

**Universidade De Brasília**

**Faculdade De Educação**

**Programa De Pós-Graduação Em Educação**

**A CRIANÇA E A ESCRITA: A ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO  
SUBJETIVO**

**Karina Panizza de Sousa Pinto**

Brasília

2016

**KARINA PANIZZA DE SOUSA PINTO**

**A CRIANÇA E A ESCRITA: A ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO  
SUBJETIVO**

Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área, Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Cristina Massot Madeira Coelho

Brasília

2017

**KARINA PANIZZA DE SOUSA PINTO**

**A CRIANÇA E A ESCRITA: A ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO  
SUBJETIVO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho  
Faculdade de Educação – UnB  
Orientadora

---

Profa. Dra. Patrícia Corsino  
Faculdade de Educação - UFRJ  
Examinadora externa

---

Profa. Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca  
Faculdade de Educação - UnB  
Examinadora interna

---

Profa. Dra. Paula Gomes de Oliveira  
Faculdade de Educação – UnB  
Examinadora suplente

Dedico este trabalho aos meus pais, que diariamente me ensinam o valor do estudo e da dedicação pessoal para alcançarmos o que desejamos.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, que na delicadeza da vida nos proporciona a chance de sermos melhores a cada dia.

Aos meus pais, que me ensinam diariamente o valor do amor, da cumplicidade e da doação incondicional. Minha gratidão pelos incentivos diários.

Às minhas irmãs queridas Bernadete e Isabel por serem apoio em todos os momentos da vida.

À professora Cristina por acreditar no meu potencial, incentivar minhas ideias e produções e me mostrar as dores e as delícias da vida acadêmica.

Às professoras Patrícia Corsino, Maria Carmen, Paula Gomes e Luciana Muniz pelas contribuições valiosas e por aceitarem compor a banca de qualificação e defesa desta dissertação.

Aos meus amigos do coração que me acompanham na vida e em cada conquista. Minha gratidão por serem riso, choro e colo quando precisei.

Aos amigos criados nesta trajetória de pós graduação Luana, Claudemir, Carol, Érica, Débora, Valdicéia, Tamine, Renata, Patrícia, Aictyr, Cíndia, Marluce, Luciana pelos momentos de parceria, discussões teóricas, risadas e incentivos nas horas de desânimo.

Aos colegas de profissão e trabalho diário no Colégio Everest pelas aprendizagens nesse construir-se professor.

À Graça pela paciência constante e por me ajudar a ser melhor.

Aos professores e alunos participantes da pesquisa carinhosamente chamados Andrea, Marcela e Gabi pela disponibilidade e confiança durante todo o trabalho. Aprendi muito com vocês.

*"Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando".*

(João Guimarães Rosa, em Grande Sertão  
Veredas)

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender aspectos da subjetividade de crianças em processo de aprendizagem da leitura e da escrita em uma turma do Bloco Inicial de Alfabetização da rede pública de ensino do Distrito Federal. A pesquisa buscou investigar as práticas de alfabetização, letramento e desenvolvimento humano da turma estudada; caracterizar as relações que se estabelecem no contexto da sala de aula bem como suas implicações para o processo de alfabetização das crianças da turma. Buscou-se compreender como as crianças integram contextos não escolares ao processo de alfabetização e como as construções criativas das crianças emergem no processo de aprendizagem da escrita e da leitura. Na busca de um suporte teórico que sustentasse nossa concepção sobre a alfabetização em uma perspectiva da subjetividade utilizamos a concepção histórico cultural do desenvolvimento de Vigotski e as categorias propostas na Teoria da Subjetividade de González Rey (2005). Metodologicamente partimos dos princípios da Epistemologia Qualitativa, em relação à forma de construção de conhecimento singular, dialógica e construtivo-interpretativa. Foram colaboradores da pesquisa uma professora do segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública do Distrito Federal com sua respectiva turma durante o ano de 2016. Aprofundamos o estudo em dois casos mais significativos para a compreensão do nosso objeto de estudo. A partir da análise dos dados e da construção da informação pontuamos que nessa etapa a aprendizagem da língua escrita se confunde com o processo de aprendizagem mais amplo e, por isso, a construção de sentidos subjetivos positivos relacionados à alfabetização tem estreita relação tanto com as possibilidades de aprendizagem quanto com o desenvolvimento da expressão oral e escrita das crianças. Ressaltamos que a construção de sentidos subjetivos não acontece de maneira direta a partir dos acontecimentos vividos pelas crianças, mas se articulam a momentos e contextos vividos durante a aprendizagem. Atribuímos ao contexto pedagógico interativo da sala de aula, criado pelo encontro da professora com seus alunos, uma parcela significativa do potencial de desenvolvimento criativo das crianças. E concluímos que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser dicotomizada em um processo operacional desconsiderando a subjetividade do aprendiz, mas que a alfabetização deve ser pensada a partir das construções do sujeito compreendidas a partir de uma perspectiva integradora em que mesmos processos operacionais da aprendizagem da leitura e escrita se constituem subjetivamente para os estudantes que assumem papel de sujeitos de seus processos, que englobam também a compreensão da operacionalidade da escrita.

**Palavras chave:** Processo de alfabetização. Escrita e leitura. Subjetividade. Sujeito aprendiz.

## **ABSTRACT**

This study aimed to understand the subjective aspects that characterize the children learning process of reading and writing in early Literacy Cycle. The research considered the children's subjective senses aspects about the learning and writing process during the second year of Elementary School. We seek to characterize the teaching and learning process of reading and writing with the operational aspects and the contextual elements of learning. The work takes as its theoretical basis the Subjectivity Theory of Fernando González Rey (2005) and its contributions to the teaching and learning process in schools. Methodologically we started with Qualitative Epistemology in a construction that was unique, dialogical and interpretative constructive. The means used were: observation, semi-structured interviews, sentences completion, writing and other strategies created by the researcher. The participants were a second grade teacher of an elementary school with her respective class, during the second semester of 2016 in a public school in Brasília-Brazil. It can be underlined as some of the results: the construction of positive meanings related to literacy is closely connected with the possibility of oral and written expression of the children; the construction of subjective senses does not happen in a direct way with the events experienced by the children, but it is linked with different contexts and moments lived during the learning process; the classroom pedagogical context created by the teacher had a significant influence at the writing ability of the children; the learning process of reading and writing shouldn't be dichotomized into an operational process disregarding the child's subjectivity, but it must be considered from the complexity of the subject's constructions which include the understanding of the writing operation.

**Key words:**. Process of reading and writing. Subjective. Subjective senses.



## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** – Instrumento descritos X participantes ..... p.77

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANA</b> – Avaliação Nacional de Alfabetização .....	p. 14
<b>BIA</b> – Bloco Inicial de Alfabetização .....	p. 14
<b>BNCC</b> – Base Nacional Comum Curricular .....	p. 14
<b>CRA</b> – Centro de Referência em Alfabetização .....	p. 40
<b>CRE</b> – Coordenadoria Regional de Ensino .....	p. 41
<b>EAPE</b> - Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação .....	p.40
<b>PNAIC</b> - Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa .....	p.13
<b>SAEB</b> – Sistema de Avaliação da Educação Básica .....	p.13

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Livro de Matemática: meios de locomoção .....p. 93
- Figura 2** - Ilustração Ralf Braga .....p. 96
- Figura 3** – Instrumento Agora eu sei preenchido por Marcela .....p. 101
- Figura 4** – Instrumento Agora eu sei preenchido por Gabi .....p. 114

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
Objetivo geral .....	18
Objetivos específicos .....	18
1 REVISÃO DE LITERATURA.....	21
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....	27
2.1 Textos e contextos da alfabetização no Brasil .....	27
2.1.2 Breve histórico da institucionalização do Sistema educacional do Distrito Federal .....	36
2.1.3 Conceitos e contextos do letramento .....	43
3. A PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL.....	46
3.1 Vigostki e a construção da Psicologia Histórico Cultural .....	46
3.2 Aprendizagem e desenvolvimento .....	54
4 A TEORIA DA SUBJETIVIDADE .....	59
5 SUBJETIVIDADE e APRENDIZAGEM.....	63
6 APORTE METODOLÓGICO DA PESQUISA: A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA.....	69
7 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA .....	74
7.1 Construção do cenário de pesquisa.....	74
7. 2. Caracterizando os instrumentos da pesquisa .....	77
8. ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO .....	82
8.1 Eixo um: A professora regente, sua relação com as crianças e com o espaço escolar .....	82
8.2 Eixo dois: A relação da criança com seus pares .....	90
8.3 Eixo três: A relação da criança com a aprendizagem da leitura e da escrita .....	95
8.3.1 O CASO MARCELA.....	95
8.3.2 O CASO GABI .....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES .....	134



## INTRODUÇÃO

O cenário educacional do Brasil, a partir dos anos 1990, teve uma mudança significativa uma vez que as denominadas avaliações externas, aquelas oriundas de órgãos externos às escolas, passaram a fazer, periodicamente, parte do cotidiano escolar. Conforme afirmaram Almeida, Dalben e Freitas (2013) os índices gerados por essas avaliações externas passaram a ser utilizados como aparato para o financiamento da educação assim como para a ampliação de políticas públicas relacionadas aos diversos segmentos de ensino.

No que se refere a avaliações externas para os anos da alfabetização e seus impactos para a criação de políticas públicas, a última década foi mais expressiva. Essas iniciativas foram propostas a partir de índices como o SAEB e Prova Brasil. Apesar de não serem políticas que avaliam diretamente os anos da alfabetização, os índices gerados por esses marcadores tiveram impacto para pensar o processo educacional como um todo, principalmente a aprendizagem dos processos de leitura e escrita. Assim, surgiram políticas buscando a melhoria dos índices de escolarização básica como um todo, incluindo os anos escolares destinados ao processo de alfabetização.

Programas como o Plano Nacional de Alfabetização, O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, e a construção da Base Nacional Comum Curricular marcaram a preocupação recente dos líderes de estado em garantir a alfabetização como fundamento da educação básica. Neste contexto vale a máxima de que a alfabetização abre caminhos significativos para a continuidade da aprendizagem e a consequente melhoria das condições socioeconômicas da população. Na tentativa de compreender como foi sendo desenhado o contexto das políticas educacionais no país elencamos aquelas com relação direta com o processo de alfabetização.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso, assumido pelos estados e municípios, estabelecido a partir da demanda de baixo rendimento escolar das crianças em Língua Portuguesa e Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Foi lançado no ano de 2013 e tinha como objetivo assegurar a alfabetização plena das crianças até os oito anos de idade, final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2014). O Programa previa quatro frentes de atuação: a formação continuada presencial de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; o

acesso a materiais didáticos e pedagógicos de apoio educacional; avaliações sistemáticas; e gestão/mobilização e controle social.

Apesar de ter se consolidado como uma política de enfrentamento das dificuldades da alfabetização no país, o PNAIC se destacou principalmente pelo apoio aos professores alfabetizadores partindo da concepção de que somente a prática docente seria suficiente para garantir as mudanças no aprendizado das crianças. Destacamos que esta concepção, que privilegia a organização do trabalho pedagógico para a melhoria dos índices de aprendizagem, embora importante, parece restringir o contexto escolar à atuação docente e desconsiderar aspectos contextuais e extraescolares que impactam o processo de ensino aprendizagem. Em resumo: a responsabilização do profissional da educação não pode ser considerada o único fator no contexto da escolarização das crianças. Atribuir ao professor a iniciativa para as mudanças de aprendizagens dos alunos não é condição suficiente, apesar de necessária, para a mudança da educação básica.

Outro ponto de destaque nesta política foi o eixo destinado à avaliação com provas regulares no Bloco de Alfabetização para aferir a aprendizagem das crianças. No segundo ano do ensino fundamental os testes da Provinha Brasil e Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA- são utilizados como ferramentas de avaliação do desempenho das crianças, dos professores e das escolas. As provas seguem modelos de aplicação e, no contexto do Distrito Federal, não tem tido impacto no desenvolvimento do trabalho pedagógico. As pesquisas realizadas no âmbito do Observatório da Educação<sup>1</sup>, do qual participei como bolsista, apontam que as avaliações da Provinha Brasil e ANA se distanciam da prática pedagógica para o Bloco Inicial de Alfabetização e mantêm pouca relação com o planejamento e a prática docente. A aplicação dessas avaliações segue protocolos rígidos e no ambiente escolar soam como mais uma imposição ao trabalho docente. A perspectiva de orientação para um trabalho de alfabetização não se concretiza e tampouco recebe credibilidade dos professores que avaliam a prova como descontextualizada e pouco atraente para as crianças.

Uma política ainda mais recente versa sobre a construção de uma Base Nacional Curricular Comum – BNCC - para o país. A consolidação de um plano de Base Nacional

---

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa intitulado: Concepções e práticas sobre o letramento: uma pesquisa exploratória e interventiva a partir das interdependências entre avaliações do sistema e a prática pedagógica. Teve como objetivo: Investigar as bases epistemológicas das concepções e as práticas de alfabetização e letramento e de desenvolvimento humano presentes na escola e sua implicação nos resultados escolares de crianças de ensino fundamental, tendo como referência os dados da Provinha Brasil (2009;2011;2013) e do Ideb.

Comum segue uma metodologia de discussão com os diferentes atores sociais, especialistas e autoridades desde Setembro de 2015 com a finalidade de balizar aspectos da aprendizagem para a Educação Básica, anteriormente previstos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A proposta seguia uma agenda de discussão em diferentes instâncias pelo país. Iniciou-se com a apresentação de uma proposta preliminar em Julho de 2015. Depois passou a uma consulta pública envolvendo professores e todos que desejassem opinar via internet. Posteriormente, realizou-se a elaboração da segunda versão para o documento e as discussões deveriam seguir nos seminários entre as redes de ensino. Em seguida estava prevista uma elaboração da versão final, a discussão e votação no Conselho Nacional de Educação.

A proposta da BNCC tenta coordenar um currículo comum agregando opiniões de diferentes setores que envolvem a educação. A iniciativa parece interessante na medida em que busca assegurar acesso a pontos essenciais do currículo. Porém, inúmeras são as divergências sobre os assuntos prioritários que deveriam ser ensinados pela escola assim como suas implicações sociais. A proposta final de apresentação do documento para votação foi adiada com a mudança do governo em Agosto de 2016. Desde então, as discussões sobre a construção da BNCC seguem de maneira conturbada e com mudanças estruturais ao longo do processo dificultando o acompanhamento das decisões pelos setores interessados. No bojo das discussões sobre a BNCC estão, por exemplo, as reformas previstas para o Ensino Médio de flexibilização do currículo e ampliação da carga horária. As mudanças vinham sendo discutidas no âmbito da BNCC e desde a imposição da Medida Provisória número 746 de 22 de Setembro de 2016 passaram a dividir opiniões. O caráter impositivo da medida provisória dificulta o andamento das discussões e a consequente conclusão do projeto da BNCC e revela desconsideração com o desenvolvimento processual das decisões que envolvem a Educação no país.

Atualmente, no contexto do Distrito Federal, vigoram as políticas nacionais, citadas anteriormente, assim como o denominado Bloco Inicial de Alfabetização – BIA- uma proposta de organização para o ensino primário considerando os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um bloco de escolarização. Apesar de apresentar organização considerando a processualidade da aprendizagem da leitura e escrita ainda são inúmeros os desafios para o desenvolvimento do BIA. Muitas vezes, o processo de aprendizagem das crianças enfatiza apenas uma compreensão da escrita alfabética enquanto código em detrimento de elementos contextuais, dos aspectos emocionais e das



vivências das crianças frente à linguagem escrita. As habilidades mais exigidas das crianças nos anos que compõe o BIA são relacionadas majoritariamente a aquisição da escrita alfabética enquanto código. A relação grafema/fonema, a formação de palavras e sua decomposição em sílabas, a estruturação dos diversos gêneros textuais, o tipo de letra utilizada. Esses aspectos prevalecem na aprendizagem em detrimento de questões como a contextualização da linguagem pelo aprendiz e sua produção de sentido de modo singular e individual.

Contudo, na larga promoção de políticas vinculadas ao incentivo da alfabetização surgem questões que ultrapassam o contexto da sala de aula e dificultam o êxito das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita. Aspectos como a gestão escolar, a formação docente, a relação entre professor e aluno, acabam se configurando como entraves para o ensino e aprendizagem. Assim, parece que mesmo com a promoção de políticas públicas que buscam soluções para tais entraves, mantêm-se três grandes questões: uma tendência operacional do processo de alfabetização mantendo uma concepção de aprendizagem hegemônica dos conteúdos com atividades reprodutivas e fotocopiadas; um caráter unicamente funcional da escrita explorando os diferentes gêneros textuais e a habilidade das crianças em distingui-los; e o caráter biomédico de culpabilização das crianças quando os dois aspectos anteriores não se concretizam. Desta maneira, as ações pedagógicas influenciadas pelas políticas públicas não contemplam a dimensão da aprendizagem, que versa prioritariamente sobre a relação humana presente no contexto de sala de aula.

Considerando esses três aspectos a perspectiva colocada neste trabalho parte do entendimento histórico cultural da aprendizagem e de maneira mais específica da compreensão do processo de alfabetização e letramento como uma implicação do caráter singular no processo de aprender (González Rey, 2008). Quando pensamos o contexto alfabetizador de sala de aula muito além do desenvolvimento cognitivo, que comumente pode ser evidenciado durante um ano de trabalho, estão os aspectos da relação que envolvem o professor e o aluno, a possibilidade de participar de outros contextos não escolares de letramento, a possibilidade de entendimento da linguagem como ferramenta comunicativa, as brincadeiras com a linguagem, a utilização da linguagem em regras próprias e o desenvolvimento da criança como um todo.

Assim, propomos essa pesquisa por compreender a alfabetização para além do envolvimento cognitivo-perceptual que participa no processo da aprendizagem da escrita

alfabética e destacamos o caráter singular da aprendizagem como produção daquele que aprende e que, assumindo a promoção de seu processo de aprendizagem, “(...) rompe com as produções passivo-reprodutivas em relação ao aprendido” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 38).

Neste contexto de reflexão que envolvia desde o entendimento das políticas públicas sobre a alfabetização até os aspectos subjetivos das crianças nesta fase de aprendizagem, surgiram questionamentos sobre o contexto da alfabetização: Como as crianças percebem a linguagem escrita? Como acontece essa aprendizagem da linguagem escrita? Que contextos estão envolvidos na aprendizagem da escrita? Como as crianças percebem seus processos de aprendizagem da linguagem escrita? Como as crianças configuram seus sentidos para a escrita? Que aspectos subjetivos estão envolvidos na constituição de sentido para a escrita? Como as crianças organizam a escrita? Que contextos de autoria são promovidos às crianças?

Esses questionamentos unidos à nossa inserção em um contexto de ensino de alfabetização fizeram despertar nosso interesse por compreender os aspectos operacionais e subjetivos envolvidos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Deste modo passamos a investigar o processo de aprendizagem no período destinado a alfabetização e suas implicações para a subjetividade das crianças nele envolvidas.

Reiteramos o interesse pelo estudo nos aspectos subjetivos que presidem a alfabetização contemplando também o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, pelo professor alfabetizador. Essas estratégias devem ser capazes de proporcionar um contexto de compreensão de aspectos operacionais envolvidos no processo de aprendizagem da língua escrita, mas, e principalmente, a compreensão da alfabetização como um contexto de desenvolvimento e transformação em que novos sentidos subjetivos vão sendo configurados em relação ao processo que está sendo vivenciado. Assim, compreendemos que o desenvolvimento da linguagem escrita<sup>2</sup> não é um processo que segue à linearidade estímulo-resposta, mas que ocorre na articulação entre o que é vivenciado pela criança a partir de sua constituição subjetiva. Desta forma, a alfabetização pode ser considerada um processo de aprendizagem complexo, o que implica o posicionamento por parte do sujeito que aprende, e que assume caráter ativo em seu processo de aprendizagem. Conforme

---

<sup>2</sup> Neste trabalho assumimos como sinônimos as expressões: escrita, língua escrita e linguagem escrita por considerar que as produções acadêmicas mais recentes indiferenciam estes termos e os assumem como parte constituinte do processo de aprendizagem do código escrito e de suas funções sociais de comunicação.

afirmou Martínez e González Rey (2012) “(...) desejamos integrar dois aspectos inseparáveis da aprendizagem, o cognitivo e o afetivo, com a ideia do cognitivo como produção subjetiva”. (MARTÍNEZ E GONZÁLEZ REY, 2012, p. 60)

A partir destes questionamentos estruturamos o trabalho de pesquisa e justificamos nosso interesse em perceber como se processam as construções das crianças sobre a linguagem escrita e de que maneira os elementos contextuais e subjetivos estão presentes durante este aprendizado, uma vez que compreendemos a integração dos processos cognitivos e afetivos, presentes no contexto da alfabetização. Deste modo apresentamos o problema de pesquisa: Que aspectos subjetivos podem ser constituídos ao longo do processo de alfabetização? De que modo se relacionam a compreensão da escrita alfabética e os aspectos subjetivos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita?

De maneira estruturada, buscamos pontuar nosso interesse de estudo nos seguintes objetivos para este trabalho:

### **Objetivo geral**

Compreender processos de constituição subjetiva da criança na aprendizagem da leitura e da escrita no ciclo inicial da Alfabetização

### **Objetivos específicos**

Investigar práticas de alfabetização, letramento e desenvolvimento humano presentes na turma estudada.

Caracterizar relações presentes no contexto da sala de aula e suas implicações para o processo de alfabetização da turma estudada.

Compreender como as crianças integram contextos não escolares ao processo de alfabetização

Compreender construções criativas das crianças no processo de aprendizagem da alfabetização.

Buscando responder aos objetivos da nossa pesquisa organizamos o trabalho em capítulos: o primeiro capítulo é composto pela revisão de literatura com um apanhado de produções entre os anos 2000 e 2015 sobre as questões relacionadas à alfabetização. A

tentativa foi mapear o cenário acadêmico-científico sobre o tema e apontar possíveis avanços deste trabalho para a temática.

No segundo capítulo, nomeado Alfabetização e Letramento, definimos as bases de entendimento para os termos alfabetização e letramento assim como a origem histórica dos denominados “métodos” de alfabetização. No exercício das atribuições sociais Soares (2015) aborda a alfabetização e o letramento como práticas que, quando restritas a grupos sociais específicos, limitam o exercício da cidadania, pois balizam o acesso a bens simbólicos e conseqüentemente fortalecem uma concepção hegemônica de superioridade daqueles que sabem a escrita. (SOARES, 2015). Ressaltamos que o domínio da linguagem escrita no processo de alfabetização não está relacionado apenas à aprendizagem da relação grafema/fonema proposta por inúmeros métodos, mas vincula-se a processos que abrangem uma dimensão subjetiva de entendimento da escrita como bem cultural social em uma dimensão social e individual, que é parcialmente contemplado com o conceito de letramento. O conceito de letramento abordado neste capítulo envolve uma concepção de aprendizagem da alfabetização não restrita à decodificação do signo linguístico, mas como uso social da língua que se vincula ao exercício da cidadania. Para Carvalho (2011) o conceito de letramento surge com a palavra inglesa *literacy* na década de 1980 e ganha notoriedade no contexto acadêmico como processo complementar à alfabetização. Alguém letrado “é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais” (Carvalho, 2011, p. 66).

No terceiro capítulo, relacionamos as contribuições de Vigotski, da abordagem histórico cultural do desenvolvimento, para a compreensão das questões articuladas à aprendizagem da leitura e da escrita e em seguida apresentamos a Teoria da Subjetividade de González Rey com as categorias teóricas que nosso estudo utilizou como aporte teórico. Apresentamos uma construção que procura vincular a concepção de González Rey (2008), sobre a subjetividade, à perspectiva de um processo de alfabetização e letramento, de Soares (2015) e Carvalho (2011).

O quinto capítulo faz o delineamento metodológico da pesquisa seguido da caracterização do estudo realizado. Em seguida apresentamos a análise e a construção da informação dividida em três eixos englobando os contextos relacionais do ensino e da aprendizagem da escrita na sala de aula; a relação das crianças entre os pares; e a relação das crianças com seus processos individuais de aprendizagem da leitura e da escrita,

discutidos nos casos Marcela e Gabi. A construção é uma tentativa de compreender como as crianças constroem dentro de sala de aula as relações com a linguagem escrita, suas percepções sobre a escrita e a leitura, as ações de autoria que as crianças estabelecem a partir do domínio da linguagem escrita; enfim, as especificidades do processo de desenvolvimento da linguagem pelas crianças.

## 1 REVISÃO DE LITERATURA

Apresentamos nesse capítulo a revisão de literatura em referência ao tema da alfabetização e do letramento. Com o objetivo de identificar produções científicas de temática em que poderiam estar reunidos aspectos da alfabetização e da subjetividade foram analisados os trabalhos entre os anos de 2000 e 2015 retirados das bases de dados Scielo Brasil e do Repositório Institucional da UnB - Faculdade de Educação e Instituto de Psicologia UnB. Os descritores utilizados para a busca foram: **alfabetização e letramento; alfabetização e desenvolvimento infantil; processo de aprendizagem de leitura e escrita; subjetividade e alfabetização.**

A busca incluiu produções em formato de artigos, teses e dissertações. A seleção dos trabalhos que nos interessavam foi feita a partir da leitura dos resumos e permitiu a organização da produção teórica recente sobre a questão da alfabetização, letramento, aprendizagem e desenvolvimento. Após a leitura dos resumos realizamos a categorização das produções em três eixos, a saber: um eixo teórico, com ênfase no letramento por uma perspectiva sociolinguística; um eixo temático com ênfase no papel do professor alfabetizador; e um eixo metodológico, a partir de princípios epistemológicos vinculados à subjetividade. Aqueles trabalhos que se relacionavam com maior profundidade ao nosso tema de estudo foram lidos na íntegra e contribuíram na categorização temática das produções.

A revisão realizada nos permitiu apontar a complexidade do tema pela diversidade de áreas que se disponibilizam a estudar a alfabetização e o letramento. Evidenciamos trabalhos nas áreas de Educação, Psicologia, Linguística, Fonoaudiologia, Licenciaturas entre outras. Deste modo, reforçamos também a contribuição deste trabalho para as discussões em diferentes campos do conhecimento e de maneira mais específica justificamos o enfoque teórico da subjetividade na perspectiva histórico cultural sob a ótica do estudante e de sua constituição subjetiva como modo diferenciado de compreender a criança em seu processo de aprendizagem da língua escrita.

O **primeiro grupo** versa sobre o letramento entendido a partir da concepção linguística decorrente da sociolinguística e dos estudos do discurso. Neste grupo se enquadram a maioria das produções encontradas de acordo com os descritores utilizados. Para esse grupo (BARRERA-MALUF, 2003; BELINTANE, 2010; BENÍCIO, 2007; BROTTTO, 2013; CÁRNIO, 2011; CONSTANTINO, 2011; FONTANIVE-RUBEM E

BIER, 2008; GONDIM, 2007; GOULART, 2014; KLEIMAN, 2014; LEITE-BITTENCOURT-CAMARGO E SILVA, 2015; MACHADO, 2011; MAIA, 2015; MONTEIRO E SOARES, 2014; MOREIRA, 2009; OLIVEIRA, 2012; PONTES-DINIZ-MARTINS-REIS, 2013; SEMEGHINI, 2011; SILVA, 2007;) o letramento é compreendido como a utilização social da linguagem escrita e como tal prevalece na abordagem da aquisição gráfica do sistema de escrita.

Dentro desse primeiro grupo, um conjunto de trabalhos vincula o letramento ao contexto escolar e às possibilidades de seu desenvolvimento em sala de aula. Por abordarem um contexto de análise escolar, assim como a pesquisa realizada neste trabalho, destacamos as produções de Oliveira (2012) e Machado (2011), que verificam o papel da literatura na promoção do letramento e na constituição de leitores e escritores eficazes nos primeiros anos da Educação Básica. Relacionado de maneira mais específica ao ano escolar referente à alfabetização, a produção de Gondim (2007) articula o letramento ao desenvolvimento da consciência fonológica de crianças em fase de alfabetização e busca as relações entre a língua falada e escrita. O trabalho de Silva (2007a) chamou-nos atenção pelo entendimento que a autora faz a respeito da experiência de vida na construção do letramento de uma pessoa. Para Silva (2007a) o letramento se articula às práticas sociais de oralidade estruturadas por meio da escolarização. O estudo de caso realizado pela autora aproxima-se de uma perspectiva que considera a singularidade da experiência de vida no percurso para o letramento e problematiza as condições escolares que proporcionam o letramento uma vez que essas práticas mantêm relação com condições socioeconômicas vivenciadas pelos estudantes.

Ainda considerando a influência do contexto social para a aquisição do letramento evidenciamos os trabalhos Leite-Bittencourt-Camargo e Silva (2015) com uma proposta de verificação do ambiente familiar na promoção do letramento assim como os impactos das ações de letramento que ocorrem nos ambientes familiares e suas influências no contexto de sala de aula alfabetizador. Benício (2007) também relaciona a construção do letramento ao contexto do vivido, porém vincula a escrita e a promoção do letramento na alfabetização de adultos. Identifica os conhecimentos prévios e o contexto social como favorecedores da construção de um conhecimento sistematizado da língua escrita. Goulart (2014) busca analisar as relações entre os conceitos de alfabetização e letramento relacionando às dificuldades históricas brasileiras de universalizar a aprendizagem da

leitura e da escrita. Com base na teoria da enunciação de Bakhtin, a autora busca discutir o processo de aprendizagem na alfabetização e suas implicações escolares.

Destacamos as produções de Constantino (2011), Machado (2011), Pontes-Diniz-Martins Reis (2013) e Silva (2007b) em um subgrupo temático que enfoca as relações entre letramento de crianças/adolescentes e avaliação. Constantino (2011) enfatiza a continuidade dos processos de ensino aprendizagem buscando compreender a realidade de letramento de adolescentes estudantes do Ensino Médio na rede de ensino pública do Distrito Federal. Machado (2011) articula os processos de leitura dos adolescentes com o conceito de letramento estabelecido na avaliação internacional do PISA<sup>3</sup>. Silva (2007b), por sua vez, busca as relações entre o letramento e as práticas avaliativas, porém em uma análise realizada com base nos resultados da Prova Brasil. A perspectiva de avaliação do letramento também é explorada na pesquisa de Pontes-Diniz-Martins Reis (2013) quando compara o desempenho de crianças em diferentes níveis de alfabetização e verifica a fluência de escrita e leitura com estudantes de quarto e quinto ano do Ensino Básico.

Este primeiro grupo de trabalhos dá visibilidade para as questões relacionadas ao letramento, porém não aprofunda aspectos como a influência dos contextos culturais e sociais para a promoção deste. A perspectiva sociolinguística, apesar de considerar a construção social da linguagem escrita, ainda apresenta uma transposição didática pedagógica para o contexto da alfabetização muito relacionada à reprodução de gêneros textuais estreitando ou mesmo desconhecendo o papel do indivíduo em processo de aprendizagem.

Um **segundo grupo** muda o enfoque da aprendizagem da língua escrita para abordar aspectos em relação ao professor alfabetizador. Nesta perspectiva se inserem os trabalhos que enfatizam a atuação docente no processo de alfabetização. Neste grupo (FERREIRA, 2013; FERREIRA, 2014; GAXANGÁ, 2007; MORTATTI, 2013; PEREIRA, 2008; SOUZA, 2011; SZYMANSKI E BRITTO, 2013; TASCA e GUEDES-PINTO, 2013; TOLENTINO, 2007) evidenciamos a especificidade do trabalho pedagógico que o processo de alfabetização exige. Ferreira (2014) expõe a análise a

---

<sup>3</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).



respeito da formação continuada de professores alfabetizadores em um curso na rede municipal de Anápolis, Goiás. A autora busca articular a formação continuada à prática pedagógica que favorece a alfabetização e o letramento assim como as relações entre a vivência no curso e as mudanças na prática pedagógica alfabetizadora. Souza (2011) analisa o processo de formação do alfabetizador por meio de uma pesquisa etnográfica em uma Instituição de Ensino Superior no interior do estado de Minas Gerais. O objetivo da autora é compreender a formação inicial de estudantes do curso de Pedagogia e os impactos desta formação para a promoção do letramento escolar. Na concepção de Souza (2011) os cursos oferecem uma formação que contempla a relação teoria-prática e impulsiona o letramento no contexto de atuação desses futuros professores. Guedes-Pinto e Tasca (2013) também retratam o impacto dos processos formativos dos professores alfabetizados, mas buscam evidenciar a mudança do ciclo escolar fundamental de nove anos e as propostas de ensino desenvolvidas pelos professores alfabetizadores depois da reformulação do ciclo. Gaxangá (2007) parte das buscas e inquietações dos docentes que trabalham com alfabetização para compreender as relações entre os métodos utilizados na aquisição da língua escrita e as práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes dentro e fora do contexto escolar.

Este segundo grupo toma a figura do professor como essencial no processo de alfabetização e desloca para um plano secundário o aprendiz do processo, ou seja, o aluno. Apesar de considerarmos o professor como parte essencial do processo de alfabetização a perspectiva do nosso trabalho evidencia o posicionamento ativo do estudante na relação de ensino-aprendizagem, o que implica um vínculo entre o professor e o aluno, de modo que a criança que está sendo alfabetizada se constitua ativamente na aprendizagem da língua escrita. A partir desta concepção não delegamos ao professor um papel de transmissor do conhecimento, mas o colocamos também na possibilidade de aprender na relação que se estabelece de maneira singular com cada indivíduo.

Um **terceiro grupo** de trabalhos (CUPOLILLO e VILLA FREITAS, 2007; GONÇALVES, 2013; MUNIZ, 2014; MUNIZ E MARTÍNEZ, 2015; TÁVORA, 2010;) alinha-se à concepção proposta neste trabalho, que enfoca uma perspectiva histórico cultural do desenvolvimento humano. Os trabalhos aqui elencados se relacionam pela abordagem teórica histórico cultural, tradicionais de Vigotski e atualizadas nas construções de Fernando González Rey. Para essa vertente teórica o desenvolvimento humano não é algo linear e sim mediado por meio da cultura em um processo histórico.

Neste grupo evidenciamos o trabalho de Távora (2010), que em um estudo de caso, relaciona a criatividade do professor alfabetizador às expressões desta criatividade no trabalho pedagógico. Távora (2010) parte de uma concepção histórico cultural do desenvolvimento humano e respalda-se na Teoria da Subjetividade de González Rey (2003, 2005, 2012). A autora compreende a criatividade em conformidade com a proposta de Mitjans Martínez (1997) e contempla a subjetividade humana em seu caráter complexo. O estudo de Távora (2010) conclui que os momentos de criatividade do professor alfabetizador são evidentes principalmente nas ocasiões em que o trabalho pedagógico transcende o que era proposto pela instituição escolar e confirma a influência de aspectos da subjetividade social no contexto de alfabetização. O trabalho de Távora (2011) abre possibilidades de investigação sobre os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização e confirma a proposta do trabalho aqui colocada enquanto investigação do processo de alfabetização sob a ótica do aprendiz e de suas produções subjetivas.

Para Muniz (2013; 2014; 2015) e Muniz e Martínez (2015) a aprendizagem é assumida como processo criativo, ou seja, emerge por meio da ação do sujeito mobilizando recursos criativos e historicamente construídos. Muniz (2015) assume que a alfabetização deve considerar aspectos do desenvolvimento psicológico da criança assim como aspectos da criatividade docente. O estudo de Muniz (2015) investigou por dois anos consecutivos crianças de uma escola da rede pública de ensino em fase de alfabetização e concluiu que a expressão da aprendizagem ocorreu como configuração personalizada da informação, confrontação de dados e pela produção de novas ideias. Esses aspectos permitem alinhar o estudo realizado por Muniz (2014) às construções teóricas de Mtjans Martínez (1997).

Ressaltamos também o alinhamento teórico-metodológico de Cupolillo e Villa Freitas (2007) na pesquisa desenvolvida com crianças em processo de alfabetização. As autoras realizaram o estudo com alunos pertencentes a uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, que se encontravam em processo de alfabetização e eram considerados com “dificuldades de aprendizagem”. Estes alunos participaram da pesquisa durante um período de sete meses consecutivos. As pesquisadoras apontam o impacto da subjetividade social da instituição em relação àqueles alunos, apesar de observarem novas produções de sentido nas crianças sobre a escrita e sua produção. Como aspecto conclusivo da pesquisa as autoras apontam que manteve-se na escola uma perspectiva “da dificuldade” em detrimento “da possibilidade” de aprendizagem dos estudantes.

Em uma concepção que não se relaciona explicitamente à Teoria da Subjetividade e nem ao aporte epistemológico da Epistemologia Qualitativa trazemos o estudo de Gonçalves (2013). Apesar de ancorar-se na perspectiva de Bakhtin e Vigotski a análise é realizada a partir das elaborações das crianças sobre o processo de alfabetização o que aproxima a pesquisa da autora à uma concepção de subjetividade enquanto categoria teórica, conforme González Rey (2005, 2009). A autora buscou compreender como o aprendizado da leitura e da escrita altera os modos de pensar das crianças e permite a construção de novas operações metalinguísticas. O artigo enfatiza a realidade de uma escola pública do Rio de Janeiro e faz um comparativo das percepções das crianças antes e depois do processo de alfabetização.

A categorização elaborada frente à atual produção científica aponta a possibilidade da alfabetização enquanto campo de estudo, que mantém a exigência de contínua reflexão. Contudo, a maioria das produções revela o interesse em compreender o processo de alfabetização enquanto etapa de escolarização vinculada apenas a aspectos cognitivos, linguísticos e operacionais da escrita, que demandam assimilação por parte do aprendiz. Os trabalhos elencados no primeiro grupo partem de uma concepção teórica que considera as produções linguísticas dos indivíduos, mas não os integra em sua constituição simbólico e emocional à aprendizagem. O segundo grupo pontua a necessidade de trabalhos pedagógicos estruturados pelo professor alfabetizador e dessa forma reduz a aprendizagem à sua dimensão escolar. O terceiro grupo de trabalhos se aproxima da nossa concepção teórica para a aprendizagem enquanto processo e possibilidade, além de evidenciar o papel ativo do aprendiz, com suas dimensões simbólicas e emocionais frente à aprendizagem de leitura e escrita.

Buscando maior clareza sobre os processos de aprendizagem relacionados à alfabetização e ao letramento elaboramos o capítulo seguinte.

## **2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

### **2.1 Textos e contextos da alfabetização no Brasil**

A alfabetização é conceituada por Carvalho (2011) como a aprendizagem inicial da leitura e da escrita ou como a aquisição do código alfabético. Esta aquisição normalmente ocorre nos anos iniciais da escolarização das crianças e já foi objeto de estudos em diferentes perspectivas teóricas. Carvalho (2011) situa que apesar de diversas teorias da aprendizagem se proporem a explicar como a criança aprende, não existe um consenso sobre a maneira ideal de se aprender a escrita e a leitura. Na tentativa histórica de transposição das concepções para o ensino da leitura e escrita, cada nova teoria que surgiu associou-se a uma prática didática e metodológica criando os denominados “métodos de alfabetização”. Assim é relevante conhecer o processo de desenvolvimento dos métodos de alfabetização que ganharam notoriedade em nosso país a fim de compreender os movimentos que marcaram diferentes períodos históricos.

O autor que serve de guia nesse percurso histórico sobre os métodos de alfabetização no Brasil é Mortatti (2011), que define quatro grandes grupos na sua análise histórica. No entanto é pertinente ressaltarmos que apesar de este autor ter realizado uma análise cronológica de emergência dos métodos de alfabetização no país, atualmente compreende-se que o processo histórico apresenta muitas (des)continuidades e rupturas, o que fortalece nossa concepção sobre uma visão não linear da história.

O período anterior à República foi marcado por uma estrutura de ensino baseada no uso de cartilhas como suporte didático. Mortatti (2011) situa a produção das primeiras cartilhas brasileiras no final do século XIX por professores paulistas e fluminenses. O ano de 1876 em Portugal foi marcante no que se refere à produção de material para alfabetização e teve grande repercussão no Brasil, que ainda vinculava seu sistema educacional às tendências europeias. Conforme citou Mortatti:

“Em 1876, data que elegi como marco inicial do primeiro momento crucial nessa história, foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus. A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus” contido nessa cartilha passou a ser divulgado sistematicamente e programaticamente (...)”. (MORTATTI, 2011, p. 5)

O método “João de Deus” também ficou conhecido como palavrão e foi largamente utilizado nas províncias de São Paulo e Espírito Santo.

Na época anterior à República, o ensino tinha um caráter elitista destinado aqueles com maior condição financeira. Tinha sua prática voltada ao ambiente doméstico privado ou a um ambiente precário das escolas do Império, nas aulas régias. A expansão do ensino com a República atrelou ao espaço escolar a concepção de promoção da nação. Esta expectativa de mudança macrossocial pela possibilidade de acesso à escola trazia maior peso aos processos de ensino e aprendizagem em especial aqueles de escrita e leitura. O processo de alfabetização passou então a ter maior organização e intencionalidade (Mortatti, 2011) como uma promessa de “(...) novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir”. (MORTATTI, 2011, p. 3).

A proclamação da República, no ano de 1889, apesar de não ter se configurado como uma mudança estrutural do cenário político brasileiro, que mantinha o poder oligárquico, gerou expectativa de inovação. Conforme afirma Mortatti (2011) a escola ganhou um caráter diferenciado daquele observado no período monárquico e

“(...) consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas” (...)” (MORTATTI, 2011, p. 2)

Apesar de o contexto republicano da escolarização ter ganhado força, as propostas de extensão do ensino à população e de melhorias sociais e econômicas oriundas do aumento desta escolarização não foram imediatas, o quantitativo de crianças que frequentavam o ensino regular era mínimo o que revela a discrepância social da época.

Os anos que se seguiram a essa mobilização por uma educação com maior acesso da população, não concretizaram mudanças imediatas e com a intensidade esperada. Os altos índices de *fracasso escolar* e de *inaptidão* no sistema de ensino passaram a refletir que talvez somente o acesso ao sistema escolar não fosse suficiente para as demandas de mudança econômica e social no país. Pesquisadores, autoridades governamentais, gestores escolares, educadores voltaram os olhares para a aprendizagem da leitura e da escrita. Deste modo é que emerge a ênfase no estudo dos métodos de alfabetização. O

contexto da alfabetização vira palco de disputas entre métodos, cada um buscando alternativas que dessem conta do processo de aprendizagem das crianças.

Neste viés que se justificam os estudos da história dos métodos de alfabetização no Brasil, pois de certa maneira o desenrolar histórico destes reflete as concepções sobre processos educacionais e sociais vigentes em cada época. A alfabetização passou a ser então uma questão de métodos e no contexto brasileiro os diferentes métodos travaram batalhas homéricas e sem fim na busca pela solução dos problemas das crianças que não conseguiam ser alfabetizadas. (Mortatti, 2011)

Assim, conforme Mortatti (2011), são elencados os denominados métodos sintéticos, como primeiro grupo em que predominava a organização do ensino de leitura e escrita com a dicotomização dos métodos de soletração e silabação (Mendonça, 2007). Os métodos sintéticos partiam da “parte” para um “todo” e preconizavam uma ordem sistemática de apresentação das letras com seus respectivos nomes, sons e famílias com um nível de dificuldade crescente. Gradualmente iam sendo contempladas as letras reunidas em sílabas, palavras e frases. As denominadas Cartilhas do ABC eram o principal recurso didático para esse aprendizado (Mortatti, 2011). Apesar de contemplar um nível de dificuldade crescente, que aparentemente facilitaria o entendimento do código pelas crianças, nesse método trabalhavam-se as frases em contextos isolados e isto acarretava um distanciamento da escrita com o contexto vivenciado por cada estudante. A escrita neste contexto de aprendizagem era exclusiva ao formato das letras (caligrafia e ortografia) e se restringia à reprodução por cópias e ditados. O método da soletração e silabação teve prevalência no Brasil até o final do século XIX.

Um segundo momento é delimitado por Mortatti (2011) a partir do ano 1890 com a introdução da Reforma Educacional Benjamim Constant de 1890, que reformulou o sistema de ensino e promoveu mudanças principalmente no que hoje denominamos Ensino Médio e Superior. Conforme afirmou Palma Filho (2005) a reforma Benjamim Constant de 1890 previa transformações muito audaciosas para a época e uma reestruturação do ensino secundário como um todo, o que fez com que rapidamente fosse superada por outros decretos. Entretanto, Mortatti (2011) destaca que as modificações previstas por essa reforma afetaram principalmente os cursos Normais na cidade do São Paulo e introduziram proposta de reformulação do ensino da leitura e da escrita, que à época era prioritariamente desenvolvido pelas normalistas, em uma perspectiva de

palavração, que tinha referência nas cartilhas elaboradas por João de Deus na década anterior.

A divulgação deste método nas Escolas Normais deveu-se principalmente ao avanço de uma perspectiva que preconizava a alfabetização como sinônimo de possibilidade de mudanças macrossociais. O método da palavração vinculava-se à Linguística e a uma análise fonética das letras e das palavras. Era contrário à lógica de soletração e isolamento das sílabas, mas ainda pertencente a uma lógica sintética de alfabetização.

A estrutura a partir da Reforma de Benjamin Constant de 1890 estabelecia ênfase nos métodos analíticos para o ensino da leitura e da escrita com Escolas Modelos-Anexas nas quais as normalistas pudessem desenvolver suas práticas e que também funcionassem como polo de ensino para os professores que não residiam na capital (Mortatti, 2011). A formação dos estudantes na Escola Normal disseminou a lógica da alfabetização pelo método analítico, principalmente no Estado de São Paulo.

Na época, a instauração do método analítico contrariava a predominância do método sintético e trazia novas concepções sobre a forma de aprendizagem da criança. Segundo Mortatti (2011)

“(...) o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética.” (MORTATTI, 2011, p. 7)

A concepção analítica previa um percurso de aprendizagem contrário aos métodos sintéticos. A perspectiva analítica saía do “todo” para a “parte”. O que causou divergência na difusão deste método foi a consideração sobre o todo. Ora o todo era compreendido com a palavra, ora o todo eram as pequenas histórias contidas nas cartilhas. O contexto passou a ser de disputas entre os professores que defendiam uma concepção analítica para a alfabetização e aqueles que defendiam uma proposta sintética.

Um terceiro momento é demarcado pela Reforma Sampaio Dória de 1920. Palma Filho (2005) destaca que esta foi uma

“(...) importante reforma do ensino primário. Reforma que é seguida por propostas semelhantes em diferentes estados da federação, tendo à frente Fernando de Azevedo, em 1928, no antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro); Anísio Teixeira, 1925,

na Bahia; Lourenço Filho, 1923, no Ceará; Francisco Campos e Mário Casassanta, 1927, em Minas Gerais; Carneiro Leão, 1929, em Pernambuco; e Lourenço Filho, em 1930, em São Paulo” (PALMA FILHO, 2005, p. 10)

De um modo geral todas essas iniciativas, no país, respaldavam-se em uma perspectiva liberal e articulavam-se a um otimismo pedagógico, que conferia a educação protagonismo na mudança social do país e estabeleciam uma proposta de escola pública, gratuita, universal, laica e obrigatória. Conforme Palma Filho (2005) “preocupam-se em ampliar as oportunidades educacionais e renovar os métodos de ensino nos termos do movimento da Escola Nova” (PALMA FILHO, 2005, p. 11)

Um das consequências da Reforma Sampaio Dória para o contexto da alfabetização no país foi uma maior autonomia na escolha da metodologia para o ensino da leitura e escrita. Até então o estado de São Paulo seguia certa uniformidade no método utilizado para alfabetização principalmente pela influência das concepções analíticas propagadas pela Escola Normal. A autonomia concedida aos professores possibilitou um sincretismo entre os métodos analíticos e sintéticos relativizando a importância dos métodos no processo de alfabetização (Mortatti, 2011). Surge também neste contexto o método global, que previa a alfabetização a partir de contos. Apesar de acarretar mudanças de orientação em relação ao código com o uso dos contos, as práticas continuavam repetitivas como nas cartilhas anteriores.

Na década de 1930, as propostas para alfabetização das crianças vinculam-se a uma abordagem psicológica de prontidão contemplada principalmente pelos *Testes ABC*, de Lourenço Filho. Esta avaliação mensurava os níveis de maturidade das crianças para a alfabetização. O conjunto de oito *Testes do ABC* mensurava e classificava as crianças conforme o nível de maturidade necessária para alfabetização e previa a organização dos estudantes em classes homogêneas visando a eficácia do processo de ensino da leitura e da escrita. A partir desta concepção retorna a perspectiva de um método tradicional para a alfabetização com um diferencial: os processos de leitura e escrita, que eram considerados distintos, passam a ser compreendidos simultaneamente e deveriam ser contemplados em habilidades motoras, visuais e auditivas. (Mortatti, 2011).

A ideia de maturidade para o processo de alfabetização ainda tem permanências nos dias atuais e retoma concepção biológica de desenvolvimento, que acarretaria prontidão para o aprendizado. Nesta perspectiva, muitos professores passam a conceber,



numa perspectiva teleológica, o segmento da Educação Infantil como uma etapa preparatória para o ano da alfabetização, contrariando uma abordagem processual do desenvolvimento e conferindo à Educação Infantil estrutura de funcionamento idêntica a do Ensino Fundamental, desconsiderando especificidades próprias das crianças pequenas.

No bojo da concepção de *maturidade suficiente* para a alfabetização estavam os materiais didáticos que previam a repetição exaustiva a fim de que a criança alcançasse a medida necessária até o próximo nível. Por meio de exercícios “de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros” (MORTATTI, 2011, p. 10). Esta concepção vigora até os anos 1970 quando se inaugura outro período de influência sobre os métodos e abordagens para a alfabetização.

No final dos anos 1970, novas demandas sociais surgiram e problematizaram os métodos de ensino da leitura e da escrita vigentes. O número de crianças com baixo desempenho escolar e a exaustão dos métodos propostos não refletia índices de alfabetismo significativos para o país. Introduziu-se no Brasil uma proposta construtivista para a alfabetização. Esta proposta estava embasada nas concepções psicogenéticas da língua escrita de Emília Ferreiro (1988) e se apresentava como uma revolução conceitual, uma vez que deslocava o eixo de análise dos métodos de alfabetização para a criança aprendiz da língua (Mortatti, 2011).

Embasada nas concepções de Piaget a respeito do desenvolvimento humano e da aprendizagem, Ferreiro (1988) elaborou uma pesquisa intitulada *Psicogênese da Língua escrita* (Ferreiro, 1988) na tentativa de elencar aspectos da assimilação cognitiva da língua escrita por crianças em fase de alfabetização. A repercussão da pesquisa de Ferreiro foi tamanha que se passou a confundir critérios da taxonomia classificatória, decorrente da sua pesquisa, com métodos de alfabetização.

Do trabalho de Ferreiro (1988) derivam inúmeros trabalhos científicos sobre a construção de um contexto alfabetizador. Nestes trabalhos parte-se do caráter ativo da criança no processo de alfabetização, todavia apesar de anunciarem a ação direta do aprendiz sobre o código escrito ainda se entende a língua como externa à criança e não se estipulam aspectos internos que se rearticulam para a ação do indivíduo sobre a língua escrita.

O caráter ativo da criança no processo de aprendizagem é estabelecido como princípio na teoria do desenvolvimento de Piaget. Para este autor o desenvolvimento

infantil seria análogo ao desenvolvimento lógico formal matemático. Isto é, pressupõe uma relação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido preconizando fases bem definidas em um percurso crescente de complexidade. Segundo afirmou Terra (2006)

“(...)o desenvolvimento humano, no modelo piagetiano, é explicado segundo o pressuposto de que existe uma conjuntura de relações interdependentes entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer. Esses fatores que são complementares envolvem mecanismos bastante complexos e intrincados que englobam o entrelaçamento de fatores tais como: o processo de maturação do organismo, a experiência com objetos, a vivência social e, sobretudo, a equilibração do organismo ao meio(...)” (TERRA, 2006, p. 2).

No que se refere especificamente ao processo de alfabetização visto sob a ótica da teoria psicogenética de Piaget a criança teria um caráter ativo em seu processo de aprendizagem, pois somente por meio da reflexão do indivíduo sobre a linguagem escrita é que se configuraria um pensamento lógico sobre o sistema representacional da escrita. No percurso de consolidação do pensamento sobre a escrita a criança enfrentaria processos de assimilação e acomodação até que o conhecimento estivesse consolidado. Conforme afirmou Terra (2006) na nomenclatura presente na teoria de Piaget fica evidente o paralelo entre a evolução biológica das espécies e o desenvolvimento cognitivo do homem. É certo, porém, que foram inúmeras as implicações no contexto escolar da teoria do desenvolvimento proposta por Piaget. Apesar da teoria de Piaget considerar o sujeito em seu processo, o objeto de conhecimento se mantém relacionado ao código de representação da linguagem escrita e de sua aquisição não explicando exatamente como a aprendizagem vai acontecendo, ou quais os processos, para além da ação, o aprendiz vai organizando para que a aprendizagem resulte em desenvolvimento.

Especificamente no contexto alfabetizador os princípios teórico-metodológicos oriundos de Piaget ganharam forma depois da publicação dos estudos de Ferreiro e passou-se a incorporar a máxima de que o processo de aquisição da linguagem escrita era de caráter interno cognitivo da criança, que em contato com o universo escrito desenvolveria ao longo do tempo suas hipóteses mentais sobre a língua escrita e suas consecutivas produções escritas.

A concepção psicogenética de aprendizagem da língua escrita também versa sobre o papel do professor como agente promotor da aprendizagem. O professor nesta

concepção é facilitador da aprendizagem da criança, pois organiza o ambiente alfabetizador. A aprendizagem por sua vez acontece seguindo critérios específicos como o crescimento orgânico especialmente relacionado a maturação biológica; a experiência ou exercício com o objeto que se pretende conhecer. As transmissões e interações sociais e os processos de equilíbrio cognitiva, embora anunciados no conjunto de critérios, assumem na teoria o local de epifenômeno, uma vez que não dependem das elaborações do indivíduo, mas de seu desenvolvimento biológico e de sua capacidade de assimilação.

No Brasil, as produções de Telma Weisz (1988) ganharam destaque como difusora das concepções psicogenéticas da aquisição da língua escrita e influenciaram propostas de formação docente a partir desta concepção. As ideias de Ferreiro (1988) passaram a funcionar como ferramenta avaliativa do processo de alfabetização das crianças. A ideia de interpretação das produções escritas das crianças revolucionou o entendimento da alfabetização enquanto processo de produção cognitiva, mas foi apropriado pelos professores como uma nova estratégia didática para a alfabetização. A realidade observada durante nosso estudo aponta a continuidade do estudo psicogenético como ferramenta de trabalho didático avaliativo institucional no contexto alfabetizador largamente difundido na Secretaria de Educação do Distrito Federal. As atividades denominadas “testes da psicogênese” são utilizadas como ferramentas de avaliação para o desenvolvimento da escrita e apontam a interpretação pouco densa das concepções do estudo de Ferreiro (1988).

Na década de 1980, no que se refere ao desenvolvimento dos estudos linguísticos, a questão da alfabetização também apareceu de maneira relevante e aproximou-se de uma abordagem vinculada aos estudos norte americanos, que enfatizavam a construção do processo de alfabetização a partir da fala. (Soares, 2015). Conforme afirmou Soares (2015)

“Nessa época ao mesmo tempo em que os psicólogos e pedagogos introduziam no campo educacional as propostas construtivistas, os linguistas começavam a se voltar para a questão da alfabetização com foco tanto nos processos de construção, pela criança, dos sistemas alfabético e ortográfico, isto é, nos processos de transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita, quanto nos processos de construção das habilidades textuais na fase da alfabetização ” (SOARES, 2015, p 63).

Porém, o estudo de Ferreiro e Teberosky (1988) prevalecia nos contextos alfabetizadores. A difusão da proposta construtivista ganhou força e foi institucionalizada na rede de ensino público em São Paulo. Contraditoriamente, o suporte didático para uma proposta construtivista de alfabetização estava concentrado em cartilhas de alfabetização, já muito difundidas no país. O princípio construtivista perde-se na tentativa de adequação didática para as cartilhas, conferido força a um modelo impresso padronizador, utilizado como gerenciador de contextos de ensino. O que se verifica é que após a entrada do construtivismo acirrou-se uma disputa entre aqueles professores que desenvolviam práticas respaldadas pelo construtivismo piagetiano e aqueles que de maneira não declarada, vinculavam-se aos métodos que anteriormente prevaleciam no país. (Mortatti, 2011).

A principal característica para esta disputa era a ausência de um método construtivista, ou de uma didática própria. Os adeptos desta abordagem sabiam que eram contrários aos métodos anteriores, mas existia pouca clareza e consenso sobre as propostas didáticas construtivistas, o que abria precedente para os adeptos dos métodos sintéticos reafirmarem sua consistência didática.

Nas diferentes abordagens relatadas neste capítulo evidenciamos a predominância histórica de um viés cognitivo nas diferentes propostas didáticas para a alfabetização. O contexto histórico destas propostas evidencia que os métodos sintéticos e/ou analíticos não decorrem de uma abordagem teórica sobre a alfabetização, mas se referem a orientações mentais de indução e dedução que as crianças devem fazer no processo de desenvolvimento da escrita, obedecendo etapas de desenvolvimento intelectual, anteriormente colocadas por Piaget.

A luz do contexto histórico apresentado ressaltamos a ausência de propostas teóricas para a alfabetização, ou seja, ainda que os estudos sobre os processos de aprendizagem da escrita seguissem alguma abordagem teórica sempre prevaleceu a busca de propostas didáticas que garantissem o êxito das crianças no ato da escrita. Assim, pontuamos a relevância do estudo aqui proposto para o entendimento do processo de alfabetização a partir do enfoque teórico da subjetividade como maneira de compreender as produções do sujeito, que emocionalmente envolvido em seu processo de aprendizagem vai gerando novos sentidos que vão se constituindo como formas de aprender, quer dizer, para além de um conteúdo, vai aprendendo que aprende. Já que, historicamente, os modos de pensar o processo de alfabetização desconsideravam a

unidade afetivo-cognitiva e a capacidade do sujeito de gerar sentidos e emoções nas vivências e aprendizagens da língua escrita.

### **2.1.2 Breve histórico da institucionalização do Sistema educacional do Distrito Federal**

No contexto do Distrito Federal observamos o reflexo dos movimentos vividos em São Paulo e exposto por Mortatti (2011). A fundação de Brasília no ano de 1960 revela uma proposta diferenciada para o ensino público na nova capital federal, porém ainda influenciado pelo contexto educacional do Sul e Sudeste do país. A organização do denominado ensino primário com a tendência de blocos de escolarização. Conforme estabelecia o documento do Conselho de Educação do DF (BRASIL, 1966) em 1966, o curso primário era dividido em três fases: a primeira fase era composta da primeira e segunda série a segunda fase com as terceira, quarta e quinta série; e uma última fase composta por uma série complementar e pela sexta série, que poderia funcionar conforme o nível de aprendizagem das crianças.

Segundo Pereira (2007), esta organização do sistema de ensino tinha como principal objetivo promover uma melhora nos índices de alfabetização do país e em especial da nova capital. Na época vivia-se um contexto de desenvolvimento no país e predominava a máxima de que a educação era fonte essencial na configuração deste desenvolvimento. No entanto, o contexto imediatamente posterior à ditadura militar aprofundou concepções tradicionais para a alfabetização e centralizou o processo de alfabetização na figura do professor.

Com a abertura do regime, no ano de 1980, a organização do sistema de ensino no DF foi modificada com a introdução do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). O país vivia um período de redemocratização e na capital ocorria o reflexo das mudanças que ocorreriam em todo o país. O CBA seguia as tendências de estados do Sul e Sudeste do país, que organizavam os anos da alfabetização na lógica cíclica. Neste contexto fica evidente a descontinuidade das políticas educacionais, principalmente aquelas relacionadas à alfabetização, refletindo mudanças de propostas políticas a cada nova estrutura de governo.

O CBA ampliava o tempo destinado à aprendizagem da leitura e escrita e suprimia a reprovação nos dois primeiros anos do ensino fundamental. (Pereira, 2007). Com esta implementação acreditava-se que a especificidade do processo de aprendizagem de cada

aluno seria contemplada, uma vez que a promoção das séries não se configuraria como um entrave ao aprendizado. As fases *Iniciando*, *Continuando* e *Concluindo* visavam à continuidade do processo de alfabetização e conforme Pereira (2007) favoreciam a superação do fracasso escolar, pois decorriam de uma lógica de seleção e classificação das crianças.

Apesar da lógica processual e de continuidade do processo de ensino e leitura dos alunos, houve um movimento de resistência quanto a implementação do ciclo. Muitos professores não compreenderam os aportes teóricos desta proposta e retinham as crianças dentro da mesma etapa do ciclo por um tempo além do determinado (dois anos em cada fase) (Pereira, 2007).

Conforme Carvalho (2015)

“Neste cenário, houve também quem achasse que a proposta de promoção automática, vinham imbuída da necessidade da modificação dos métodos do trabalho pedagógico para atender à nova organização do ensino voltadas ao atendimento de cada aluno de cada classe. Assim sendo, alguns membros da comunidade escolar acreditaram que o programa estaria destinado ao fracasso dos professores e gestores, provocando em alguns casos, menor aceitação.” (CARVALHO, 2015, p.37).

Esta insegurança por parte dos profissionais revela tanto a descontinuidade das políticas educacionais, principalmente aquelas relacionadas à alfabetização quanto a implementação dos ciclos de maneira pouco dialogada com as escolas, profissionais e equipes gestoras assim como ressalta uma cultura de seriação muito presente no espaço escolar. Conforme enfatizou Pereira (2007), os cursos de esclarecimento da proposta do CBA só começaram a ser ofertados aos professores depois que o ciclo foi implementado, o que dificultou o entendimento dos profissionais e fez com que apenas se reproduzisse a lógica da seriação para a estrutura do ciclo e reforçasse a insatisfação dos professores frente a nova proposta.

O contexto político do Distrito Federal à época também contribuiu para o enfraquecimento do CBA. O governo de Joaquim Roriz (1988-1990) reforçou as fragilidades do programa e acelerou o seu término, retomando a lógica seriada para o ensino público.

No ano de 1995, surge a Proposta Político Pedagógica de Educação - Escola Candanga, que visava a reestruturação do sistema público de ensino do Distrito Federal, sobretudo, a diminuição dos índices de reprovação tanto no Ensino Fundamental como no Médio. Na época da implementação da Escola Candanga o governador Cristovam Buarque estabeleceu parcerias com educadores como Ester Pillar Grossi na tentativa de aperfeiçoar o modelo cíclico a partir da teoria psicogenética decorrente dos estudos de Piaget sobre o desenvolvimento. A Escola Candanga previa a divisão dos estudantes em fases conforme a idade “(...)1ª fase: faixa etária: 6, 7, 8/9 anos – infância; 2ª fase: faixa etária: 9, 10, 11/12 anos – infância para a adolescência; 3ª fase: faixa etária 12, 13, 14/15 anos – parte da adolescência”. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DF, Parecer nº 360/97, CEDF, p. 664).

Apesar de ter se configurado como uma nova maneira de organização em ciclos do sistema de ensino público do DF no final do ano de 1998 a iniciativa da Escola Candanga é interrompida em consonância com a mudança de governo à época e é retomada a proposta de seriação nos anos iniciais, que contemplavam a alfabetização. Mais uma vez evidenciamos as discontinuidades nas políticas educacionais que se relacionam a mudanças de gestão. Na tentativa de redimensionar os tempos e espaços escolares, cada novo governo faz proposições “novas” e desconstrói as propostas anteriores, causando a sensação de recomeço cíclico para os que estão diariamente no contexto escolar.

Em 2005, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 LDB e o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172/02 amplia-se a obrigatoriedade do acesso ao sistema de ensino com a incorporação das crianças com seis anos de idade ao Ensino Fundamental e a ampliação do ensino básico para nove anos. Conforme afirmou Pereira (2007), a expansão do ensino para nove anos era “uma tentativa de garantir o papel da escola, no que se refere à aprendizagem e ao avanço dos alunos, assegurando-lhes a partir dos seis anos, além de um tempo maior de escolaridade, condições de permanência no sistema público de ensino ” (PEREIRA, 2007, p.72). Esta medida é responsável pela reconfiguração das séries iniciais e no contexto do Distrito Federal implementa-se o Bloco Inicial da Alfabetização (BIA).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), visando atender a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), implantou o Ensino Fundamental de nove anos, com o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), a partir de 2005, em unidades escolares vinculadas à atual Coordenação Regional de

À medida que expande o acesso ao sistema de ensino às crianças cria problemas específicos para os primeiros anos de escolarização, que também repercutem na organização da Educação Infantil. Desde muito cedo, incorporam-se às séries iniciais da Educação Infantil características e exigências culturalmente relacionadas a um ambiente escolar tradicional. Impõe-se precocemente às crianças a exigência de aprendizagens formalizadas. No que se refere aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, exige-se das crianças o início da sistematização da escrita cada vez mais precocemente, em detrimento de dimensões das experiências corporais, gestuais, pictóricas e afetivas que deveriam estar mais presentes no espaço da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A proposta do BIA alinha-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e à resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010, p. 8-9, art. 30) que apontam que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

---

Ensino (CRE) de Ceilândia e, gradativamente, até o ano de 2008 em todas as demais CRE. As regionais de ensino são divisões administrativas propostas pela Secretaria de Estado de Educação do DF em parceria com as coordenações das Diretorias de Ensino. Cada regional de ensino responde por um conjunto de escolas de uma mesma região territorial do DF.



Em relação ao DF, o Bloco Inicial de Alfabetização -BIA- tem como principal objetivo uma:

“(...) reorganização do tempo e do espaço escolar, a fim de que se pudesse obter um processo de alfabetização de qualidade, bem como reafirmar um dos objetivos do Plano Nacional de Educação de 2001: a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.” (SEEDF, 2012, p. 8)

Além de reorganizar as dimensões de tempo e espaço no âmbito escolar, o BIA propõe princípios metodológicos a fim de contemplar aspectos da alfabetização, do letramento, de trabalhos coletivos com reagrupamento, de trabalho com projetos interventivos, de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem e da formação continuada do professor alfabetizador. No contexto do Distrito Federal foi uma iniciativa que impactou o ensino da leitura e da escrita e trouxe mudanças significativas na estruturação destes aprendizados.

A proposta do Bloco Inicial de Alfabetização manteve-se na implementação do Novo Currículo na Rede pública de ensino do DF e ganhou espaços de discussão e aperfeiçoamento com os Centros de Referência em Alfabetização (CRA) em cada regional de ensino. Os CRAs formam redes de apoio ao professor alfabetizador e oferecem cursos de aperfeiçoamento profissional em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE)<sup>5</sup>.

Conforme afirma-se no documento da própria Secretaria de Educação do DF (SEDF, 2013, p. 17) desde os anos 2000 reformas curriculares foram feitas na rede pública de ensino do Distrito Federal (2000, 2002, 2008, 2010). Estas reformas ajudaram na proposição de estrutura mais delineada para os diversos segmentos que compõe a educação no contexto do Distrito Federal (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Deste modo, conforme Constantino (2011), em 2009, após longas discussões envolvendo professores e gestores escolares implementa-se, em caráter experimental, uma nova proposta curricular que passaria a valer no ano de 2010. Diferentemente de experiências anteriores

---

<sup>5</sup> A EAPE é uma diretoria da Subsecretaria de Educação Pública do DF e foi criada em 1997 pela Lei 16169/97 com o objetivo de promover o aperfeiçoamento dos profissionais da educação da rede pública de ensino do Distrito Federal (SEEDF, 2005).

de elaboração curricular, esta proposta contou com efetiva participação dos professores e demais participantes do contexto escolar. Este currículo sofreu modificações importantes durante três anos e em 2013 apresenta-se em caráter mais definitivo a proposta do Novo Currículo para a Secretaria do estado de Educação do Distrito Federal é o Currículo em Movimento implementado em 2014 e vigente atualmente.

Este Novo Currículo tem como pressuposto teórico duas abordagens teóricas: a Perspectiva Histórico-Crítica dos Conteúdos e a Psicologia Histórico-Cultural do Desenvolvimento. Deste modo, desafia os professores na promoção de um processo de Educação integral enquanto aquela que visa “(...) integralidade, intersetorização, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade, trabalho em rede e convivência escolar negociada (SEDF, 2013, p. 13).

Assim, o processo de construção e implementação deste currículo envolveu: sua discussão nos espaços de coordenação pedagógica das escolas (ocorrida durante o ano de 2011); a realização de plenárias nas CREs para discussão das propostas metodológicas (ano de 2011); a elaboração dos cadernos do Currículo em grupos de trabalho em parceria com as CREs (ano de 2012); e a implementação da proposta curricular nas unidades escolares com possibilidade de modificações nos grupos de trabalhos e em plenárias nas CREs (anos de 2013). A construção coletiva do Currículo foi embasada na tentativa de mistura entre dois aportes teóricos distintos e pretendia-se uma continuidade de seus princípios nos projetos políticos pedagógicos de cada escola da rede pública bem como sua permanente discussão nos espaços escolares. Neste sentido não estipula conteúdos a serem cumpridos em cada ciclo, mas explora uma concepção de educação construída democraticamente e comprometida com a diversidade do contexto escolar. (SEDF, 2013). Ao final do processo de construção consolidaram-se 8 cadernos (Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e EAD; Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial) com as propostas para este novo modelo de ensino na rede pública do DF.

No que se refere aos Anos Iniciais da Educação básica (caderno 3), onde se enquadra o processo de alfabetização, o novo Currículo tem por base o desenvolvimento de conteúdos referenciais por parte dos professores a fim de promover nos alunos habilidades e competências de leitura e escrita. Isto é, busca criar, na atuação conjunta de professores e alunos, contextos diversos de promoção para o processo de alfabetização.

Na perspectiva da alfabetização, o letramento é um eixo constituinte vinculado à proposta da diversidade de gêneros textuais e de situações de uso da língua escrita dentro e fora do contexto escolar.

No que se refere aos processos avaliativos previstos para o Bloco Inicial de Alfabetização o currículo prevê a aplicação do

“(…) conceito de psicogênese definido por Ferreiro e Teberosky (1988) e discutido por outros estudiosos, no sentido de encaminhar intervenções para garantir a aprendizagem de todos a partir da gênese do pensamento do estudante, ou seja, de suas hipóteses sobre o que é leitura e escrita.” (SEDF, 2013b, p. 15).

Apesar de não constar como um pressuposto teórico na construção do currículo, a perspectiva psicogenética para a escrita está presente de maneira direta no trabalho do BIA e poderia ser considerada como o terceiro eixo teórico que sustenta as ações pedagógicas nos anos iniciais da SEDF.

O esperado é que ao final do primeiro ano do ensino fundamental e do BIA a criança tenha iniciado seu processo de alfabetização, “lendo e escrevendo um pequeno texto” (SEDF, 2013b, p. 15) para que consolide a alfabetização no segundo ano e conclua-o no terceiro ano do Ensino Fundamental.

Em uma análise recente sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização em diferentes escolas do Distrito Federal, no contexto do grupo de pesquisa Observatório da Educação<sup>6</sup>, (OLIVEIRA; PANIZZA, 2013) evidenciamos que a perspectiva predominante nas práticas pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, apontam para o trabalho de Ferreiro (1999) como metodologia de trabalho pedagógico. A concepção que prevalecia à época da Escola Candanga (Pereira, 2007) ainda é a mais aceita, apesar de usada de maneira distorcida, no âmbito da alfabetização. O teste da psicogênese é largamente difundido como uma ferramenta avaliativa dentro do Bloco Inicial de Alfabetização em detrimento de aspectos de entendimento da linguagem escrita e de seu uso social pelo sujeito aprendiz.

---

<sup>6</sup> Projeto de pesquisa denominado Observatório da Educação: “Concepções e práticas sobre o letramento: uma pesquisa exploratória e interventiva a partir das interdependências entre avaliações do sistema e a prática pedagógica” foi financiado pela CAPES em parceria com a FE-UnB, no período de 2011 a 2014. Foi coordenado pela Profa. Dra. Maria Carmen Rosa Villela Tacca.

O estudo demonstra ainda que a própria estrutura do BIA também é apontada como um desafio para os docentes, principalmente nas práticas avaliativas e de progressão dentro de cada ano escolar confundindo o processo de alfabetização com a aquisição do código escrito descrita pela psicogênese. O professor vê-se na incumbência de promoção da leitura e da escrita sem contextos de articulação entre os anos do bloco dentro da própria escola. A desarticulação entre os anos que compõe o BIA desloca a demanda de retenção para o ano que conclui o processo e cria discursos de culpabilização pela ineficácia da aprendizagem das crianças.

Todos esses aspectos reforçam nosso interesse em compreender a alfabetização sob uma ótica da subjetividade configurando uma análise que não se associa a métodos específicos, mas que coloca o sujeito como protagonista do seu processo de aprendizagem.

### **2.1.3 Conceitos e contextos do letramento**

Conforme afirmou Soares (2010) o conceito de letramento é oriundo do termo da língua inglesa *litteracy* e apareceu pela primeira vez na obra “No mundo escrita: uma perspectiva psicolinguística” de Mary Kato (1986). Nesta obra a autora vincula letramento a uma perspectiva de utilização da norma culta da língua. Contrariando essa perspectiva Leda Verdiani Tfouni (1988) em sua produção intitulada “*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*” (1988), faz uma dissociação entre os conceitos de alfabetização e letramento. A partir deste trabalho tanto no campo de estudo da Linguística como no campo educacional o termo letramento ganha caráter conceitual.

Posteriormente intensificam-se os estudos diferenciando os dois conceitos: processos de alfabetização, enquanto aquisição do código escrito; processos de letramento, como o uso social do código adquirido por meio da alfabetização. Soares (2010) nos ajuda a compreender essa diferenciação quando expõe o viés mais social que a palavra letramento adquire no contexto educacional:

“(…) implícita neste conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que está introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la (...)” (SOARES, 2010, p. 17)

A utilização do conceito de letramento cria uma discussão a respeito do próprio conceito de alfabetização. Anteriormente, acreditava-se que o processo de alfabetização era suficiente para as atribuições sociais da língua, uma vez que contemplava os instrumentos necessários à codificação/decodificação da escrita e da leitura. Porém a introdução do conceito de letramento evidencia o aumento considerável de taxas de analfabetismo já que passaram a ser reveladas as habilidades de utilização social da escrita, que antes eram camufladas apenas pela capacidade de escrita, por exemplo, do nome.

No contexto brasileiro este fato deu-se principalmente nos anos 2000 com a mudança de ferramentas censitárias para a verificação da taxa de analfabetismo. Segundo Soares (2010), esta modificação no critério censitário revelava uma distinção entre a simples “tecnologia do ler o de escrever” (SOARES, 2010, p.21) e da “inserção nas práticas sociais de leitura e escrita”. A mudança no Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passou a verificar a habilidade das pessoas para a classificação quanto ao analfabetismo, que antes era em escrever o próprio nome, agora em saber ler e escrever um bilhete simples.

Essa diferença do conceito às práticas de alfabetização e letramento também ficou evidente nas pesquisas acadêmicas, que ganharam novas nomenclaturas. Àquelas destinadas ao levantamento do número de pessoas alfabetizadas, assim como as que se vinculam ao número de crianças que perpassam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, passaram a ser denominadas pesquisas sobre alfabetização. As que se destinam a identificar práticas sociais de leitura e escrita passaram a ser denominadas pesquisas sobre o letramento (Soares, 2010), instaurando uma dicotomização antes inexistente.

Esta divisão revela duas perspectivas sobre o conceito de alfabetização. Se anteriormente a alfabetização englobava todas as aptidões do leitor, inclusive aquelas que sinalizavam para o aspecto do uso social da língua escrita, com a criação do conceito de letramento o processo de alfabetização passa a ser desmembrado. A divisão teórica da alfabetização em conceitos teóricos distintos proporcionou por um lado o aprofundamento de cada um destes termos, e por outro a dissociação de práticas muito complementares no aprendizado da linguagem. O que ressaltamos é que mesmo tendo se configurado como campos de estudo diferenciados, no contexto de sala de aula, a alfabetização e o letramento devem ser compreendidos em uma unidade, uma vez que, no processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita, as crianças se implicam de

maneira integrada em um todo sem que existam momentos isolados voltados ora para a alfabetização ora para o letramento.

Soares (2010) evidencia que não existe consenso quanto ao uso termo letramento e que este pode ser compreendido sob diferentes aspectos. Para essa autora existem dimensões individuais e sociais do letramento e conforme a dimensão adotada emergem conflitos sobre a maneira de promover e mensurar o letramento. A dimensão individual do letramento refere-se a um atributo pessoal para as habilidades de ler e escrever. A dimensão social, porém, compreende o letramento como um fenômeno cultural que contempla um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita. (Soares, 2010). O conceito atribuído por Soares (2010) evidencia o recorte entre o uso individual e o social da linguagem que foi gerado no bojo da criação do conceito de letramento.

Na concepção do **letramento individual** a leitura adquire o caráter de tecnologia ou como afirmou Soares (2010)

“ (...) um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estende desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos (...)” (SOARES, 2010, p. 68).

A escrita por sua vez é entendida, pela mesma autora, “como um processo de relacionar unidades de som e símbolo escritos e também um processo de expressar ideia e organizar o pensamento em língua escrita” (SOARES, 2010, p.70). Assim uma pessoa letrada seria alguém com ambas as habilidades, tanto as que se referem à escrita quanto à leitura, expressas em condições individuais.

Na concepção social, o letramento é concebido não como habilidades individuais, mas como práticas sociais que se ligam à leitura e escrita e conseqüentemente envolvem os indivíduos em seus contextos sociais (Soares, 2010). Na abordagem social, o letramento tem relação maior com as atividades realizadas por um grupo em uma determinada cultura, podendo inclusive funcionar como ferramenta de mudança de estruturas sociais.

Na compreensão do letramento social estão embutidas crenças de conseqüências positivas deste processo. Conforme afirmou Soares (2010) esse letramento seria “o uso das habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e participação adequados na sociedade” (SOARES, 2010, p. 74) e conseqüentemente se vincularia a uma promoção

da cidadania. O letramento, compreendido na dimensão social, teve Paulo Freire (1967, 1970<sup>a</sup>, 1970b, 1976), como importante representante no Brasil. Este autor concebia o papel do letramento como libertador do homem e de sua “domesticação” por sistemas hegemônicos. (Soares, 2010). Embora não usasse o termo “letramento” Freire (1967, 1970<sup>a</sup>, 1970b, 1976) fortaleceu a compreensão sobre o uso da linguagem em um viés social. Contribuindo com a dimensão social do letramento, Graff (1994) realiza um estudo histórico sobre o letramento e atenta-se para o “papel vital” dos contextos históricos e culturais no desenvolvimento do letramento, reforçando a impossibilidade de tratarmos a palavra letramento de maneira homogeneizante.

Esta divisão das dimensões do letramento nos remete às especificidades do processo de leitura e escrita e à complexidade do fenômeno a ser estudado nesta pesquisa. A própria diferenciação entre os atos de ler e escrever e as relações destes conceitos com o letramento adquirem formatos variados e geram percepções distintas para o letramento. Kirsch e Guthrie (1977-1978), por exemplo, propõe o conceito de letramento relacionado à leitura e o conceito de expressão cognitiva relacionada à habilidade de ouvir, ler e escrever.

Para além da discussão que diferencia os conceitos de alfabetização e letramento, na proposta teórica que assume este trabalho parte-se da compreensão da unidade individual-social nos processos humanos de aprender e desenvolver. Portanto, alfabetização e letramento, embora possam conceitualmente ser compreendidos como diferentes vão manter a unidade necessária da cultura humana ao serem considerados a partir das vivências que as crianças experimentam ao longo de seu processo de desenvolvimento e, em especial para esse trabalho, ao longo da vivência de práticas pedagógicas. Além disso, em uma concepção histórico cultural do desenvolvimento, como aqui apresentada, os processos de aprendizagem não se articulam apenas aos conteúdos curriculares, mas a práticas vivenciais do sujeito devendo, assim, contemplar a complexidade do humano e o caráter subjetivo que o caracteriza, tal como proposto por González Rey (2012).

### **3. A PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL**

#### **3.1 Vigostki e a construção da Psicologia Histórico Cultural**

Lev. S. Vigotski nasceu no ano de 1896 na cidade de Gomel, Rússia. Permeou diversos espaços acadêmicos em sua formação como advogado, filólogo e posteriormente

psicólogo. Após a Revolução Russa intensificou suas contribuições para a Psicologia em uma época na qual predominavam as abordagens experimentais como a de Wilhelm Wundt e pragmáticas como a de Willian James. No contexto da Psicologia também eram predominantes as ideias de Ivan Pavlov, Jonh B. Watson e Wladimir Bekhterev sobre os comportamentos humanos decorrentes de uma associação estímulo-respostas.

O caráter científico da psicologia é inaugurado com os estudos de Wundt (1832-1920) e a psicologia experimental. Segundo Rego (2014), a preocupação em entender o mundo não material, que era restrita à Filosofia até o século XIX, estendeu-se à recém-criada psicologia a partir das obras de Charles Darwin, Gustav Fechner e I. M. Sechenov. Conforme afirmam Scribner e Cole, (2007) nesse movimento de compreensão do mundo, que se reconfigurava, surgem grandes escolas dentro da psicologia com o objetivo de explicar a diferença entre o comportamento humano e o animal, os eventos ambientais e mentais e os processos psicológicos e fisiológicos.

Posteriormente, na escola comportamentalista, inaugurada por J. B. Watson (1913) e aprofundada por Skinner (1984), eram predominantes princípios que articulavam os estímulos do meio às respostas dos indivíduos perante estes estímulos. Na escola comportamentalista, a ênfase aos estudos dos comportamentos humanos era a maneira de aproximar a psicologia do caráter experimental proposto pelas ciências naturais e conseqüentemente equiparar a Psicologia ao status de ciência. Conforme Scribner e Cole (2007) a partir desse marco comportamental as diferentes abordagens de estudo na Psicologia passaram a ter um caráter dicotômico, ora voltando-se mais para os aspectos objetivos, ora remetendo-se aos aspectos mais internos e menos objetivos, vinculados ao que foi denominado na época subjetivismo.

Anos mais tarde, as concepções da escola Gestalt se opuseram ao comportamentalismo com o entendimento dos fenômenos intelectuais como processos psicológicos complexos e que não poderiam ter explicações suficientes nos modelos de estímulo-resposta e nem tampouco nas postulações de elementos básicos da consciência (Scribner e Cole, 2007).

Vigostki (2007) influenciado pelo contexto soviético e pelo materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (1989) posicionou-se cientificamente e consolidou uma nova abordagem psicológica para o entendimento do homem e seu desenvolvimento. Considerou as questões culturais e históricas como pilares na explicação do



funcionamento psicológico humano desenvolvendo sua abordagem teórica a partir dos princípios da dialética marxista.

Os estudos de Vigotski (2007) compreendiam o desenvolvimento humano em um caráter cultural e histórico, superando a dicotomia entre social e psicológico. Seu trabalho, portanto, se diferenciou dos demais psicólogos da época, que fragmentavam o estudo das questões psicológicas humanas. Vigotski (2007) inaugurou um método de análise por unidades em uma visão dos processos psicológicos de maneira dialética. Neste sentido, foi um autor expressivo para a Psicologia Soviética principalmente no que se refere ao desenvolvimento de uma nova possibilidade de construção no campo psicológico.

Segundo Scribner e Cole (2007), Vigotsky trouxe para a psicologia a preocupação com o entendimento das questões psicológicas humanas e as influências do pensamento para o comportamento. A obra de Vigotski (2007) é permeada de conceitos densos que buscam compreender o desenvolvimento humano enquanto unidade. Sua produção caminhou por conceitos como desenvolvimento, aprendizagem, fala e sentido. Para Scribner e Cole (2007), este autor alinhou sua produção teórica a uma perspectiva semiótica, posteriormente rompeu com essa concepção e propôs o estudo da linguagem falada como maneira de mediação cultural para com o mundo. Elaborou, portanto, uma perspectiva histórico-cultural para o desenvolvimento humano dentro da Psicologia.

Em seu livro *O pensamento de Vigotsky* (2012) González Rey elabora uma análise da obra de Vigotski com uma divisão em três grandes períodos. O primeiro inaugurado com a obra *Psicologia da arte*, um segundo momento mais associado às concepções cognitivas, e um terceiro de retomada de conceitos expostos em sua primeira fase, porém com maior profundidade. Essa divisão da obra de Vigotski por González Rey (2012) nos ajuda a compreender as aparentes contradições da obra do autor russo, com suas (des)continuidades e permanências ao longo de sua produção, e colabora no entendimento dos conceitos mais articulados com a pesquisa que aqui propomos.

Embora as fases da obra de Vigotski (2007) abordem questões que dão base para a compreensão dos processos de aprendizagem, surgem questões contraditórias. A primeira e a terceira fase compõe um conjunto de conceitos que ajudam a entender o caráter criativo e gerador do sujeito em processo de desenvolvimento. Em contrapartida, a segunda fase abarca conceitos que aproximam o sujeito de um caráter reprodutor, sem possibilidade de interferência frente ao que lhe é cognitivamente apresentado.

Na primeira fase da obra de Vigotski, é marcante seu interesse pela questão da deficiência e suas elaborações sobre o desenvolvimento de conceitos como compensação e defeito. Nesta etapa, a obra *Fundamentos da Defectologia* é desenvolvida em consonância com os trabalhos por ele desenvolvidos no laboratório para crianças anormais em Moscou no ano de 1925. (GONZALEZ REY, 2012). Com essa obra, Vigotski “estabelece uma nítida separação entre o defeito físico e suas consequências psicológicas a partir do modo como aquelas crianças eram tratadas socialmente” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 48).

Em sua segunda fase, marcada pela obra *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* (1931), Vigotski aprimora o conceito de função psicológica superior como “(...) função regulada por signos de caráter cultural e voltada para a produção de um novo tipo de estímulo para o comportamento humano” (VIGOTSKI apud GONZÁLEZ REY, 2012, p. 65) e se aproxima de uma compreensão cognitiva do funcionamento psicológico humano. González Rey (2012) nos ajuda a compreender essa fase de Vigotski quando expõe:

“Neste momento de sua obra, sua preocupação com a conduta e as ferramentas psicológicas formadas nas práticas culturais era o foco central. As funções psíquicas superiores são estudadas basicamente em sua relação operacional com o comportamento e não em sua integração no sistema psíquico, o que explica a ausência de emoções nesse trabalho e a forma operacional-instrumental”. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 68)

Vigotski (2007) queria compreender as formas psicológicas humanas bem como o pensamento humano em suas particularidades. Assim, o ser humano nasceria com funções elementares (orgânicas) e posteriormente desenvolveria as funções psicológicas superiores (pensar, falar, memorizar, etc). Essas duas categorias de funções não são independentes, mas se desenvolvem em uma articulação complexa. As funções elementares se desenvolveriam a partir da herança genética de cada pessoa, diferente das funções superiores que se desenvolveriam por meio das práticas sociais e culturais. Vigotski compreendia os processos psicológicos superiores como a forma genuinamente humana de formação psicológica. Conforme afirmou Luria (2014), um dos parceiros acadêmicos de Vigotski

“(...) diferentemente dos reflexos básicos, os quais podem caracterizar-se por um processo de estímulo resposta, as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são

tipicamente produzidos pela própria pessoa” (LURIA, 2014, p. 26).

Isto implica pensar que o ser humano possui uma forma constitutiva de pensamento que se diferencia dos demais animais e lhe confere a singularidade do pensamento simbólico. Para Luria (2014)

“(…) o adulto não apenas responde a estímulos apresentados por um experimentador ou por seu ambiente natural, mas também altera ativamente aqueles estímulos e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento” (LURIA, 2014, p. 26).

Apesar de considerar os aspectos culturais na constituição do pensamento, Vigotski (2014) aproximou-se sobremaneira das concepções psicológicas à época, que enfatizavam a cognição como predominante no processo de desenvolvimento, descolada de uma perspectiva integradora do sistema psíquico. Assim, nos escritos que caracterizam este momento de sua obra, Vigotski (2014) ressalta para o desenvolvimento psicológico humano processos de interação culturalmente organizados. Isto significa que o desenvolvimento ontogenético proporciona contínuas interações culturais capazes de dar forma aos processos psicológicos mais complexos (Vigotski, 2014). A compreensão da cultura leva Vigotski (2014) à construção de conceitos de mediação semiótica a partir de símbolos e signos.

Vigotski (2007) define o signo como elemento principal do processo de mediação simbólica do homem. Os signos funcionam como verdadeiros instrumentos psicológicos que auxiliam o homem em sua atividade psíquica interna (Vigotski, 2007). Para o autor “ (...) o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VIGOTSKI, 2007, p. 60). Assim o desenvolvimento psicológico é enfatizado na relação mediada pelos signos. Para esse autor a principal maneira de mediação simbólica é a linguagem. É pela linguagem que o homem consegue nomear os objetos do mundo exterior, as suas ações e pensamentos.

O desenvolvimento da linguagem como instrumento de mediação simbólica implica três grandes características de acordo com Rego (2014). A primeira é a capacidade de ausência do objeto, ou seja, o desenvolvimento da linguagem permite falarmos sobre um objeto sem que ele necessariamente esteja presente de modo físico. A

segunda é o processo de generalização e abstração das características dos objetos que a linguagem permite. E uma terceira característica é a capacidade comunicativa do desenvolvimento da linguagem e de sua dimensão simbólica. Esta terceira característica garante a comunicação entre os homens e a continuidade das informações dentro da espécie humana (Rego, 2014). Rego afirma que

“(…) os sistemas simbólicos, entendidos como sistemas de representação da realidade, especialmente a linguagem funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante” (REGO, 2014, p. 55).

A compreensão das funções psicológicas superiores, a partir da ideia de mediação simbólica, levou Vigotski a refletir sobre a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Na produção deste autor a aprendizagem e o desenvolvimento são processos articulados. Vigotski aprofundou seus conceitos sobre aprendizagem, em seu “giro objetivista” (GONZÁLEZ REY, 2009, p.127), enfatizando os elementos constituintes, como o signo e o símbolo, em detrimento da linguagem como comunicação e como sistema representacional simbólico. Assim o autor perdeu-se das ideias integradoras da fase anterior e passou a apontar “uma relação linear e mais determinista entre as operações internas e externas” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 125) adentrando discussões como a de interiorização e exteriorização.

Para Vigotski a aprendizagem, que ocorre em situações culturalmente mediadas, cria Zonas de Desenvolvimento Iminente na criança e desta maneira “(…) desperta e aciona uma série de processos interiores de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2004, p. 484). A teoria de Vigotski formula uma nova compreensão para o que era conceitualmente proposto para aprendizagem e desenvolvimento. Até então a aprendizagem era concebida como consequência do desenvolvimento, ou seja, somente o desenvolvimento psicológico da criança poderia criar as condições necessárias para a aprendizagem. Vigotski reverte este paradigma em uma perspectiva associativa entre a aprendizagem e o desenvolvimento em que os processos de aprendizagem, que não tem marco cronológico para acontecer, impulsionam o desenvolvimento e criam possibilidades para novas aprendizagens.

“(…) a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais mas históricas do homem e da criança. Toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos, que sem ela, absolutamente não poderiam surgir” (VIGOTSKI, 2004, p. 484)

Conforme González Rey (2009) ao se aproximar de um viés mais cognitivo para os processos psicológicos superiores, Vigotski (2007) se distanciou das possibilidades de elaboração do próprio indivíduo frente ao seu desenvolvimento e não deu tanta importância ao caráter gerador do sujeito na construção do pensamento. Deste modo, a forma de funcionamento cognitivo decorrente da interiorização de processos que inicialmente aconteciam na exterioridade, se sobrepôs às possibilidades de elaboração do próprio indivíduo. Esta fase de produção de Vigotski (2007) reflete construções históricas alinhadas às exigências científicas de uma época, e não pode ser analisada de maneira dissociada de toda a obra. O contexto de desenvolvimento da Psicologia norte americana, pautada principalmente em uma abordagem comportamental, adequa os conceitos de Vigotski (2007) para uma perspectiva diferente da originalmente pensada pelo autor.

Segundo González Rey (2012), a psicologia norte-americana toma rumos diferentes da psicologia russa, pois enfatiza os conceitos mais cognitivos de Vigotski realizando um verdadeiro recorte da obra deste autor (González Rey, 2012). Esta apropriação equivocada da obra de Vigotski uniu suas elaborações teóricas ao conjunto de autores que compreendem o desenvolvimento humano restrito aos processos cognitivos desconsiderando aspectos culturais, históricos e subjetivos do funcionamento psicológico humano. Neste trabalho compreendemos o valor da obra de Vigotski em sua totalidade, porém com ênfase nas fases iniciais e finais em que estabelece conceitos possíveis de serem articulados à proposta da Teoria da Subjetividade de González Rey (2005,2007,2009).

A terceira fase da obra de Vigotski ocorre pouco antes de sua morte no ano de 1934 e retoma conceitos importantes abordados na obra *Psicologia da Arte*, entre os quais se destacam: a relação cognição-afeto; o vínculo entre as emoções e a vida social no conceito de situação social do desenvolvimento; e a compreensão da consciência humana enquanto sistema complexo. Nesta etapa a principal produção de Vigotski foi o livro *Pensamento e palavra (1934)*.

Nesta obra Vigotski (2007) vai ampliar sua elaboração sobre a linguagem e retomar aspectos de seus primeiros escritos. Para este autor a competência comunicativa que o desenvolvimento da linguagem implica tem relação também com os aspectos vivenciados emocionalmente pelos indivíduos. Vigotski (2007) compreendeu que o cognitivo e o afetivo presente no processo de aprendizagem deveriam também ser analisados enquanto unidade, porém não avançou muito nesta elaboração. González Rey (2012) ao analisar o conjunto da obra de Vigotski indica que a definição de sentido ocupa um espaço pequeno, porém foi “uma tentativa de compreender o afetivo e a cognição em uma unidade dinâmica” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 95).

González Rey (2012) avança nas interpretações da categoria de *sentido* estabelecida por Vigotski compreendendo o sentido como processo que integraria cognição e afeto “ (...) não como processos diferentes, mas como constituintes de um novo tipo de unidade psicológica, que abriria uma opção qualitativamente diferente para o estudo dos processos psíquicos” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 95).

Um outro conceito de Vigotski (2004), que ganha relevância para nossa pesquisa é o de vivência (*perizhivanie*), que elaborou no ano de 1934 na obra *Problema da idade*. Vigotski definiu *vivência* como conceito central para compreender a indissociação entre a organização psíquica da criança e o seu contexto social. O conceito de vivência (*perizshivanie*) versava sobre a relação emocional no processo de pensamento considerando o caráter gerador da psique humana. As vivências do indivíduo possibilitariam construções diferenciadas de pensamento uma vez que a emocionalidade seria considerada a força motriz do próprio pensamento. Bozhovich (1981) traduziu o conceito de Vigotski (2004) como *situação social do desenvolvimento*. Nesta análise a vivência seria:

“ (...) uma “unidade” na qual estão representados um todo indivisível, por um lado o meio, isto é, o experimentado pela criança; por outro, o que a própria criança traz a essa vivência e que, por sua vez é determinado pelo nível anterior alcançado por ela” (BOZHOVICH, 1981, p. 123).

O conceito de vivência foi uma tentativa de compreender a dimensão emocional, que estava presente na aprendizagem, porém teve pouco tempo para ser desenvolvido pelo próprio Vigotski (2004). Deixando possibilidades interpretativas e de continuidade sobre sua obra. O fato de ter morrido precocemente e ter deixado uma obra, sob muitos

aspectos inacabada, enfatiza a possível atualização de seus constructos, tal como procuramos abordar neste trabalho em uma articulação com a Teoria da Subjetividade de González Rey. Assim, por exemplo, o conceito de vivência (*perezhivanie*) estabelecido por Vigotski se aproxima do conceito de sentido subjetivo pois ambos contemplam o caráter gerador do sujeito na indissociabilidade entre os processos de aprendizagem e as construções afetivos-emocionais daquele que aprende. Como afirmou González Rey (2009)

“A pessoa para se envolver num tema e gerar ideias, precisa estar implicada neste tema, manter um nível de atenção, concentração e elaboração. Isto requer a emoção, portanto, a produção reflexiva sobre o que se aprende é um indicador da produção de sentidos subjetivos na aprendizagem, condição essencial para uma aprendizagem criativa e geradora” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 138).

O conceito de vivência pode ser pensado também para o contexto de desenvolvimento da linguagem escrita relacionando-se com a definição de aprendizagem de Vigotski (2004) como fator propulsor do desenvolvimento das crianças. Não é possível isolar a aprendizagem e o desenvolvimento humanos, e dessa forma apontamos a aprendizagem da linguagem escrita como um marco da escolarização capaz de impulsionar diversos outros processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, os elementos que compõem o contexto de sala de aula como a relação entre os pares, os vínculos afetivos criados, a construção subjetiva com o conhecimento, podem estar favorecendo o desenvolvimento de novas aprendizagens em suas características culturais e históricas. A maneira como a criança se coloca neste processo também aponta novas zonas de desenvolvimento singulares e possíveis para cada aluno. É dessa forma que o conceito de aprendizagem em Vigotski (2004) permite compreender a singularidade do desenvolvimento de cada criança em uma aprendizagem histórica e culturalmente mediada.

### **3.2 Aprendizagem e desenvolvimento**

A influência do pensamento de Vigotski (2007) para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem, enquanto processos humanos, é o tema deste tópico. Como já foi enfatizado, as concepções de Vigotski (2007) apontam para a singularidade do desenvolvimento humano e nos permitem construir a base do estudo aqui realizado. De forma similar, os conceitos deste autor auxiliam na compreensão do período da

alfabetização para além dos aspectos cognitivos que demandam a aprendizagem do sistema alfabético e sinalizam a unidade cognitiva-afetiva do processo de aprendizagem, em que se integram processos psíquicos em uma perspectiva de maior complexidade.

O desenvolvimento destes estudos foi uma maneira de contradizer a predominância da Psicologia cognitiva sobre os processos de aprendizagem que englobavam a aquisição da linguagem escrita em crianças. (González Rey, 2009). A vertente cognitiva enfatizava conceitos isolados e abandonava a compreensão do funcionamento complexo da psique humana assim como de seu funcionamento unitário e processual. Segundo o próprio Vigotski (1987) “Entre os maiores defeitos das aproximações tradicionais ao estudo da psicologia tem estado o isolamento dos aspectos intelectuais dos aspectos afetivos e volitivos da consciência” (VIGOTSKI, 1987, p. 50). Para Vigotski (2007) a escrita deve ser compreendida pela criança como expressão da linguagem falada e depois adquirir seu formato por meio dos signos convencionais, o que denominamos alfabetização (Vigotski, 2007). Isto significa que o processo de escrita deve partir de uma necessidade comunicativa da criança, que percebendo a escrita como ferramenta, participará de sua sistematização.

Vigotski (2007) estabeleceu uma diferenciação entre a linguagem falada e a escrita. A linguagem falada teria um desenvolvimento independente dos processos de escolarização, pois muito antes da criança entrar no espaço escolar já estaria envolvida em uma dinâmica comunicativa que possibilitaria o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem falada. De modo diferente o processo de escrita exigiria uma sistematização formal, que seria prioritária do espaço escolar.

Apesar de reconhecer a relevância dos aspectos operacionais para a aprendizagem da linguagem escrita, Vigotski (2007) ressalta que a escrita “(...) deve ser contextualizada em um processo que deveria se fundamentar nas necessidades da criança, desenvolvidas em sua própria atividade, e não em uma escrita imposta pelas mãos do professor” (VIGOTSKI, 2007, p. 126). Assim sendo, o aprendizado deveria considerar a criança e sua compreensão tanto sobre o sistema de escrita, assim como o seu funcionamento comunicativo.

Apesar de ter desenvolvido seus principais conceitos sobre a linguagem em um momento de maior aproximação com as concepções do cognitivismo de Piaget, pontuamos a necessidade de compreensão da obra de Vigotski em sua unidade. Isto



significa ressaltar aspectos que contemplam o processo de aprendizagem da língua escrita em uma dimensão que considera a relação unitária entre o afetivo e o cognitivo assim como a possibilidade de produção de novos sentidos pelo sujeito frente à língua que aprende. Diversos aspectos que compõe este processo de compreensão da escrita ganham relevância: a comunicação entre as crianças, o espaço criado pelo professor para os turnos de fala das crianças, a expressão oral da criança, as criações espontâneas de desenho e escrita das crianças, as leituras inferenciais entre outros. Todos esses aspectos ganham notoriedade se pensarmos a alfabetização enquanto processo que envolve sobremaneira sujeitos em desenvolvimento. Nesta perspectiva é possível associar a produção de Vigotski a Teoria da Subjetividade de González Rey (2005, 2008, 2011).

Vigotski criticou a tendência das práticas pedagógicas em desconsiderar o caráter histórico e processual no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Quando falamos de alfabetização versamos sobre uma fase importante do processo de escolarização que envolve o desenvolvimento psicológico das crianças. Todavia percebemos que este processo tem sido concebido como exclusivamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo das crianças restringindo a escrita a um processo linear, operacionalizado durante um ano específico e apartado do seu caráter histórico e cultural. Este enfoque restringe a alfabetização a aspectos como a decodificação de grafemas, a associação de fonemas, à escrita convencional, e exclui princípios como o entendimento da escrita enquanto ferramenta comunicativa social, em uma unidade que envolve o afeto e a cognição.

González Rey (2008) destaca a importância de os processos escolares criarem espaços para a expressão dos estudantes de modo que estes se reconheçam em suas aprendizagens e se configurem como sujeitos que aprendem. Conforme este autor, de modo geral na escola

“(…) a aprendizagem está orientada mais pela transmissão de conhecimentos verdadeiros, do que pela discussão e reflexão dos conteúdos apresentados: aos alunos lhes é transmitido um mundo feito e não um mundo em processos de construção e representação, o que desmotiva a curiosidade e o interesse deles” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 31).

Assim também são compreendidos os processos de alfabetização em alguns contextos escolares, que enfatizam a aquisição do código de escrita em suas dimensões

operacionais esvaziando de sentido o processo de aprendizagem da língua. Neste contexto a produção subjetiva daquele que lê separa-se do processo de desenvolvimento da função de ler e a criança é observada com habilidades isoladas e distintas quando deveria ser priorizado seu caráter complexo de produção, reflexão, imaginação e construção própria frente ao sistema de escrita. O que destacamos como objetivo deste trabalho é a compreensão do processo de alfabetização em sua dimensão subjetiva, isto é, a compreensão da escrita como expressão do sujeito em processo de aprendizagem.

Busca-se também uma alternativa às ideias de Soares (2010) que compreende “dar sentido” para a linguagem escrita vinculando o processo de alfabetização a um contexto de utilização social como “(...) resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita ” (SOARES, 2010, p. 18).

Não é nossa pretensão negar aspectos cognitivos e linguísticos que são evidentes na aprendizagem, mas perceber que esses aspectos estão integrados em um contexto de produção subjetiva daquele que aprende. A aprendizagem em si deve ser entendida como um processo subjetivo (Mitjans Martínez, 2012), assim, a construção de um processo de alfabetização ancorado na subjetividade implica resgatar as pessoas envolvidas em seus papéis de sujeitos “pois o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 33).

Apesar de considerarmos a escola como espaço privilegiado de aprendizagem compreendemos que a sistematização do código de escrita também perpassa espaços extraescolares que influenciam na construção de novos sentidos por parte dos aprendizes. Para além do ambiente escolar, contextos diferentes cooperam no entendimento da escrita como mecanismo de comunicação social permitindo às crianças a construção e a reconfiguração de aspectos subjetivos sobre o ler e escrever. Conforme afirmou González Rey (2008), “o sujeito só vai desenvolver-se na tensão de sua produção singular ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 32). O estudante vai realizando trocas valiosas, que na recursividade de suas ações, vão configurando cada vez mais sentidos subjetivos ao processo de aprendizagem. Assim, para o autor “dar sentido” envolve as formas como as pessoas conferem valor às suas experiências simbólico-emocionais que, no caso desse estudo, se relaciona às experiências no processo de alfabetização.

O entendimento da alfabetização enquanto possibilidade de configurar novos sentidos para as crianças frente à língua escrita aponta à necessidade de critérios pedagógicos capazes de pensar este contexto educacional colocando a criança no protagonismo de sua alfabetização. Deste modo, convidamos o leitor a conhecer no capítulo seguinte, de maneira aprofundada, a Teoria da Subjetividade e a relação desta com o estudo desenvolvido.

#### 4 A TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Fernando Luiz González Rey é psicólogo, nasceu em Cuba e fez seus estudos de pós-graduação na antiga União Soviética. Desenvolveu estudos nas áreas de personalidade, psicologia social, saúde, clínica, desenvolvimento e educação. Como resultado desses estudos propôs a Teoria da Subjetividade na Perspectiva Histórico Cultural como uma representação complexa do psicológico. A Teoria da Subjetividade surge influenciada pela perspectiva histórico cultural do desenvolvimento, com autores como Vigotski, Schpet, Basov, Rubinstein, Luria, Leontiev (ver GONZÁLEZ REY, 2010) como seus principais representantes.

Inicialmente, González Rey ateve-se ao entendimento da personalidade. Posteriormente, aprofundou seus trabalhos e propôs o estudo da subjetividade enquanto um macro conceito estabelecido para estudar a maneira que os processos psicológicos humanos são constituídos em complexidade.

A Teoria da Subjetividade tem como princípio o conhecimento em seu caráter unitário e complexo. Assim, pode ser considerada como uma expressão da Teoria da complexidade de Edgar Morin (Mitjans Martinez, 2009) no âmbito da Psicologia e também da Educação. Nesta concepção, o complexo não é colocado como aquilo comumente denominado difícil ou elaborado, mas aquilo que possui uma forma plurideterminada e sistêmica e não está definido por uma causa única, mas que de modo articulado permite uma compreensão maior dos fenômenos estudados. Isto implica dizer que o estudo de um objeto em sua singularidade contribui para a construção do modelo teórico de maneira recursiva.

Neste trabalho, três categorias da Teoria da Subjetividade têm valor significativo, a saber: os conceitos de **subjetividade individual e social**, de **sentidos subjetivos**, e de **sujeito**.

A **subjetividade** é aqui compreendida, como uma produção simbólico-emocional capaz de definir o impacto de uma experiência vivida no desenvolvimento de uma pessoa. (González Rey, 2007). Essa forma de compreensão da subjetividade se organiza simultaneamente de modo individual e social, uma vez que o indivíduo tem sua constituição marcada não apenas por processos internos, mas também pelas relações que o envolvem socialmente. (González Rey, 2005). A subjetividade em sua constituição social e individual acontece de maneira simultânea e envolve construções históricas e

vivências da pessoa de maneira complexa. O caráter complexo atribuído pelo autor à **subjetividade individual** relaciona-se ao entendimento desta enquanto sistema “cujas unidades e formas principais de organização se alimentam de sentidos subjetivos definidos em distintas áreas da atividade humana” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 19). Os elementos históricos que compõe a **subjetividade social** não são entendidos como a “soma de acontecimentos objetivos, mas como a configuração subjetiva singular das experiências da pessoa em espaços sociais concretos” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 31).

A constituição da **subjetividade individual** é expressa por meio dos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas. Da relação entre o caráter individual e social da subjetividade deriva, também, o conceito de subjetividade social, apresentada como expressão de sínteses “em nível simbólico e de sentido subjetivo do conjunto de aspectos objetivos, macro e micro, que articulam no funcionamento social” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 24).

O **sentido subjetivo** é a unidade simbólico-emocional que de maneira dinâmica está presente em todas as atividades humanas. Como o próprio autor afirmou é “a unidade processual do simbólico e do emocional que emerge em toda experiência humana” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 31). O conceito de sentido subjetivo é proposto por González Rey (2005) a partir da definição de **sentido** em Vigotski (1987), que diferencia sentido e significado, na tentativa de estabelecer uma unidade de análise não fragmentada para a psique humana. Vigotski (1987) define sentido como “um agregado de todos os fatos psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra” (VIGOTSKI, 1987, p. 275). Para esse autor o sentido na fala é algo dinâmico, fluido e que possui zonas de estabilidade variáveis (Vigotski, 1987). O significado vincula-se ao sentido como uma das zonas mais estável e unificada que a palavra adquire no contexto da fala, mas não de maneira estanque.

O conceito de **sentido subjetivo** aproxima a Teoria da Subjetividade do caráter histórico proposto por Vigotski (1995) uma vez que situamos os contextos históricos e culturais como cenário para os acontecimentos subjetivos humanos o que implica uma articulação entre o que é vivido no instante atual e o contexto histórico e cultural de vivências históricas articuladas. A organização de sentidos subjetivos de maneira recursiva, porém com certo grau de estabilidade, caracteriza uma configuração subjetiva. A recursividade é o que atualiza e reconfigura, em cada situação presente, uma possibilidade infinita de sentidos subjetivos. Apesar de poder ser compreendido na vivência do sujeito, sentido subjetivo não é algo independente que exista na palavra ou

em fatos psicológicos isolados, mas tem um caráter recursivo o que implica sua atualização e reconfiguração em cada situação presente. Como afirmou González Rey (2011) é a unidade “(...) onde a emergência de um dos processos que integra sempre invoca o outro sem se converter em sua causa, gerando verdadeiras cadeias simbólico-emocionais que se organizam na configuração subjetiva da experiência (...)”. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 31)

Assim, as **configurações subjetivas** são a organização de sentidos subjetivos, as “unidades da subjetividade humana, pois representam os momentos de convergência e articulação da mobilidade de sentidos subjetivos que emergem na ação” (González Rey, 2011 p. 34). Faz-se necessário diferenciar que as configurações subjetivas não são maneiras de regular o comportamento em uma relação causa-efeito, mas são um modo de organização da subjetividade em um tipo de rede simbólico-emocional que relaciona efeitos múltiplos do que foi vivido pela pessoa tendo inclusive um caráter de transformação contínua. (González Rey, 2011).

O conceito de configuração subjetiva não possui um caráter linear no sentido de ser uma organização voluntária do indivíduo, no entanto as decisões, reflexões e pensamentos do sujeito têm expressão nesse sistema não de maneira direta, mas representam novas possibilidades configuracionais subjetivas. Em articulação com os sentidos subjetivos González Rey (2011) esclarece que as configurações subjetivas permitem identificar sentidos subjetivos dominantes em circunstâncias vividas, porém não de maneira direta.

“Os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas só aparecem de forma indireta nas diferentes expressões das pessoas, o que impede assumir a narrativa intencional da pessoa como via para construir essas configurações e sentidos subjetivos” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 37)

Desta forma, os sentidos subjetivos, ainda que, estabilizados em uma configuração subjetiva, só podem ser configurados na relação do indivíduo com seu contexto social. É a unidade entre os aspectos individuais e sociais que cria condições de configuração e reconfiguração de sentidos subjetivos. A compreensão da unidade de aspectos individuais e sociais que compõe a subjetividade nos possibilita compreender a categoria de sujeito proposta por Gonzalez Rey (1995). Para o autor, constitui-se como sujeito de suas ações

o

“(...) indivíduo concreto, portador de personalidade, que como características essenciais e permanentes de sua condição é atual, interativo, consciente, intencional e emocional (...)”. (GONZÁLEZ REY, 1995 p. 61).

Diferentemente do que nos apresenta o senso comum o caráter de sujeito, considerado como categoria teórica na perspectiva cultural-histórica da subjetividade, não é sinônimo da individualidade e tão pouco da existência como ser humano. A condição de sujeito é algo contemplado na subjetividade individual e social, observável não de maneira direta, mas nas construções subjetivas da pessoa em diferentes contextos.

O processo de alfabetização e letramento é um dos momentos de escolarização que representam um salto na transformação qualitativa do desenvolvimento das crianças uma vez que representa novas construções interpretativas sobre o contexto social, a partir da possibilidade da produção e da compreensão da linguagem escrita. É a partir do processo de alfabetização que se abre uma nova zona de sentido para a criança na compreensão do mundo e suas possibilidades, incluindo o código escrito e suas interpretações. No contexto social atual, predominantemente grafocêntrico, a leitura se configura como possibilidade interpretativa do mundo. O contexto deste trabalho nos permite pensar quais seriam as condições que pudessem favorecer a constituição subjetiva das crianças nos seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Ou ainda, como o período escolar da alfabetização proporciona para as crianças tornarem-se sujeitos em seus processos de aprendizagem da língua escrita.

## 5 SUBJETIVIDADE E APRENDIZAGEM

Compreender a aprendizagem enquanto processo que envolve os aspectos psicológicos humanos é temática recorrente na Psicologia. Todavia, a concepção de aprendizagem predominante no século XX enfatizava os processos “lógicos, cognitivos, comportamentais e intelectuais do aprender” (GONZÁLEZ REY, p. 119) evidenciado na teoria de Piaget e colaboradores sobre o aprender. Nestas abordagens a aprendizagem representava basicamente habilidades e operações intelectuais que deveriam ser desenvolvidas pelo aprendiz em um processo de pouca relação com aspectos emocionais ou subjetivos.

A Teoria da Subjetividade proposta por González Rey (2005) inaugura uma nova percepção sobre o processo de aprendizagem considerando o protagonismo do aprendiz e a relação deste com o conjunto de conteúdos a serem aprendidos. Para esta perspectiva a aprendizagem é um processo essencialmente subjetivo, que envolve a produção de sentidos subjetivos pelo sujeito que aprende. Isto significa que a aprendizagem envolve não apenas questões cognitivas e racionais do sujeito, mas está imbricada de construções emocionais que possibilitam significações distintas pelo aprendiz. (González Rey, 2009). Este modo de pensar a aprendizagem permite “discutir a significação das ideias e a reflexão como produções subjetivas, e não apenas como operações lógico-formais do pensamento” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 131) e evidenciam um caráter gerador do sujeito que aprende.

Nesta nova concepção de aprendizagem três aspectos precisam ser elaborados de maneira mais detalhada. O primeiro aspecto a ser considerado é a aprendizagem em seu caráter processual. O processo de aprendizagem implica um período de construção frente ao novo, frente ao conhecimento. Esta concepção não postula um conhecimento único e absoluto, mas versa sobre a possibilidade contínua de interpretação do objeto a ser conhecido. Difere, portanto, de concepções derivadas de princípios do positivismo com verdades rígidas e científicas sobre os objetos de estudo modificadas apenas quando submetidas a incansáveis replicações de experimentos. A aprendizagem compreendida como processo é essencial quando falamos de escolarização e permite-nos integrar aspectos como a variedade de tempos, modos, circunstâncias, e pessoas que a compõe. Assumir a aprendizagem como processual implica admitir sua dimensão dialógica e romper com formas expositivas como única possibilidade de transmissão do conhecimento. (González Rey, 2008)



Dessa forma, um segundo aspecto a ser considerado é o caráter dialógico da aprendizagem. A dialogicidade presente no processo de aprendizagem nos leva a práticas pedagógicas que não admitem o caráter passivo reprodutivo do aprendiz, mas o direcionam a uma postura reflexiva e ativa sobre o conhecimento, pensando, discutindo e questionando. É na dialogicidade da aprendizagem que surge, por exemplo, uma situação escolar em que professor e aluno aprendem conjuntamente e discutem sobre questões relacionadas aos conteúdos. O caráter dialógico não deve ser compreendido como categoria discursiva, mas como uma atitude de predisposição para o outro que inclui a abertura para ouvir, a escuta atenta e a consideração do outro como sujeito. Este caráter implica, porém não se restringe, ao uso do diálogo como ferramenta de aprendizagem no contexto de sala de aula. Conforme afirmou González Rey (2008)

“(…) a conversação em sala de aula, estimula o envolvimento do aluno, define um processo de aprendizagem norteado pela reflexão. O aluno vai entrando em um caminho que o obrigará a assumir posições, processo facilitador da emocionalidade na atividade de aprender” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 39).

Se considerarmos a processualidade e o diálogo como princípios norteadores da aprendizagem é necessário voltar o olhar para esse indivíduo que aprende e que dependendo de suas construções subjetivas assume-se como sujeito de sua aprendizagem.

Conforme afirmou González Rey (2008) o processo de aprendizagem implica a vivência de situações que envolvam a subjetividade do aprendiz. Isto significa que o estudante, no contexto escolar, ao envolver-se subjetivamente com o conhecimento, elaborando de maneira única e individual a informação que lhe é oferecida, é capaz de transformá-la afetivo-cognitivamente para seu desenvolvimento (González Rey, 2008). A capacidade de elaboração do conhecimento pelo aprendiz de maneira subjetiva transforma o próprio processo de aprendizagem de modo que cada pessoa fica implicada de maneira singular e distinta com o objeto de conhecimento. Segundo González Rey (1999) esta concepção sobre o processo de aprender de modo único, subjetivo e processual rompe padrões reprodutivos esperados para o contexto escolar de modo que,

“(…) a aprendizagem deixa de ser um processo reprodutivo para converter-se em um processo produtivo de um sujeito ativo que se implica nele através

dos processos de relação que caracterizam o cenário do aprender”. (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 20)

As condições capazes de proporcionar um envolvimento subjetivo no processo de aprendizagem podem ser as mais variadas possíveis, mas remetem, em seu conjunto, a construções psicológicas capazes de gerar sentido diante do que vai sendo construído, implicando as vivências anteriores, as experiências e as ideias do sujeito. A geração de novas zonas de sentido frente ao que vai sendo conhecido configura uma situação que implica o indivíduo enquanto sujeito capaz de refletir e de se posicionar sobre seu próprio processo de aprendizagem. O vínculo que se estabelece entre o sujeito e o conhecimento possibilita novas aprendizagens e conseqüentemente uma relação diferenciada do estudante com o conhecimento. O sujeito vai sendo, portanto, gerador de seus próprios processos de aprendizagem.

A aprendizagem compreendida de maneira ampla sob a perspectiva da subjetividade, ganha especificidade na alfabetização enquanto processo simbólico emocional das crianças. Isto é, envolve o que ocorre na sala de aula, mas também mostra o caráter produtor do aluno em seu processo de aprendizagem da língua escrita.

Quando pensamos no processo de alfabetização devemos considerar também o componente social que o contato com a língua escrita gera. A língua escrita enquanto instrumento de comunicação social e cultural implica uma maneira diferenciada de ensino e aprendizagem, que deve ser capaz de envolver criativamente o aprendiz.

Compreendemos envolvimento criativo a partir do conceito de Mijtáns Matinez (1997) de configuração criativa enquanto “todos aqueles elementos que adquirem um valor dinâmico, motivacional, e/ou instrumental para a expressão criativa do sujeito” (MIJTÁNS MARTINEZ, 1997, p. 113). Para compreender melhor o conceito de configuração criativa remetemo-nos ao de configuração subjetiva de González Rey como

“(…) as unidades psicológicas através das quais se organiza a personalidade enquanto como sistema singular da subjetividade individual. As configurações subjetivas da personalidade expressam a nossa biografia na dinâmica dos sentidos subjetivos que nela se organizam. Não como soma de fatos vividos, mas como a organização subjetiva de nossas experiências vividas em devir, que se tornam atuais em cada nova configuração subjetiva que emerge nas atividades, relações e projetos que formam o presente (...)”. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 28)

A partir do entendimento da subjetividade organizada por meio de configurações subjetivas, a criatividade pode ser considerada “subconjuntos de elementos da personalidade, mobilizados no processo criativo” (AMARAL E MARTÍNEZ, 2009, p. 162). A criatividade assim não é uma expressão constante do indivíduo, mas um resultado da implicação do sujeito em uma atividade motivada. E tal motivação tem relação com a dimensão afetivo-cognitivo do indivíduo, ou seja, remete a construção subjetiva daquele que se expressa criativamente.

Para González Rey (2009) a curiosidade e o interesse representam “uma expressão da emergência da emoção no aprender” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 133) reafirmando a articulação entre os processos de aprendizagem e as construções emocionais dos sujeitos. Para Mitjans Martínez (1997) a criatividade tem uma expressão na aprendizagem enquanto a “forma de aprender caracterizada por estratégias e processos específicos, em que a novidade e a pertinência são indicadores essenciais” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p. 14). Esta concepção implica características importantes para a aprendizagem criativa, a saber: a novidade e a personalização. E se estabelece de maneira recursiva ao conceito de sujeito que aprende proposto por González Rey (2008).

Quando entendemos a aprendizagem criativa no contexto escolar estamos nos referindo ao caráter inédito de um conhecimento para o aluno, o que não implica um conhecimento novo para a ciência ou para a humanidade. A relação que o estudante tem com um determinado conhecimento em sua dimensão de descoberta inédita refere-se a um processo de aprendizagem criativo. A novidade só é possível em uma estrutura que personaliza os conteúdos a serem aprendidos. Conforme afirmam Amaral e Martínez (2009) “por meio da personalização, o aluno transforma os conteúdos em algo novo na medida em que se apropria deles e recria-os na sua história singular” (AMARAL E MARTÍNEZ, 2009, p. 164).

A aprendizagem do aluno se assemelha a um movimento espiral que ressignifica a cada instante o que foi aprendido com base em conteúdos que foram personalizados e ganharam uma conotação individual e única para cada sujeito. A aprendizagem assim transforma-se em espaço de produção de novos sentidos subjetivos. É interessante perceber a singularidade que um processo de aprendizagem criativo envolve uma vez que mesmo submetidos a um mesmo conteúdo, proposto por uma mesma professora, as crianças o personalizam de maneira distinta e singular e conseqüentemente criam sentidos subjetivos diferenciados.

Pensar a alfabetização enquanto processo de aprendizagem criativa significa contemplar as dimensões propostas por Mitjáns Martínez (1997; 2009) e os sujeitos envolvidos na aprendizagem. Não existem modelos a serem seguidos no trabalho pedagógico como garantia de sucesso das crianças na aquisição da língua escrita, mas concepções de educação norteadoras da possibilidade de emergência do sujeito no processo. Assim, além da questão da aprendizagem de aspectos operacionais da língua escrita faz-se necessária a percepção da criança sobre seu próprio processo. Dessa forma, os processos operacionais como os movimentos de escrita das letras ou a identificação de grafemas fazem parte da alfabetização, mas não podem ser compreendidos como a totalidade deste processo. Os aspectos operacionais do desenvolvimento da leitura e escrita devem, portanto, ser integradores de construções subjetivas de cada criança durante a alfabetização.

Um dos desafios de pensar a alfabetização enquanto processo de aprendizagem criativo é estabelecer, por exemplo, oportunidades de criação de novos sentidos subjetivos para os diferentes sujeitos que se encontram em uma mesma sala de aula. Essa ampliação de oportunidade não é tarefa única do professor na organização do ambiente de sala de aula, mas tem relação com a estruturação e intencionalidade do trabalho pedagógico na medida em que o professor é, segundo Tacca (2008), um organizador das relações de aprendizagem.

As relações estabelecidas no processo de aprendizagem são, sobremaneira, relações entre pessoas, embasadas no diálogo. Tacca (2008) nos faz refletir também sobre os processos vividos em contexto de sala de aula a partir do conceito de estratégias pedagógicas como

“(…) aqueles procedimentos que implicam uma relação pedagógica cujo objetivo não é manter o aluno ativo apenas, mas captar sua motivação, suas emoções, para, a partir daí, colocar seu pensamento na conjunção de novas aprendizagens” (TACCA, 2008, p. 49).

Assim, fica evidente o papel do professor na criação de contextos alfabetizadores que possam favorecer que as crianças organizem novos sentidos subjetivos, uma vez que as questões da aprendizagem e do desenvolvimento não estão apenas atreladas à aquisição de conteúdos da língua escrita, mas a que as crianças relacionem-se de maneira ativa e

reflexiva com as compreensões sobre o processo que a linguagem oral e escrita, o que, então, possibilita para a emergência do sujeito aprendiz.

Desta maneira, os diversos momentos do processo de alfabetização deixam de ser hipóteses exclusivas sobre o código escrito, mas passam a ser construções subjetivas das crianças sobre a escrita e a leitura. Essas construções com origem simbólico-emocional e significação subjetiva partem de vivências emocionais presentes no processo de alfabetização, envolvem aspectos individuais e sociais do desenvolvimento, e possibilitam uma integração entre as questões subjetivas e operacionais do processo de alfabetização. A perspectiva operacional passa, portanto, a ser subjetivada pelo sujeito em um movimento de construção individual sobre o que “deve” ser aprendido originando um novo processo, subjetivo e repleto de sentido sobre o ler e o escrever.

## 6 APORTE METODOLÓGICO DA PESQUISA: A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

A abordagem metodológica escolhida para este trabalho considera a possibilidade de construção do conhecimento no decorrer de toda a pesquisa. Isto significa que as possibilidades de construção do conhecimento não se esgotam no processo de coleta de dados, mas abrem novas zonas de entendimento sobre a realidade estudada e auxiliam na construção do conhecimento. Assim, o valor desta escolha metodológica ganha mais força quando pensamos o contexto escolar com sua dinamicidade e variedade de acontecimentos. A Epistemologia Qualitativa contempla mudanças na rota da pesquisa e permite a construção de instrumentos que contribuam de maneira mais significativa para o estudo proposto estabelecendo critérios, mas considerando a imprevisibilidade do processo de pesquisa bem como de seus desdobramentos. Para compreendermos a riqueza do processo de alfabetização vivido pelas crianças, em uma perspectiva da subjetividade, consideramos ser esta a escolha metodológica mais adequada.

A Epistemologia Qualitativa rompe com a concepção positivista e propõe um novo modelo de estudo baseado em três grandes princípios, a saber: o caráter construtivo interpretativo, singular e dialógico do conhecimento.

Se retomarmos o conceito de pesquisa na abordagem positivista podemos observar uma sequência linear a ser seguida para a concretização do estudo, para sua legitimação e generalização. A pesquisa com base positivista estipula hipóteses prévias que devem ser confirmadas. As fases de observação, coleta de dados e análise deveriam ser realizadas a partir da neutralidade do pesquisador, na tentativa de comprovar sua hipótese de trabalho formulada previamente.

Para a proposta da Epistemologia Qualitativa o conhecimento não é algo pronto que deve ser adquirido, mas uma construção possível de mudança que se configura a cada novo estudo realizado. O princípio da construção do conhecimento ao longo do processo de pesquisa é conceituada por González Rey (2005) como o princípio **construtivo interpretativo** da Epistemologia Qualitativa. A característica construtivo-interpretativa, portanto, assume que o conhecimento não está posto no delineamento rígido apriorístico da pesquisa, mas deve ser construído no decorrer do processo. Esta construção interpretativa tem na figura do pesquisador a sua centralidade. É a partir da relação interpretativa entre o pesquisador e os acontecimentos no decorrer da pesquisa que o

conhecimento vai se consolidando. É o exercício interpretativo do pesquisador sobre as informações construídas que possibilitam a construção de indicadores para a consolidação do próprio processo de pesquisa. Desta maneira, cada novo acontecimento colabora na possibilidade interpretativa criada ao longo do processo de pesquisa, que se organiza em exercícios de construções teóricas.

Como **processo dialógico**, a Epistemologia Qualitativa enfatiza os processos comunicativos entre pesquisador e participantes como possibilidade de expressão subjetiva dos envolvidos nos acontecimentos da pesquisa. A comunicação é compreendida não apenas como o que é verbalmente expresso pelos participantes, mas também por outros aspectos interativos que contribuam na construção dos indicadores dentro de um estudo.

González Rey (2010) afirma que a pesquisa é em si mesma um processo comunicativo, ou seja, um processo típico das ciências antropológicas, que privilegia a comunicação e o diálogo do homem nos variados espaços sociais que ele convive (González Rey, 2010). Explorar esse caráter dialógico como possibilidade metodológica na pesquisa implica admitir a comunicação e a fala como modo de expressão de grandes questões humanas. De maneira prática a Epistemologia Qualitativa concede ao diálogo e ao processo comunicativo no geral a possibilidade de expressão do sujeito e de sua subjetividade, embora não de maneira definitiva, já que “(...) a comunicação permite conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem” (GONZÁLEZ REY, 2010, p.13).

A construção dialógica não prioriza aspectos comunicativos com a finalidade de acúmulo de informações a serem analisadas, mas como uma alternativa processual de reflexão do pesquisador sobre uma temática que adquire novos formatos ao longo do processo de pesquisa.

“(...) A pesquisa qualitativa proposta por nós representa um processo permanente dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa (...)” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.81).

Neste vai e vem de definições e redefinições, segundo o autor, a especulação toma lugar central no processo como ferramenta dentro da dinâmica dialógica. O estudo não se

finda nessa etapa, mas parte de aspectos da especulação que são, antes de qualquer coisa, o exercício do raciocínio intelectual e da criação do pesquisador sobre a realidade observada. A especulação, portanto:

“(…) é parte inseparável da construção teórica, e a partir dela retornamos ao momento empírico e passamos a desenvolver sensibilidade para novos elementos nesse nível, os quais somente poderão adquirir inteligibilidade graças a uma representação teórica que nos permita visibilizá-los(…)” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 8).

Na Epistemologia Qualitativa os fatos do contexto empírico estudado organizam o processo de construção da informação ao longo de toda a pesquisa. De acordo com a interpretação dada pelo pesquisador são “(…) um elemento que adquire significação para o problema estudado, o qual pode proceder dos instrumentos utilizados ou das situações imprevistas que surgem no curso da pesquisa”. (GONZÁLEZ REY 2002, p. 110). Deste modo, não há dados disponíveis como para uma coleta, mas situações que contribuem para a construção interpretativa do pesquisador por meio da elaboração de indicadores em diferentes momentos da parte empírica da pesquisa.

A Epistemologia Qualitativa também assume como característica a **singularidade** do processo de pesquisa. Isso implica entender, conforme afirmou González Rey (2010), que a associação entre a construção teórica e a empírica segue um percurso único e que as ideias construídas pelo pesquisador ao longo do estudo são legitimadas pelo trabalho em construção.

Quando inicia o estudo o pesquisador assume uma teoria, no decorrer da pesquisa cria-se uma tensão entre a teoria assumida e sua própria produção teórica. É na tensão entre as hipóteses de trabalho do pesquisador e sua produção teórica que são criadas novas zonas de sentidos sobre o objeto pesquisado permitindo a inteligibilidade e a consequente produção do conhecimento em cada pesquisa realizada (González Rey, 2005). O processo de cada estudo passa a ser uma maneira de pensar a construção do conhecimento científico enquanto proposta de inteligibilidade entre o que o pesquisador produz e sua perspectiva teórica.

O pesquisador assim deve criar novas zonas de sentido entre o campo teórico e o campo de produção de suas próprias ideias a partir da construção interpretativa, desta forma “(…) o pesquisador, por meio de sua capacidade reflexiva, é responsável pelas



mudanças da teoria ante a pressão da realidade estudada” (GONZÁLEZ REY 2005, p. 31).

A criação de zonas de sentido só pode ser entendida quando pontuamos a teoria como algo aberto, capaz de ser complementado ou modificado, algo em desenvolvimento. Nesse processo de organização subjetiva do próprio pesquisador é que se estabelece a construção teórica. A tentativa de solucionar a tensão teórica criada durante a pesquisa pode ser entendida como um processo singular de produção do conhecimento.

Esse conjunto de princípios permite a compreensão da pesquisa como um processo de **construção teórica**. Isso significa dizer que durante todo o processo de investigação, o pesquisador está em constante produção de pensamento. Conforme González Rey

“(...) os conceitos não são entidades estáticas para assimilar e deixar claro o problema estudado, mas sim recursos para a produção de múltiplos significados que, em seu conjunto, devem expressar a inteligibilidade que esse conceito abre frente ao problema que se pretende conhecer”. (GONZÁLEZ REY, 2007 p. 15).

O pesquisador não é apenas uma pessoa que segue regras operacionais, mas alguém ativo que tanto enfrenta um conjunto de opções, quanto faz escolhas e define o curso da sua produção teórica construindo, como já foi dito, zonas de sentido entre o objeto estudado e o modelo teórico (González Rey, 2002). Essa relação entre o que está estabelecido teoricamente (modelo teórico) e o que acontece no momento empírico da pesquisa está em constante diálogo no pesquisador e se integra em uma lógica configuracional assumindo a dialogicidade do processo de pesquisa.

Para González Rey “a **lógica configuracional** integra de forma simultânea as construções do pensamento do pesquisador com os fatos da realidade estudada, os quais aparecem em forma de dados ou indicadores” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 129). Nesse modo de pensar a pesquisa não existe uma separação rígida entre o empírico e o teórico, mas ambos se constituem e são constituídos ao longo do estudo.

A construção de zonas de sentido entre o objeto estudado e o modelo teórico ancorado na Epistemologia Qualitativa, pode ser mais bem explicada quando pensamos a legitimidade dos estudos que envolvem o objeto e o pesquisador de maneira tão relacional. As zonas de sentido são pontos de inteligibilidade entre o modelo teórico

estabelecido e as representações teóricas do pesquisador ao longo da pesquisa e, portanto, uma maneira diferenciada de compreender o papel do conhecimento científico e seu processo construtivo.

Nesta nova relação entre o objeto de estudo e a maneira de investigá-lo, situamos o estudo sobre o processo de alfabetização e as relações subjetivas que as crianças estabelecem no decorrer da aprendizagem da língua escrita. Colocamos este estudo como a busca do entendimento dos processos subjetivos que envolvem tanto a aprendizagem da língua escrita, quanto os elementos contextuais que estão presentes durante essa aprendizagem e também de suas implicações para o processo educacional de modo amplo.

## 7 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

### 7.1 Construção do cenário de pesquisa

Partindo de uma concepção que não se concretiza nos dados em si, mas que estabelece a construção interpretativa dos fenômenos, assumimos a construção de um vínculo entre pesquisador e pesquisado como pertinente e necessária e que aqui está sendo denominada de construção do cenário de pesquisa. González Rey (2005) define a construção do cenário de pesquisa como o processo de “(...) apresentação da pesquisa por meio da criação de um clima de comunicação e participação que facilite o envolvimento dos participantes (...)”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 84) e que colabore para o entendimento da pesquisa como produção de conhecimento, uma vez que não coloca a pessoa pesquisada como repositório de informações a serem colhidas, mas como participantes implicados na produção do conhecimento (González Rey, 2002).

A construção do cenário de pesquisa deste estudo iniciou-se com a escolha do local de realização da pesquisa. Elencamos dois critérios para a escolha da instituição para a realização da pesquisa: que fosse uma escola da rede Pública de ensino do Distrito Federal, e que houvesse abertura por parte da equipe gestora e dos professores em receber a pesquisa.

Selecionamos a partir destes dois critérios uma escola da cidade de São Sebastião, Brasília, DF. Para o início do trabalho de campo realizamos conversas com os gestores escolares a fim de esclarecer os propósitos do estudo e seus possíveis desdobramentos. Após a escolha da escola passamos a refletir sobre a escolha de uma professora pertencente ao quadro da escola e sua respectiva turma obedecendo outros três critérios: disponibilidade para participação no estudo; regência no Bloco Inicial de Alfabetização; mas, e principalmente, desenvolvimento de um trabalho pedagógico que possibilitasse a expressão dos sujeitos em processo de aprendizagem.

A partir destes critérios obtivemos indicação de uma professora que já tinha proximidade com os estudos desenvolvidos nesta abordagem teórica, (ver Coelho, 2012), pela Universidade de Brasília desde 2011 e que no período de 2016 estava lotada na escola escolhida. Realizamos um contato com a professora Andrea<sup>7</sup>, que no ano de 2016 estava como regente em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental. Explicamos o

---

<sup>7</sup> Todos os participantes desta pesquisa são nomeados com nomes fictícios para garantir o sigilo do trabalho conforme TCLE assinado no início do estudo.

objetivo da pesquisa e verificamos a disponibilidade de participação da regente no estudo. A docente assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para início das observações de sua prática docente. Com a professora regente realizamos momentos de observação da prática pedagógica, dinâmicas conversacionais individuais, entrevista individual, redação, completamento de frases e acompanhamento em momentos coletivos na escola (coordenação pedagógica, reunião de pais, etc.) e em contextos informais.

Com a turma, o trabalho envolveu dois momentos. No primeiro momento, observou-se a dinâmica do trabalho pedagógico envolvendo toda a turma. A partir das observações em sala de aula e observando também as construções orais e escritas das crianças no processo de alfabetização direcionamos nosso olhar, de maneira mais atenta para aqueles indivíduos que se destacavam na sua relação com o objeto de estudo e que demonstravam uma relação de domínio com a aprendizagem da língua escrita colocando-se nas atividades propostas pela professora de maneira participativa e atenta. Após um período de observação coletiva selecionamos, com a ajuda da professora regente, um grupo menor de cinco crianças para a participação nos instrumentos. Verificamos a disponibilidade bem como a autorização do responsável para participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Também estipulamos como critério de escolha a realização do ano letivo anterior na mesma instituição, considerando a processualidade da alfabetização.

Após autorização, realizamos com o grupo menor de crianças os instrumentos planejados ao longo do primeiro momento da pesquisa. A realização do trabalho de campo teve duração de seis meses. Neste período, os dois meses iniciais foram de observação e participação na dinâmica da turma. Nos quatro meses seguintes, o estudo seguiu alternando semanalmente a realização dos instrumentos, com o pequeno grupo, e observações das crianças em contexto de sala de aula. Com o grupo menor realizamos, além das observações nos momentos coletivos, momentos fora do contexto da sala de aula e momentos individuais com cada uma das crianças. Os momentos individuais e coletivos foram desenvolvidos dentro do período de seis meses descritos anteriormente. Durante esse período de seis meses a pesquisadora realizou entradas semanais no espaço escolar com no mínimo duas e no máximo quatro horas de trabalho diário. Os dias de acompanhamento na escola eram alternados a pedido da professora regente.

Após a realização de todos os instrumentos com o grupo menor selecionamos dois casos mais significativos e que tiveram maior relação com os objetivos do nosso trabalho.

Para estes dois casos, fizemos uma análise mais profunda observando aspectos da subjetividade destas crianças em relação com o processo de alfabetização.

Considerando que esta pesquisa busca sobremaneira compreender os aspectos subjetivos dos sujeitos em processo de alfabetização acreditamos que a relação das crianças com a língua escrita está presente nos mais diversos ambientes de ensino e poderiam ser estudadas em qualquer turma do Bloco que compõe a Alfabetização. A escolha da turma de segundo ano, porém, também tem relação com as expectativas intermediárias para o BIA. Conforme documento da Secretaria de Educação do Distrito Federal

“(…) o Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014) indica um processo de alfabetização que se inicia no primeiro ano do Ensino Fundamental e que leve o estudante a ler um pequeno texto com compreensão e produzir textos orais e escritos com encadeamento de ideias, a partir de contexto significativo, sem exigências das complexidades ortográficas e compreensíveis por qualquer pessoa” (BRASIL, 2014c, p.38).

Deste modo, no segundo ano espera-se que as crianças já tenham caminhado de modo significativo na compreensão da linguagem escrita e demonstrem domínio sobre esta linguagem em um processo intermediário de construção textual e compreensão ortográfica. Diferente das crianças do primeiro ano, que ainda tem uma relação muito incipiente com a linguagem escrita e das crianças do terceiro, que já estariam em uma fase conclusiva do processo de alfabetização.

Após a entrada no cenário de pesquisa e alguns encontros de observação e adaptação das crianças à presença da pesquisadora em sala, passamos a organizar um conjunto de instrumentos que consideramos adequados para a expressão dos sujeitos de pesquisa.

A escolha dos instrumentos revela a possibilidade dialógica que o espaço da pesquisa proporciona quando partimos da Epistemologia Qualitativa. Como já foi dito, neste aporte metodológico os instrumentos são uma maneira de acessar informações sem uma relação de causa efeito entre o que é revelado pelo sujeito pesquisado e a produção de conhecimento. Os instrumentos são facilitadores da construção de um espaço de diálogo para a expressão dos participantes, são vias para provocar a expressão destes durante o estudo (González Rey, 2011). O aporte metodológico escolhido para este

estudo também legitima a criação de novos instrumentos no decorrer da pesquisa promovendo uma diversidade de estratégias na tentativa de englobar a expressão dos sujeitos participantes em momentos diferentes. Os instrumentos criados não são uma maneira de chegar a conclusões, mas funcionam como “(...) recursos de informação, que mantendo uma estreita relação entre si, permitem o desenvolvimento de hipóteses apoiadas em indicadores que o pesquisador vai desenvolvendo no curso da pesquisa (...)”. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 51).

## 7. 2. Caracterizando os instrumentos da pesquisa

Os objetivos desta pesquisa apontam para a diversidade de atores no contexto de uma sala de aula de alfabetização. Deste modo dividimos a realização dos instrumentos com o grupo de cinco crianças e com a professora. O quadro abaixo elenca os instrumentos considerados para o grupo de crianças e para a professora regente.

Quadro 1: Instrumentos descritos X Participantes

<b>Participante</b>	<b>Instrumentos utilizados</b>
Grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Observação em sala de aula e registro no Diário de observação</li> <li>* Dinâmica conversacional</li> <li>* Conversas individuais</li> <li>* Jogo: Pense rápido</li> <li>* Jogo: Eu na história</li> <li>* Instrumento escrito: Criando história</li> <li>* Instrumento escrito: Conte com desenho</li> <li>* Instrumento escrito: O que faço melhor</li> <li>* Instrumento escrito: Agora já sei</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Observação em sala de aula e registro no diário de anotações</li> <li>* Dinâmica conversacional</li> </ul>

Professora regente	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Entrevista individual</li> <li>* Completamento de frases</li> <li>* Redação</li> </ul>
--------------------	---

Os instrumentos escolhidos e criados, conforme afirmou González Rey (2005) são “(...) apenas indutores para provocar a manifestação do sujeito estudado, que, em seu trânsito pelos diversos instrumentos sempre terá o pesquisador como interlocutor imaginário (...)”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 78). Deste modo a quantidade e a variedade de instrumentos se constituem como uma tentativa de provocar a expressão, de diversos modos, de aspectos relacionados à subjetividade dos participantes em processo de alfabetização.

Os instrumentos apoiados em indutores não escritos como as dinâmicas conversacionais e as entrevistas individuais tiveram seus registros em apontamentos da pesquisadora e também por gravação de áudio, quando autorizado pelos participantes. O roteiro da entrevista encontra-se em anexo. Como parte dos instrumentos escritos, apontamos abaixo aqueles com maior expressividade no estudo.

O instrumento denominado **completamento de frase** (apêndice G) é composto por um conjunto de indutores que devem ser preenchidos de maneira escrita pelo participante. Conforme González Rey (2005) “(...) esse instrumento coloca o sujeito diante de um universo diferenciado de frases, cujo significado deve ser produzido a partir de sua própria subjetividade”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 58). Para a professora este instrumento foi apresentado de maneira escrita para ser preenchido com as frases que ela julgasse mais adequadas para completar os indutores. Para as crianças participantes algumas modificações foram necessárias como a diminuição do número de frases a serem preenchidas e a seleção, pela pesquisadora, de indutores que poderiam favorecer a expressão de aspectos da subjetividade das crianças em relação ao processo de alfabetização. Para as crianças esse instrumento ganhou formato no Jogo “Pense rápido”.

O jogo “**Pense rápido**” (apêndice N) foi elaborado pela pesquisadora como adaptação do instrumento completamento de frases. (González Rey, 2005). Acreditamos que a lista de indutores apresentada de modo convencional traria pouco interesse às crianças. Desta maneira, elaboramos um jogo de trilha que foi realizado com o grupo

menor de crianças. Para iniciar o jogo cada criança recebia um pino colorido. A pesquisadora organizava no centro da roda um tabuleiro com um percurso a ser seguido indicado por casas de início e fim numeradas de 1 a 50. A criança deveria girar a roleta e avançar o número de casas indicado. A cada casa uma carta com um indutor correspondente estava posicionada ao lado do tabuleiro. Após girar a roleta e andar com o pino no tabuleiro a criança deveria pegar a carta correspondente, ler a frase e completar pensando bem rápido. A iniciativa de responder pensando bem rápido é uma tentativa de perceber as construções espontâneas das crianças diante dos indutores elaborados. A criança que conseguisse completar primeiro o ciclo do tabuleiro seria o vencedor do jogo.

O instrumento **“Criando história”** (apêndice M) foi elaborado como maneira diferenciada de aproximação das crianças com o objeto de estudo. O instrumento foi realizado individualmente com cada sujeito de pesquisa. A pesquisadora apresentou uma sequência de imagens que compunham uma história em quadrinhos, porém o último quadrinho estava tampado com uma folha de papel preto. A ideia de tampar o último quadrinho teve como intenção provocar as crianças em seus processos de imaginação e autoria. Em seguida solicitou-se às crianças que criassem uma narrativa oral seguindo os quadrinhos e imaginando o final para aquela história. Após criarem a narrativa oral, a pesquisadora solicitou às crianças que escrevessem a história que haviam acabado de narrar. O objetivo deste instrumento foi perceber a capacidade de sistematização escrita das crianças assim como a relação de autoria nos processos de escrita. Após a escrita cada criança contou a história criada para a pesquisadora e fizemos uma comparação entre a narrativa oral e o registro escrito de cada criança. Ao final da leitura as crianças retiravam o papel preto que cobria o último quadrinho e comparavam a história original com a que haviam criado.

O instrumento **“Conte com desenho”** (apêndice I) foi pensado como registro pictórico das situações vivenciadas pelas crianças durante o segundo ano da alfabetização. Neste instrumento cada criança foi convidada a desenhar os elementos contextuais da alfabetização em uma folha A4 dividida em quatro partes iguais. Em cada parte da folha solicitamos respectivamente um desenho que registrasse a percepção da criança sobre: a escola, a professora, a sala de aula e o que mais gostava de aprender. Posteriormente solicitamos que cada criança explicasse oralmente o que havia desenhado. Este instrumento foi realizado individualmente com as crianças do grupo pequeno.



O instrumento intitulado “**Eu na história**” (apêndice J) foi elaborado pela pesquisadora a partir do instrumento “Como me sinto” (Rossato, 2008). Neste instrumento várias situações foram propostas oralmente pela pesquisadora. As crianças deveriam escolher um cartão que expressasse o sentimento diante da situação exposta. Posteriormente deveriam explicar como resolveriam a situação colocada. Cada ficha era composta por uma imagem e uma palavra ou expressão que definisse a imagem. O objetivo deste instrumento foi perceber os sentimentos das crianças frente a situações presentes no processo de alfabetização dentro e fora do contexto escolar. Este instrumento foi realizado individualmente com as crianças.

O instrumento “**O que faço melhor**” (apêndice K) foi elaborado no decorrer da pesquisa para compreender a percepção das crianças sobre suas competências e habilidades. Cada criança recebeu uma folha A4 dividida em duas partes. Em cada parte da folha havia a indicação com um título. No primeiro quadrante com o título “o que faço melhor” a criança deveria fazer um registro (desenho ou escrita) do que ela fazia de melhor. No outro quadrante com o título “não sou tão bom” a criança registraria alguma situação que ela não considerasse tão habilidosa para realizar. Este instrumento pretendeu acessar os posicionamentos pessoais de cada criança frente as suas qualidades e defeitos, relacionados, ou não, ao espaço escolar.

O instrumento denominado “**Agora eu sei**” (apêndice L) surgiu no decorrer da pesquisa com a demanda comparativa das crianças sobre os processos de aprendizagem que haviam sido vivenciados no ano anterior na mesma escola e os que vivenciavam no momento da pesquisa em curso. Elaboramos este instrumento na tentativa de compreender as mudanças de percepção e de pensamento das crianças sobre seus processos de aprendizagem. Em uma folha tamanho A4 as crianças foram convidadas a preencher uma tabela com duas colunas. Na primeira coluna deveriam elencar os aspectos que não sabiam assim que chegaram ao segundo ano e na segunda coluna os aspectos que já haviam aprendido depois de um semestre na nova série.

O instrumento denominado **redação** (apêndice H) foi desenvolvido com a professora regente. O objetivo deste instrumento foi compreender, por meio de um registro escrito, as diferentes concepções da professora sobre o processo de alfabetização bem como as implicações de seu trabalho pedagógico para o desenvolvimento das crianças no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

Apesar de termos realizado um número expressivo de instrumentos escritos os instrumentos orais, os momentos de conversas informais, as situações vivenciadas dentro e fora de sala de aula durante as observações, as atividades realizadas pelas crianças, a mediação pedagógica foram articuladas na composição dos indicadores interpretativos deste estudo. Assim sendo, reafirmamos que a interpretação sobre o que foi vivenciado não se refere a um princípio de causa e efeito único, mas decorrem da elaboração do pesquisador nos momentos de realização do estudo.

## 8. ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

A pesquisa aqui colocada teve como objetivo compreender como as crianças se constituem subjetivamente no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O objetivo de nosso trabalho não foi esgotar todos os aspectos das crianças em relação aos seus processos de aprendizagem, mas construir possibilidades interpretativas sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita de um número restrito de crianças. Os eixos construídos, a partir dos indicadores apresentados foram uma maneira de organizar o estudo realizado pela pesquisadora sobre os sujeitos e as diversas situações que os mesmos estiveram envolvidos.

Assim, dividimos esta análise interpretativa em eixos orientadores da construção teórica da pesquisadora e dentro de cada eixo elencamos episódios que consideramos mais ilustrativos para a compreensão dos processos de aprendizagem das crianças<sup>8</sup>. Os eixos estabelecidos são:

**\*Eixo um:** da professora regente, sua relação com as crianças e com o espaço escolar contemplando aspectos da organização pedagógica, da estrutura escolar e dos processos vivenciados pelas crianças neste espaço.

**\*Eixo dois:** das relações entre as crianças dentro de sala de aula considerando aspectos do relacionamento entre os pares, as implicações para a aprendizagem da linguagem falada e escrita.

**\*Eixo três:** da relação das crianças com a aprendizagem da leitura e da escrita elencando aspectos da organização individual englobando processos de autopercepção, auto avaliação, autoria e produções subjetivas das crianças frente à linguagem escrita.

### CONTEXTOS RELACIONAIS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

#### 8.1 Eixo um: A professora regente, sua relação com as crianças e com o espaço escolar

A relação que se estabelece entre o professor e os alunos no processo de aprendizagem pode fazer parte da constituição de aspectos subjetivos relacionados às aprendizagens dessas pessoas (González Rey, 2008). Desta maneira, abordamos este eixo

---

<sup>8</sup> As transcrições nesse trabalho seguem as falas e escritos dos participantes não seguindo necessariamente as regras da norma padrão da Língua Portuguesa

de análise na tentativa de compreender como o processo de ensino organizado pela professora Andrea possibilitava às crianças construções significativas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Neste caminhar de aprendizagem, entendemos que a professora também cria zonas de sentido a partir de sua relação com a profissão, com as crianças e com aspectos de sua vida pessoal e, no emaranhado de sentidos subjetivos gerados, vai estruturando a organização de seu trabalho pedagógico criando diariamente, e em conjunto com as crianças, um processo singular de aprendizagem. As situações que selecionamos são um recorte do que é diariamente vivenciado naquele contexto escolar e não pretendem ser uma interpretação taxativa sobre o modo como a professora se constitui profissionalmente, mas uma percepção da pesquisadora sobre as oportunidades de aprendizagem que a docente cria constantemente para as crianças se constituírem como sujeitos de seus próprios processos de aprendizagem da língua escrita.

A professora regente da turma pesquisada iniciou sua trajetória profissional em uma escola da rede privada na cidade do Guará (DF). No ano de 1995, ingressou na rede pública de ensino do Distrito Federal como professora regente de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nasceu em Brasília e pertence a uma família de quatro irmãos, sendo a única mulher. Escolheu a profissão docente por influência de sua mãe, que era professora. Nas palavras da participante da pesquisa:

*“Eu queria ser bailarina ou professora. Eu era apaixonada. Até hoje eu choro quando vejo alguma coisa de balé. Eu parei quando meus pais se separaram. Eu fiz dez anos de balé até o dia que não deu mais. Acabou o dinheiro, acabou o sonho, acabou tudo. Então fui ser professora, por que achava lindo. Ainda acho (risos). No meio do caminho eu queria ser rica. Aí prestei vestibular para ser dentista. Eu queria ser rica. Na época não passei, chorei muito. Aí acabou o sonho de ser rica, desisti e fui ser feliz. Fui ser professora” (trecho de entrevista)*

No ano de 2000, passou a trabalhar com turmas da Educação Básica. A maior parte de sua trajetória profissional foi com turmas de alfabetização que variaram entre primeiro e terceiro ano. No ano de 2006, participou da implementação do Bloco Inicial de Alfabetização na SEDF como professora regente de uma turma de Terceiro período (posteriormente transformada em primeiro ano). A professora relata seu entusiasmo com a profissão e com os anos relacionados à alfabetização quando questionada sobre o momento profissional em que aprendeu a ser alfabetizadora.

*“Aprendi a ser alfabetizadora pequenininha, com a minha mãe. Eu vivia aqui ali...Eu lembro da minha professora do jardim. Eu fui alfabetizada naquela cartilha “Caminho suave”. E por incrível que pareça meu caminho foi bem*

*suave.(risos) Foi dentro do método silábico, mas foi bem suave. Só não foi mais suave por que eu estava longe dos meus pares. (devido ao adiantamento de um ano escolar que sofreu). Aconteceu de forma tranquila. A professora era maravilhosa, era uma deusa. Eu aprendi a gostar de alfabetização desde pequenininha, eu adorava brincar de escolinha”. (trecho de entrevista)*

A professora aponta o ano da alfabetização como um ano escolar diferente que demanda paciência por parte do professor e entusiasmo para despertar nas crianças o interesse pela linguagem escrita. Durante a entrevista questionamos quais as características que faziam do ano da alfabetização um ano diferente dos demais anos escolares.

*“Eu acho que é diferente, você não acha não?! (risos). Poxa vida, a criança tem o mundinho dela junto à família. Assim a gente imagina não teve nenhuma relação com letras, números, com o conhecimento formal em si. Ela sai daquele mundo lúdico, só brincar, só se divertir, para entrar num outro mundo paralelo que é o mundo da escrita. E ela começa a ser exigida. Esse início, esse processo inicial de alfabetização tem que ser suave. Tem que ser uma coisa assim que vai brotando, vai fluindo, vai acontecendo. Uma coisa que vai brotando da família, que tem que caminhar junto... As escolas têm muito isso de preparar para o vestibular, mesmo a criança sendo pequena. Olha (a alfabetização) é diferente. Você tem que ter sensibilidade, lidar com a criança como se você fosse uma mãe. (...). Por isso que eu acho, alfabetização no primeiro, segundo, terceiro ano tem que ser suave. (A criança) Vai aprender. Não tem que ser uma coisa forçada. Acho que tem que ser suave. Não tem que ser aquela coisa formal. Tem que ter a rotina, tem que trabalhar a formação de hábitos, com a rotina, mas tem que ser uma coisa tranquila, vai acontecendo. Por que a criança não tem maturidade ainda para lidar com dever de casa. (se referindo a crianças muito pequenas que são cobradas na alfabetização). Poxa não tem que ser assim, não tem que ficar exigindo essas coisas da criança” (trecho de entrevista).*

Uma das principais características que a docente acredita ser necessária para a regência em anos que envolvem o processo de alfabetização é a sensibilidade que se expressa, por exemplo, por meio de colocações que faz para a turma sobre seus gostos e preferências, e também relatos para as crianças de situações vividas em seu contexto familiar. Além disso, expressa com clareza seus sentimentos frente a atitudes das crianças que aprova ou desaprova. Expressões como “estou triste com este comportamento de vocês” ou “poderia me pedir desculpa, pois não gostei do que você fez” “parabéns pelo capricho nesta atividade” são constantes no contexto da sala de aula e revelam a autenticidade dos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A prática diária da professora com as crianças revela a preocupação da docente com a vida das crianças e com outros elementos contextuais que se colocam na sala de

aula. Esta preocupação não se restringe ao espaço escolar e às competências acadêmicas de seus alunos, mas também as atividades que as crianças desenvolvem fora da escola e aos acontecimentos que chegam noticiados pelas crianças diariamente. Em um momento de observação da dinâmica da sala de aula após um lanche a professora notou a sobra de dois pacotes de biscoito. Depois que todos haviam comido ela consulta a turma para saber se poderia doar os pacotes que sobraram para um amigo da turma que havia pedido. As crianças respondem afirmativamente. A professora então entrega os biscoitos que sobraram para o aluno que havia solicitado. Minutos depois vem comentar comigo:

*“Ele é de uma família bem carente por isso quando sobra, dou prioridade para ele levar pra casa”.* **(conversa informal com a pesquisadora).**

A ação pedagógica da professora também é permeada de momentos que possibilitam a reflexão das crianças sobre valores de cuidado e respeito ao próximo. A sensibilidade anteriormente mencionada pela professora é perceptível na maneira como se dirige aos alunos com tom de voz moderado e acolhedor, no modo como explica o conteúdo fazendo com que as crianças prestem atenção e interajam e na maneira como coordena a dinâmica da sala de aula buscando manter a organização e a calma das crianças frente aos acontecimentos. O tema das aulas, das histórias contadas, das músicas que fazem parte do contexto da sala de aula são aspectos pensados com intencionalidade pela regente previamente, mas modificados conforme as circunstâncias do dia.

A flexibilidade da prática pedagógica ocorre conforme os acontecimentos do dia de modo que o que foi anteriormente planejado é modificado se a professora considerar outro evento pedagogicamente mais interessante. Esse fazer pedagógico se expressa na fala da professora quando em um momento de conversa informal se dirige a nós para comentar o que faria no dia.

*“Gosto de pegar as coisas que acontecem na sala para fazer as atividades, não gosto de atividades prontas. Prefiro usar o que eles me trazem”.* **(trecho de conversa informal)**

A ação pedagógica da professora aponta no sentido de despertar nas crianças sentimentos de cuidado e solidariedade com o próximo.

Na ocasião da leitura do livro “A árvore generosa” de Shel Silverstein a professora convida as crianças a sentarem em roda para ouvir a história. Antes de começar a leitura ela menciona “Essa história quando li pela primeira vez eu confesso que chorei. Ela é muito bonita, vocês vão ver”. A história conta a relação de amizade entre uma árvore e

um menino. A árvore generosa oferece ao menino tudo o que ele precisa em cada fase da vida. Quando suas necessidades materiais são supridas o menino se depara com a solidão e busca na amizade da árvore um repouso para o fim dos seus dias. Quando finaliza a leitura a professora comenta com as crianças “Gostaram? Não falei que era linda essa história?! Quando a gente ajuda o próximo de coração aberto a gente fica feliz”.

A afetividade da professora é revelada nos acontecimentos diários em sala de aula e aponta para um sentido maternal da professora frente à docência. O cuidado com as necessidades básicas das crianças como alimentação e sono são muito presentes na professora. A relevância destes temas foi colocada por ela durante a reunião de pais, com questionamentos aos pais sobre o período de sono das crianças e o impacto destas questões no processo de aprendizagem. Em outro momento quando questionada por nós sobre as características de uma professora alfabetizadora, prontamente a professora coloca:

*“Sensibilidade. Acho que todo professor deveria ser mãe. Para tratar seus alunos como trata seus filhos. Tem professoras que tratam as crianças muito mal”.*  
*(trecho de entrevista)*

Para a professora o trato com as crianças deve refletir carinho e respeito, atitudes esperadas na maternagem. A professora acredita que cada criança deve ser exigida dentro de suas capacidades e que perceber as nuances de cada criança em seu processo de aprendizagem é tarefa do professor. Contudo apesar de se colocar desta maneira a postura da docente revela exigência com as crianças. O cuidado e o zelo pela integridade dos alunos não implicam permissividade, mas ao contrário, exigem das crianças compromisso e atenção aos momentos em sala de aula. A organização dos materiais e dos cadernos é constantemente monitorada pela docente. A exigência, porém, é feita de maneira descontraída com falas marcadas como “*Não quero letras de sapo e nem de perereca, mas de príncipe e princesa*”. A relação de carinho que tem com os alunos é revelada em momentos distintos. Quando se propôs a ensinar para crianças a estrutura de um poema em versos Andrea construiu um poema sobre sua sala de aula. Optamos por transcrever o poema acreditando que ele revela também os sentidos da professora sobre sua turma, o modo como enxerga seus alunos e a dinâmica da sala de aula.

## Príncipes e princesas

Professora Andrea

Na minha sala de aula  
Tem muitos príncipes e princesas  
Uns muito quietinhos  
Outros bem agitadinhos

Na minha sala de aula  
Escuto sons o tempo todo  
Sons que me deixam tonta  
Tonta de gosto e desgosto

Meus príncipes e princesas  
Gostam muito de conversar  
Mas quando peço silêncio...  
Eles sabem se calar

Na minha sala de aula  
Tem lugar pra todo mundo...  
No meu coração  
Só não cabe solidão.

\*produção da professora em 10/05/2016

O sentido da docência relacionado à maternidade também fica evidenciado em outros momentos da pesquisa. Durante o intervalo, os professores são solicitados para observar as crianças no pátio e evitar possíveis confrontos entre os alunos. A professora Andrea movimenta-se pelo pátio e interage com as crianças. Sugere brincadeiras e atende aos pedidos de jogos feitos por seus alunos. Em um momento de conversa informal durante um dos intervalos uma aluna da sala de Andrea se aproxima e abraça-a na altura da cintura. A professora retribui o abraço com afeição. A menina abraçada à professora dirige o olhar à docente e pergunta:

*Aluna: Tia, você pode ser minha mãe?*



**Andrea sorri e responde:** *Posso, mas só aqui na escola. Aqui todos vocês são meus filhinhos.*

A menina satisfeita com a resposta sorri, desfaz o abraço e volta a brincar com as outras crianças no pátio.

A reação da professora frente ao questionamento da menina revela o cuidado e a afetividade da docente. Dentro da escola a docente se coloca no papel de mãe de seus alunos se relacionando com as crianças com proximidade e afetividade. As preocupações vinculadas a uma postura de maternidade se expressam em circunstâncias diferentes do contexto escolar. Andrea se preocupa se as crianças comem o lanche oferecido pela escola, se trazem novidades relacionadas ao ambiente familiar, se estão desenvolvendo a autonomia necessária, se mantêm entre si uma atitude de respeito e de colaboração. A preocupação de Andrea, porém, é evidenciada em sua maneira de agir também fora do espaço escolar. Durante a pesquisa, Andrea precisou se ausentar da escola durante três dias por motivo de saúde. Ao retornar, comentou com tom indignado com a pesquisadora, sobre a dispensa dos seus alunos

*“Aqui nesta escola quando a professora falta eles dispensam as crianças, não arrumam ninguém para substituir. Não gosto de faltar por que fico pensando que vão dispensar meus alunos, mas infelizmente não tinha condições de vir”* **(trecho de conversa informal).**

A preocupação de Andrea em manter as crianças no espaço escolar aponta para seu compromisso no processo de aprendizagem das crianças. Mesmo não podendo estar fisicamente presente manteve sua preocupação em conseguir que as crianças tivessem aula e não fossem dispensadas durante aqueles três dias. O possível desamparo de seus alunos preocupou a docente e pode ser mais um indicador que reafirma os sentidos de maternidade da professora com as crianças.

Destacamos o sentido que a profissionalidade docente adquire para a professora Andrea ligada ao que ela denomina como sentido de maternidade se expressa por um ambiente pleno de grande afetividade. A maternidade para Andrea era uma definição para a construção de uma relação afetiva e próxima com as crianças. Acreditamos que a denominação de maternidade não se restringe ao fato de todos os professores, necessariamente terem de passar pela experiência de ter filhos, mas é uma maneira de expressar o cuidado, carinho e atenção que a professora deveria ter com cada criança e que foram denominados pela professora de maneira análoga à maternidade. Compreendemos que este sentido permite Andrea estreitar os vínculos afetivos com os

alunos e construir verdadeiras relações afetivas com as crianças, e que seja nesta construção afetiva que Andrea proporciona uma abertura diferenciada para a aprendizagem. Quando se relaciona em vínculos afetivos com as crianças cria canais comunicativos que facilitam a aprendizagem enquanto processo subjetivo. A criação destes vínculos afetivos aproxima as crianças das atividades propostas pela professora, em um processo de confiança mútua na necessidade daquela aprendizagem. É como se o vínculo estabelecido entre a professora e as crianças fosse algo tão bem estruturado que as aprendizagens relacionadas aos processos mais operacionais de escrita, por exemplo, ganhassem um significado representativo para as crianças por que atravessados pela afetividade da relação.

Retomamos o posicionamento de González Rey (2008) a partir do conceito de vivência em Vigotski (1995) e pontuamos como a professora Andrea cria situações de envolvimento emocional para as crianças permitindo construções subjetivas das crianças durante o processo de aprendizagem. Ao interessar-se pelos aspectos cotidianos das crianças, Andrea traz para a sala de aula os elementos contextuais de cada aluno envolvendo essas situações no contexto da aprendizagem e dando voz às crianças em momentos diversos. Essa compreensão de Andrea pelos temas que cada aluno traz bem como pelas necessidades emocionais e temporais de cada criança são capazes de envolver as crianças de tal modo que cresce também o interesse de cada aluno pelo conhecimento construído em sala de aula. No caso desta pesquisa, observamos atentamente o interesse das crianças em relação à escrita. Conforme afirmaram Amaral e Mitjás Martínez (2009)

“Pensar na aprendizagem como um processo de produção de sentido implica considerar o sujeito numa rota singular de aprendizagem, por meio da emocionalidade gerada neste processo” (AMARAL E MITJÁS MARTÍNEZ, 2009, p. 150).

Nosso objetivo não era avaliar a prática de Andrea, mas perceber de que maneira essa organização pedagógica criaria condições favoráveis, ou não, para o desenvolvimento de novos sentidos subjetivos das crianças no processo da aprendizagem da leitura e da escrita. Assim remetemos nossa interpretação sobre a maneira como Andrea estrutura o ambiente da sala de aula abrindo espaços de diálogo capazes de colocar as crianças no protagonismo de suas aprendizagens. Conforme González Rey (2008) “(...) o trabalho pedagógico tem muito a ver com a organização da sala de aula

como espaço de diálogo, reflexão e construção” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 30). Percebemos o espaço de diálogo que Andrea cria para as crianças bem como a valorização que dá as falas e interpretações de cada aluno facilitando a integração das emoções do processo de aprendizagem. Segundo González Rey (2009)

“A integração das emoções na aprendizagem levanta a importância da comunicação e do diálogo neste processo. Não existe sujeito subordinado à fala do outro, neste caso do professor; o aluno precisa ser participativo, ativo na construção da aprendizagem” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 133).

Destacamos também o papel de Andrea como estimuladora da aprendizagem das crianças ao criar em sala de aula condições favoráveis para a expressão dialógica das crianças. Assim sendo, enfatizamos a relevância de seu papel enquanto estruturadora do espaço relacional de aprendizagem. Conforme afirma Mitjans Martínez (2004) o outro pode ser considerado “como outro dialógico que, em sua condição de interlocutor ativo, participa da geração do espaço social em que se define a ação criativa” (MITJANS MARTINEZ, 2004, p. 87).

Neste contexto específico, a ação criativa das crianças se relaciona à aprendizagem da língua escrita e à comunicação que a docente estabelece com as crianças, o que se espera fique evidente nos episódios descritos no eixo a seguir.

## **8.2 Eixo dois: A relação da criança com seus pares**

O contexto da sala de aula é permeado de acontecimentos simultâneos. Em nosso exercício de pesquisa conseguimos captar alguns desses acontecimentos que colaboram no entendimento das relações entre as crianças.

Na sala de aula as crianças estão constantemente com alguma incumbência que pode variar entre realização de tarefas, cópias do quadro, lanche, ajuda ao colega. A professora organiza a dinâmica da sala de maneira tranquila, porém as crianças não ficam ociosas. Em concomitância com as atividades propostas, as crianças se movimentam, vão até a lixeira para apontar o lápis, visitam a mesa do colega vizinho, pegam algum material na mochila, dirigem-se à professora para esclarecer dúvidas, estabelecem combinados para a hora do intervalo, compartilham brinquedos com os colegas, estruturam diversas relações com os pares e fazem associações também entre o que está sendo ensinado e aprendido. Na maior parte do tempo as interações, porém, são feitas com tom de voz

baixo e são organizadas de modo que não atrapalhem a dinâmica proposta pela professora. Assim, ações das crianças que não se referem às atividades propostas pela professora adquirem agilidade, mas ao mesmo tempo contribuem para o vínculo e aproximação das crianças.

A organização das crianças em duplas ou em grupo facilita as situações de comunicação e fazem do diálogo uma ferramenta constante no dia a dia da sala de aula. Não é incomum as crianças solicitarem saídas da sala para beber água ou ir ao banheiro. A professora atende às solicitações, confiante na possibilidade de as crianças se localizarem nas atividades assim que retornarem para seus lugares. As crianças retomam suas tarefas com o auxílio dos pares, questionando a dupla ou o grupo em qual parte da atividade a professora se encontra ou qual a demanda para aquele momento. Não sabemos delimitar exatamente qual o acordo coletivo presente no contexto da sala que possibilita o trânsito das crianças pelas tarefas sem a necessidade do monitoramento constante da professora em todas as situações no contexto da sala. Atribuímos essa tranquilidade das crianças em se situarem dentro da dinâmica da sala a diversos fatores: aos combinados estabelecidos no início do período letivo, à própria organização das atividades pela professora, ao apoio dos colegas da dupla, ao ambiente de confiabilidade criado entre o grupo e a docente, ao desenvolvimento da autonomia das crianças frente às atividades, mas, e principalmente, ao vínculo emocional estabelecido entre a professora e as crianças, conforme abordamos no eixo anterior.

Estes aspectos contribuem na promoção de um ambiente de corresponsabilidade com a aprendizagem uns dos outros. Os indicadores para esta afirmação surgem, por exemplo, durante uma atividade de leitura quando toda a turma foi capaz de escutar em silêncio a tentativa de um colega com dificuldade de leitura, mesmo a atividade demorando um tempo considerado grande para decodificação das palavras.

Em outro momento, quando as crianças se encontravam sentadas em roda para escutar a leitura de uma história, a professora estimulou que as crianças dessem suas opiniões sobre o que haviam gostado na narrativa. Para estimular uma fala mais organizada, a professora retomou o nome dos bichos que estavam presentes na história contada. As crianças, gradualmente, foram lembrando-se e dizendo em voz alta o nome dos animais. Uma das crianças da sala, que tem comprometimentos de fala, expressou espontaneamente sua opinião falando a palavra “gato”. Neste instante foi generalizado o comentário entre as demais crianças, com falas do tipo:

***Criança 1: Nossa! O Lucas falou!!***

***Criança 2: Tia! O Lucas falou sozinho!!!***

Pequenas atitudes como a fala desta criança são valorizadas com elogios orais da professora e estímulo a salva de palmas. Nesta situação a professora emendou:

***Professora Andrea: É verdade! O Lucas falou!! Palmas para o Lucas que falou!!!***

E as crianças prontamente aderem ao entusiasmo provocado pela situação com uma salva de palmas para o colega.

Os diálogos entre os pares também eram uma maneira de elaboração da fala das crianças e poderiam surgir de momentos diversos como combinados para o recreio, provocações entre as crianças e discussões sobre assuntos que não necessariamente tivessem relação ao que está se passando em sala de aula.

Por ocasião do ditado, a professora passou a explicar a dinâmica da atividade. Pontuou que deixaria as crianças em duplas, mas confiaria na honestidade de cada um em não olhar o do colega. Explicou a semelhança da atividade tipo ditado com a Provinha Brasil (realizada no dia anterior pelas crianças) dizendo que repetiria a palavra duas vezes e que por isso as crianças não precisariam pedir que ela repetisse. Neste momento, percebemos o seguinte diálogo entre a dupla Marcos e Kelen:

***Kelen: Eu já sei ler!***

***Marcos diz para Kelen: Ei, você não sabe ler desde de pequenininha!***

***Kelen replica: Sei sim!***

Percebendo que aquela discussão já começava a tirar a tranquilidade de Marcos, Gabi, que estava na dupla de trás, interfere:

***Gabi: Ninguém nasce sabendo***

A dupla cessa a discussão, e indica para nosso estudo a relação de colaboração entre as crianças da sala e um movimento de apaziguamento das relações entre as crianças.

No que se refere ao diálogo como colaborador no processo de aprendizagem entre os pares, observamos uma situação vivida entre Marcela e Manuela. Durante uma

atividade no livro de Matemática a dupla de Marcela era Manuela e ambas se colocaram em um movimento de ajuda recíproca. Usualmente a postura mais receptiva para auxiliar os colegas era a de Marcela, porém, neste dia Marcela estava mais distraída na correção da tarefa realizada pela professora e teve sua atenção cobrada pela docente. Na tarefa, as crianças deveriam organizar uma tabela com os nomes dos meios de locomoção usados no trajeto até a escola (ver figura).

Meio de locomoção	Número de alunos
ÔNIBUS	0
CARRO	10
MOTO	4
BICICLETA	0
PE	7
SKATE	0
PATINS	0

Figura 1: Tabela livro de matemática: Meios de locomoção

A professora aproveitou a tabela construída no livro e criou no quadro um gráfico com a frequência dos meios de transportes utilizados pelas crianças da sala.

No meio da correção da atividade Manuela checa a escrita da palavra “skate” no livro de Marcela e corrige o que a colega havia escrito de maneira errada:

Manuela: *Aqui é o “k”, não é o “c” não.*

Marcela, percebendo sua troca, faz a correção.

Aproveitando a inicial da palavra ônibus presente na atividade Manuela comenta com uma outra colega (Isadora).

Manuela: *Ih meu tipo sanguíneo é “O”.*

A colega vira para trás e rebate para a dupla de Manuela:

Isadora: *Qual seu tipo de sangue? Você não sabe?*

O cenário aparentemente confuso de diálogos sem qualquer relação aparente com a atividade que estava sendo realizada revela a dinamicidade do contexto da sala de aula e as possibilidades de aprendizagem que as conversas entre as crianças podem suscitar. As atividades escolares não são suficientes para contemplar a enorme diversidade de interesses das crianças, todavia a comunicação entre elas, principalmente, no posicionamento em duplas, abre novas zonas de entendimento sobre como é estar no contexto escolar com suas contínuas situações de aprendizagem.

As situações colocadas neste eixo de análise nos permitem refletir sobre o papel do diálogo como elemento essencial da aprendizagem. As conversas entre as crianças quando observadas de maneira isolada parecem não ter relação entre os conteúdos. Contudo, percebemos claramente que o processo de aprendizagem não segue uma construção linear, mas envolve as crianças de maneira subjetiva a ponto de trazerem oralmente aquilo que acessaram enquanto componente de aprendizagem. Segundo Amaral e Mitjans Martínez, 2009 “(...) a aprendizagem não é algo instrumental, mas um processo subjetivo essencialmente interativo” (AMARAL E MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, p. 152).

Na interação das crianças por meio da fala consolidam-se também os aspectos da aprendizagem. Deste modo não é possível dissociar as relações operacionais da dimensão subjetiva na qual elas estão envolvidas, mas compreender que cada atividade proposta no contexto escolar pode criar condições de envolvimento subjetivo capaz de gerar aprendizagem e consequente desenvolvimento.

Nossa interpretação permite pensar que as relações entre os pares, expressa principalmente por meio do diálogo, pode promover também o desenvolvimento da aprendizagem da língua escrita uma vez que todos os processos vivenciados emocionalmente pelas/entre as crianças são situações capazes de gerar novos sentidos subjetivos. A sala de aula, portanto, não pode ser compreendida como espaço de aprendizagem isolada uma vez que

“O aluno não está sozinho no processo de produção do sentido subjetivo na aprendizagem, pois este se apoia, fundamentalmente não apenas na sua história pessoal, mas também no conjunto de interações que estabelece” (AMARAL E MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, p. 153).

Para Tacca (2008) a construção da aprendizagem é sobremaneira uma relação entre pessoas em que “(...) a participação ativa na sala de aula não está na sequência das ações empreendidas, mas na possibilidade de as pessoas que compartilham esse espaço expressarem seus pensamentos e ouvirem a comunicação do outro” (TACCA, 2008, p. 49).

A partir das interações entre as crianças na sala de aula pesquisada analisamos dois casos que, naquele momento, permitiram interpretações sobre as construções subjetivas das crianças em relação à aprendizagem da língua escrita. Estes casos estão colocados no eixo a seguir.

### **8.3 Eixo três: A relação da criança com a aprendizagem da leitura e da escrita**

Este eixo é composto pelos dois casos estudados. Esta divisão teve como objetivo compreender melhor os aspectos subjetivos relacionados à aprendizagem da leitura e escrita por cada indivíduo pesquisado. Assim, apresentamos dois casos e os episódios que permitem a construção sobre a constituição subjetiva de cada criança na aprendizagem da leitura e da escrita

#### **8.3.1 O CASO MARCELA**

Marcela tem sete anos e estuda na escola pesquisada desde o ano de 2015. A aluna é frequente, participa das atividades propostas e demonstra entusiasmo nos registros escritos. Demonstra timidez e seriedade no contato com adultos, porém conversa com as outras crianças nos momentos de brincadeiras e entre as atividades. Realiza seus deveres de casa com pontualidade e prefere fazer as tarefas utilizando a letra cursiva. Organiza seus materiais sobre a mesa quando chega à sala colocando o estojo e a atividade do dia. A mochila fica localizada ao lado direito da carteira, aberta caso necessite pegar algum material. Não costuma conversar durante as aulas e mantém o olhar atento aos comandos da professora. Nos momentos de correção dos deveres, quando acerta as questões agita as pernas em um gesto silencioso de euforia. No contexto da sala tem boas relações com os pares. Apresenta uma postura mais retraída, mas demonstra prontidão em participar quando é solicitada pela professora. Os colegas se dirigem a Marcela quando têm alguma dúvida ou precisam de algum material emprestado. Na sala é referência de desempenho acadêmico para os demais. Em alguns momentos desempenha a função de ajudante da professora quando algum colega precisa de auxílio para o término das atividades.



## Episódio 1: Construindo o texto coletivo

Neste dia a professora fez a retomada da imagem (abaixo) apresentada anteriormente por ocasião do aniversário da cidade de Brasília (21 de Abril).



Figura 2: Pintura Ralf Braga (óleo sobre tela)

A professora solicitou às crianças que interpretassem quais os sentimentos a imagem produzia nelas. Gradualmente as crianças sentadas no chão, olhando a imagem que a professora segurava, foram dizendo palavras e frases curtas que expressavam seus sentimentos.

As repostas foram variadas: *Alegria, ser criança é bom, amizade, descoberta, aproveitar a vida, é gostoso brincar.*

A partir das respostas das crianças a professora sugeriu a produção de um texto coletivo. As crianças retornaram aos seus lugares e organizaram o caderno para o início da escrita.

Inicialmente a ênfase da professora foi para os aspectos de formatação textual. Lembrou as crianças da margem, do espaço destinado ao parágrafo, do título do texto e da escala diferenciada entre o quadro e o caderno. Enfatizou que o quadro por ser grande tinha espaços maiores, em contrapartida as crianças deveriam adequar os espaços do caderno para uma escala menor.

Após as explicações sobre a estrutura da formatação textual iniciou a dinâmica para a construção coletiva do texto, que funcionou da seguinte forma: as crianças sugeriam aleatoriamente ideias para a escrita. A professora ouvia as sugestões e pedia que as crianças elaborassem em formato de frase. Por exemplo:

**Professora:** *Pessoal como podemos começar falando sobre as crianças da imagem?*

**Aluno1:** *Elas tão felizes.*

**Professora:** *Vamos elaborar uma frase?*

**Aluno 2:** *As crianças estão felizes.*

**Professora:** *Muito bom. Vamos escrever?*

A professora ajudava as crianças a elaborarem oralmente a ideia que desejavam escrever. Depois pedia a um aluno escolhido que soletrasse a escrita da frase no seguinte formato:

**Professora:** *Fulano como podemos escrever “as crianças estavam felizes”?*

O aluno solicitado ia ditando as letras e os espaços para formar as palavras e por consequência a frase. Após a escrita da frase a leitura era feita de maneira coletiva. A professora estimulava:

**Professora:** *Vamos ler juntos?*

E toda a turma participava da leitura da frase construída.

Neste momento de construção coletiva do texto destacamos alguns aspectos do funcionamento dialógico da atividade que consideramos significativos.

Em nossa visão interpretativa a maneira que a professora conduziu o processo de construção coletiva do texto possibilitava a reflexão de cada criança sobre a escrita e também da turma como um todo. No primeiro momento a organização oral da ideia que se desejava escrever permitiu a organização de aspectos espaciais e gráficos na criação textual. Reforçamos esta interpretação quando a professora fundamenta as ideias para a construção textual elencando no canto do quadro perguntas guias para a produção textual:

**Professora:** *Pessoal! Para construirmos nosso texto precisamos responder a estas perguntas: Onde? Quando? Como? Quem?*

A escrita coletiva do texto ia seguindo as perguntas guias no canto do quadro e gradualmente o texto foi ganhando forma e conteúdo.

Um segundo aspecto observado foi a possibilidade de reflexão individual da criança sobre a escrita considerando a formação das palavras em uma rota fonética (identificação e correspondência dos grafemas a partir da composição fonêmica percebida na palavra). Quando a professora pedia que um aluno específico a ajudasse a escrever a frase, a criança solicitada começava a soletrar as palavras, os espaços entre palavras e a pontuação que deveria ser utilizada. Para algumas crianças esta tarefa demandava mais tempo e a professora auxiliava repetindo a frase que deveria ser escrita e lembrando palavras com a mesma formação fonética para que a criança se recordasse do som proposto.

Marcela foi questionada sobre a escrita da frase:

*Certa manhã, dois meninos foram brincar de soltar pipa no jardim do Palácio da Alvorada.*

Fez a soletração correta das palavras da frase até chegar na palavra “foram”.

Na primeira tentativa disse: *F-O-R-Ã-O*.

**A professora intervêm:** *A palavra é F-O-R-A-M e não I-R-Ã-O. É igual comeram e comerão. (ênfatizando o ÃO presente no final).*

A aluna faz uma pausa silenciosa, pensa por alguns instantes e responde agitando as pernas embaixo da carteira.

Marcela: *É M, tia.*

A professora confirma o acerto: *Isso!*

A intervenção que presenciamos é prática recorrente em turmas de alfabetização e nos remete à necessidade de permitir à criança a reflexão sobre a língua oral quando captada pela língua escrita. Em alguns momentos esta diferenciação é feita de maneira arbitrária para atender a exigências específicas do código escrito. Porém, a percepção da construção escrita no contexto apresentado se relaciona à participação na construção do texto produzido por toda a turma. A mudança realizada por Marcela teve como ponto de partida a intervenção da professora. O fato de trazer palavras com a mesma construção sonora e enfatizar a pronúncia destas palavras configurou uma maneira suficiente para

que Marcela fizesse uma analogia a construções escritas anteriores e modificasse o que havia pensado, reformulando sua resposta para a escrita da palavra FORAM.

Percebemos que esta maneira de construção coletiva proposta pela professora não se limita a tentativas e erros aleatórios das crianças, mas envolve também o pensamento sobre as construções escritas. No caso específico, Marcela se apresenta como uma criança participativa e reflexiva sobre os momentos de registro escrito, com uma postura corporal de atenção às intervenções da professora; com um direcionamento do olhar atento às explicações; com o acompanhamento das explicações da docente. Já havia sugerido interpretações sobre a figura apresentada e permanecia com a atenção voltada para a atividade, mesmo quando não estava sendo requisitada para a construção das frases.

A postura de Marcela frente as atividades e o entusiasmo demonstrado diante dos acertos, quando agita as pernas embaixo da mesa sinalizam uma relação de motivação da menina com a atividade e em decorrência geram seu envolvimento no processo de alfabetização. Marcela sabe que normalmente acerta e que a ajuda da professora, na situação de escrita, vai ser efetiva para ela gerar novas respostas corretas, isto é o motivo de satisfação da menina naquela situação.

## **Episódio 2: O uso do Ç**

Em outra situação observada semanas anteriores quando a professora solicitou que as crianças falassem as letras que compunham o alfabeto uma criança disse:

Aluno: “Ç”.

Marcela prontamente argumentou:

Marcela: “Ç” *não tem!*

E permaneceu reflexiva sobre a possibilidade de o “Ç” fazer parte das letras que compunham o alfabeto. A criança que havia respondido primeiro direcionou o olhar para a professora na tentativa de buscar uma explicação. A professora por sua vez percebeu a dúvida que havia surgido e esclareceu:

Professora: “o C cedilhado é na verdade para nos mostrar um som diferente do que o C normalmente tem. Quando colocamos o cedilha no C ele fica com som de S”.

Após a explicação da professora, Marcela retomou a atividade que estava fazendo com semblante de satisfação por ter compreendido. Interpretamos que a participação de

Marcela aponta para uma relação de entendimento das regras de composição da escrita fixada na composição alfabética. Todavia, também é presente no contexto de alfabetização uma relação de busca por compreender as questões e seus significados atribuindo novos sentidos aos aspectos cognitivos envolvidos em seu processo. Marcela confiava em sua opinião sobre as letras que compunham o alfabeto, porém não soube explicar à colega de turma a ausência do Ç e recorreu à professora no suporte da aprendizagem. A situação vivida por Marcela já aponta a relação de confiabilidade e respeito entre a docente e a aluna sugerindo um vínculo emocional positivo em que “o outro é significativo para o desenvolvimento ao converter-se em uma fonte de produção de sentido” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 20). No caso de Marcela, esta produção de sentidos estava relacionada ao caráter afetivo-maternal da professora e à consciência da menina sobre a participação ativa da professora para esclarecer sobre as dificuldades operacionais da escrita e também aos demais contextos da sala de aula.

Marcela chegou ao segundo ano já dominando a maioria dos aspectos da escrita alfabética, porém ainda realizava algumas trocas alfabéticas nos registros escritos. Após as primeiras semanas de adaptação a professora organizou o lugar que cada criança sentaria na sala e colocou Marcela na última fileira. Normalmente, as crianças sentam em três blocos de fileiras duplas escolhidas pela professora conforme o grau de desenvolvimento da escrita. Marcela foi colocada perto de outras crianças que também demonstravam uma relação de proficiência com a linguagem escrita. Na dupla escolhida para Marcela ela é a referência de apoio para a outra colega. Marcela apropriou-se da possibilidade de ajudar os colegas que sentavam perto dela e durante a pesquisa explicou à pesquisadora o motivo de a professora ter formado um trio colocando um colega com comportamento mais agitado para sentar ao seu lado.

Marcela: *“É que quando ele precisa de ajuda a tia deixa ele sentar do meu lado”*

Em outro momento na construção do instrumento “Agora sei” esse sentido de ajuda ao próximo também aparece. Quando Marcela escreve na coluna **“Agora já sei”** *“Eu sei muitas coisas como contar até 100 e ensinar as pessoas a saber. Ensinar o próximo. Ensinar um monte de coisa”*

1ª

**INSTRUMENTO: AGORA SEI**

EU NÃO SABIA	AGORA EU SEI
Eu não sabia com <sup>meio</sup> tinta de	Eu sei um <sup>meio</sup> muitas coisas como contar até 100.
e com tinta de X	e ensinar as pessoas a saber ensinar as pessoas.
e tem bem eu não sabia outros números maiores.	o fazer coisas que todos quer com aprender - multiplicações.
e que tinha espaço entre as palavras.	e coisas legais ensinar um monte de coisa.
e minha professora não ligava para nada se chegava com as crianças.	e aprender a respeitar os outros.

Figura 3 - Instrumento: Agora eu sei preenchido por Marcela

Remetemos esta situação como indicador de um envolvimento emocional de Marcela com a aprendizagem. A sua participação é solicitada com frequência e apesar de em alguns momentos demonstrar timidez percebemos o interesse dela em apresentar suas atividades e em realizar o que é proposto, principalmente em situações que pode ajudar os colegas.

Ressaltamos uma aparente contradição no caso Marcela. A menina demonstra ser tímida no contato com os adultos da escola, nos momentos de brincadeira com os colegas, em seu semblante sério, na postura corporal mais reservada. Porém, nos momentos dentro de sala de aula como em um ímpeto de extroversão participa das atividades expondo sua opinião oralmente e respondendo às solicitações da professora. A menina responde e rapidamente retoma o semblante sério e a postura introvertida. Consideramos que para Marcela a questão do aprendizado tem se configurado de maneira tão motivadora que a timidez demonstrada em outros contextos não é capaz de travar a demonstração social de sua grande motivação no processo de aprendizagem. Marcela não deixa de ser tímida, porém envolve-se emocionalmente de maneira tão positiva nos momentos de aprendizagem que a timidez fica colocada em um plano secundário de importância. Esta interpretação serve tanto para os momentos de participação em relação à professora, como para os momentos em que ajuda outros colegas.

Na visão da professora, Marcela foi se desenvolvendo e melhorando bastante no processo de leitura e escrita e se configurou como destaque do grupo, como criança que “é muito boa”. Em outros momentos também escutamos da professora falas que

ênfatizam o bom desempenho acadêmico de Marcela “*ela é muito esperta, está muito bem*” configurando indicadores de uma relação positiva da professora em relação à aluna.

A valorização sobre as produções escritas de Marcela aparece em diferentes situações na sala de aula. Marcela é apontada pelos colegas como referência na execução das atividades e na agilidade com que realiza tudo o que é proposto. Quando em uma ocasião a ajudante do dia foi requisitada para distribuir as fichas com os nomes completos de todos os alunos da sala, rapidamente esta aluna pede ajuda para Marcela para que consiga identificar quais nomes estavam escritos nas fichas que deveriam ser distribuídas. A valorização de sua competência leitora frente a diferentes textos revela a aceitação de Marcela pela turma e contribui para sua auto-organização sobre o processo de aprendizagem. Assim sendo, reforçamos a interpretação de que para Marcela sua capacidade de leitura e escrita é valorizada pelo grupo e impacta sua configuração subjetiva sobre o próprio processo de aprendizagem em curso. Marcela é valorizada socialmente por sua agilidade e precisão nas tarefas e essa valorização impacta sua configuração subjetiva sobre seu próprio processo de aprendizagem em curso. Apesar de tímida, Marcela é muito disponível para os colegas e corriqueiramente é incumbida de auxiliá-los.

Interpretamos que a participação de Marcela aponta para uma relação de entendimento das regras de composição da escrita a partir das letras que compõe o alfabeto. Marcela lê, percebe as contradições na fala da colega e questiona. Os aspectos que observamos na construção da palavra “foram” e na colocação que faz sobre o “Ç” indicam as reflexões que a menina faz sobre os processos de construção da linguagem escrita e que se aproximam de uma questão operacional, vinculada à formação de palavras e frases em relação às regras de ortografia. Porém, o processo de aprendizagem de Marcela não fica restrito às questões operacionais da escrita, mas revela seu envolvimento subjetivo nas situações descritas possibilitando a expressão oral de um pensamento sobre os fatos que aconteciam em sala de aula.

No entanto, aspectos subjetivos que permeiam a relação de Marcela com a linguagem escrita não estão colocados somente nas atividades operacionais como na soletração exigida para a palavra “foram” ou na explicação sobre o “Ç”, mas estão presentes durante toda a aprendizagem da criança. Sua atenção frente às exigências da professora, o balançar das pernas quando acerta, na expressão pensativa que seu rosto assume quando reflete sobre alguma questão e na satisfação que demonstra quando acerta

ou é solicitada a ajudar. São todos indicativos de seu vínculo subjetivo com seu processo de aprendizagem da leitura e escrita. Esses indícios nos apontam para uma possibilidade interpretativa para o caso de Marcela sugerindo que sua relação com a linguagem escrita é de entusiasmo e prazer fazendo com que ela supere inclusive sentimentos relacionados à timidez. Esses sentidos que emergem nos momentos de reflexão sobre a escrita fortalecem ainda mais sua disposição e abertura para novas aprendizagens. Percebemos que a participação de Marcela não se restringe a tarefas escritas com decomposição de palavras e frases, mas permeiam toda a experiência na sala de aula.

Em outra situação outro indicador é levantado sobre o processo reflexivo de Marcela sobre a aprendizagem da linguagem escrita.

### **Episódio 3: O ditado**

Por ocasião da reunião de pais, a mãe de Marcela aproxima-se da professora e comenta sobre o ditado com nomes de frutas, realizado na semana anterior, reportando a seguinte situação vivida no contexto familiar por ela e pela filha:

*Mãe: “Tia, Marcela estava preocupada com o ditado das frutas. Chegou em casa falando da palavra maracujá. Ela sabia que tinha um acento na palavra, mas não lembrava onde. Ela comentou comigo:*

*Marcela: “Aí mamãe eu não lembrava onde era o acento, aí eu olhei pra minha garrafa e você acredita que estava escrita a palavra maracujá?”. (a garrafa que Marcela usa frequentemente para levar água para a escola é uma garrafa plástica de um isotônico com rótulo sabor maracujá). Aí eu vi o acento e coloquei na palavra do ditado, mas fiquei com a consciência pesada por que copiei”*

*Mãe: Mas você já não tinha feito a palavra?*

*Marcela: Tinha*

*Mãe: Então, fica tranquila. Fala com a professora.*

A professora riu quando a mãe terminou de contar a história e reforçou os elogios à Marcela, falando que ela era uma criança atenciosa e muito caprichosa.

Elaboramos nossa interpretação sobre o alcance que a aprendizagem tem para Marcela. Sua recepção para novos conceitos e elaborações é constante e indica um trabalho mental sobre o que é vivido para além deste contexto institucional da sala de



aula. A situação reportada pela mãe de Marcela aponta articulações da estudante entre os aspectos operacionais da aprendizagem da leitura e da escrita, presentes na atividade do ditado, e os aspectos subjetivos de entusiasmo com a aprendizagem vivenciados pela estudante. A relação de escrita da palavra sem o acento não era suficiente para a menina finalizar o ditado. Apesar de saber da existência do acento na palavra “maracujá”, Marcela busca recursos contextuais para a solução do problema. Não pensa, por exemplo, na sílaba tônica da palavra com o objetivo de colocar o acento, mas contempla elementos presentes na sala de aula para solucionar a questão da acentuação. Coincidentemente a palavra escrita em sua garrafinha contempla as necessidades daquele momento. A ação de leitura das palavras escritas na garrafinha, durante a execução do ditado demonstram Marcela, em um movimento de constante pesquisa reflexiva sobre a escrita, apoiando-se no cenário da sala de aula e em seus materiais para suas construções escritas.

Esta situação evidencia para nós a importância dos elementos contextuais na sala de aula como facilitadores do processo. Marcela vive um momento de reflexão intensa sobre a escrita, pensa constantemente sobre o que escreve e busca elementos presentes em sala de aula e que a auxiliem no exercício das atividades como uma ferramenta que demonstra um valor positivo que Marcela assume para seu processo de aprendizagem.

Contudo ressaltamos que apesar de ter construído a consulta como ferramenta Marcela sente-se infringindo a regra estabelecida pela professora anteriormente de não consultar, que no caso era a cópia da garrafa. A estratégia criada por Marcela de maneira literal não infringia a regra daquele momento, contudo era considerada, pela menina, um modo de consulta. A implicação que Marcela dá para consulta que havia realizado é também resultado das construções sociais próprias do contexto escolar. A consulta era considerada estratégia inadequada para aquele momento e, portanto, infringia as regras. O que queremos ressaltar nessa análise crítica é a compreensão do processo de aprendizagem por uma concepção de isolamento e individualização em que o sujeito, mesmo realizando processos bem articulados, constrói sentidos de culpabilização quando sua “consulta” não se restringe apenas às suas próprias memórias.

A consulta é uma ferramenta criada por Marcela como estratégia de aprendizagem e neste contexto foi considerada por ela como inadequada. Consideramos que o suporte contextual no ambiente da sala de aula possa criar possibilidade permanente de consulta sobre aspectos operacionais da escrita nestes momentos iniciais da aprendizagem da escrita. Em outro momento quando foi solicitada a fazer uma cópia do quadro em seu

caderno, Marcela optando pela transcrição usando a letra cursiva, consulta o quadro no fundo da sala para confirmar o formato da letra que deveria escrever. No fundo da sala, a professora mantém um cartaz com o alfabeto escrito em quatro fontes diferentes: letra caixa alta, letra script, letra cursiva maiúscula e letra cursiva minúscula.

Possivelmente a professora ao estabelecer essa regra de “*confiar na honestidade de cada um em não olhar o do colega*” tinha uma intenção avaliativa para a atividade, contudo desconsiderou que o processo de aprendizagem de cada criança pudesse também estar respaldado por estratégias diversas que mesmo que não envolvessem o questionamento aos colegas, fossem consideradas como inadequadas pelas crianças, apesar de maneiras eficientes de compreender a lógica da escrita. O que colocamos é uma crítica à consulta a partir de um julgamento ético generalizante que restringe estratégias dos sujeitos que aprendem. No exemplo, Marcela sentia-se inadequada por romper a regra que fora estabelecida por sua querida professora. Sem perceber, contudo, que estava utilizando uma estratégia de escrita criativa (Mitjans Martínez, 1997, 2003). De modo geral, este processo de criação de estratégias para a escrita, ou para qualquer outra aprendizagem, não é valorizado e tampouco ensinado pela escola. No caso citado, a aprendizagem não estava restrita à sílaba tônica da palavra *maracujá*, mas a construção imagética que a menina havia feito da palavra. Essa possibilidade, porém, passou despercebida pela professora, que poderia tê-la utilizado, após o relato da mãe de Marcela, como uma ferramenta importante para o processo de aprendizagem. A lógica avaliativa escolar não consegue englobar as questões subjetivas relacionadas à aprendizagem, que exigem a compreensão processual e singular de cada sujeito.

Ressaltamos também que os elementos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita não se restringem ao ambiente escolar, mas perpassam também as vivências das crianças em outros contextos. A relação da mãe de Marcela com a aprendizagem da filha indica um contexto familiar que proporciona a expressão e a manifestação das construções escolares de Marcela. Em outros momentos de conversa informal com Marcela, tivemos acesso a características da dinâmica familiar da menina como o horário de realização das tarefas de casa, a relação da família com o estudo e os vínculos entre os familiares. Neste sentido o conceito de unidade subjetiva do desenvolvimento proposto por González Rey (2004) como a maneira de explicar a integração “em um mesmo espaço de sentido de diferentes aspectos da personalidade e da experiência atual do sujeito”

(GONZÁLEZ REY, 2004, p. 14) reflete os diversos contextos que influenciam no processo de aprendizagem de Marcela.

A mãe de Marcela é bastante presente no contexto escolar. Busca a menina diariamente na escola e demonstra interesse em saber as atividades que foram desenvolvidas pela aluna durante o dia questionando a professora sobre o dia e acompanhando o desenvolvimento da filha. Por ocasião da reunião de pais em que explicávamos os objetivos da pesquisa e os cuidados que teríamos para a participação das crianças no estudo a mãe também demonstrou bastante interesse. Quando a pesquisadora comentou a necessidade da autorização dos responsáveis para o estudo, a mãe balançou a cabeça afirmativamente e com o semblante pensativo reafirmando nossa convicção de um ambiente familiar também favorável ao desempenho escolar de Marcela.

Em outro momento de conversa sobre o contexto familiar, Marcela, expõe a rotina de estudo da mãe que está fazendo um curso para ser “*ajudadora de pessoas*” enfatizando um indicativo de valorização das questões relacionadas à aprendizagem pela família. A postura da mãe também enquanto estudante, por exemplo, parece ser configurada positivamente por Marcela em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. A influência da figura materna e a inclusão da mãe no processo de Marcela criam um valor subjetivo que valoriza ainda mais a aprendizagem para Marcela. Este valor é retomado também na postura maternal da professora em relação aos alunos ganhando recursividade nas construções de Marcela. Desta maneira, acreditamos que os elementos contextuais familiares e escolares contribuem para a emergência de sentidos subjetivos em que o processo de aprendizagem assume, para Marcela, um valor positivo. Conforme afirmou González Rey (2004) no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como o vivenciado por Marcela, podem

“ (...) existir outras configurações ou unidades subjetivas do desenvolvimento em um mesmo momento da vida da criança como o jogo, os pais, um irmão, enfim, diferentes formas de atividade e de comunicação que caracterizam esse momento de vida” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 19).

No caso de Marcela, a construção de sentido subjetivos sobre a leitura e a escrita tem relação com a figura da mãe, que também estuda e acompanha com frequência o processo da menina o que pode contribuir para criar sentidos positivos em Marcela sobre

o processo de aprendizagem. Os elementos de sentido, criados por Marcela em sua relação com a mãe, participam de sua aprendizagem no contexto da sala de aula uma vez que em cada situação vivida por Marcela no contexto escolar “participam os sentidos pela ação do sujeito nessa situação, que estarão constituídos também por outros sentidos subjetivos produzidos em sua história” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 16).

A aluna em um processo de reflexão constante sobre a linguagem escrita cria elementos de suporte nos diversos contextos em que sua habilidade de escrita é demandada. Estes elementos se configuram de maneiras diferenciadas nas experiências. Os sentidos subjetivos de Marcela possibilitam a emergência de novas zonas de sentido sobre a aprendizagem e que permitem à menina se organizar como sujeito de seu processo de aprendizagem, criando estratégias para solucionar impasses operacionais que aparecem durante o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. As estratégias criadas por Marcela não são sentidos subjetivos, mas refletem o caráter gerador do sujeito emocionalmente envolvido na aprendizagem capaz de produzir “na integridade inseparável de processos simbólicos e emocionais” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 17) relações autorais com o conhecimento.

Assim, após compreendermos as configurações subjetivas da relações que Marcela estabeleceu durante seu processo de aprendizagem da escrita e da leitura sintetizamos no quadro a seguir:

**Forte envolvimento com as atividades de escrita e do contexto da sala de aula que favorecem Marcela a enfrentar sua timidez na relação com a turma.**

**Valor simbólico-afetivo que a figura materna tem no desenvolvimento de Marcela relacionando um contexto extraescolar ao vivido na escola.**

**Sentimento de responsabilidade no cuidado com o outro (colegas de sala) articulada ao caráter cuidador da mãe.**

**Confiança em si mesma durante seu processo de aprendizagem articulada ao valor que Marcela confere à postura afetiva-emocional da professora.**

**Aceitação social e valor de destaque no contexto da sala de aula alimentando recursivamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem de Marcela.**

### 8.3.2 O CASO GABI

Gabi tem sete anos. Mora com o pai, a avó e duas tias. Visita à mãe durante as férias. Estuda na escola desde o ano de 2015. É muito comunicativa e expressa suas opiniões oralmente com facilidade. Gosta de jogar no computador e gostaria de ser escritora quando crescer. Gabi gosta de conversar com os colegas que sentam perto de sua mesa. Às vezes se distrai e tem a atenção requisitada pela professora. Reclama quando não quer fazer alguma atividade proposta, expondo oralmente: “*Ah não, tia!*”. Sempre que tem oportunidade levanta de seu lugar para visitar os colegas em suas mesas. Nas atividades de escrita individual usa a fala como apoio. Soletra as letras que compõem as palavras, escreve e quando erra conversa consigo mesma com expressões como: *-Essa palavra não é assim, cabeça de alface!* Apaga e faz os ajustes necessários.

#### **Episódio 1: A febre amarela:**

Após a contação da história “A árvore generosa” a professora solicita às crianças que façam um registro pictórico da parte que mais gostaram da história. Antes de iniciarem o desenho, as crianças deveriam fazer o cabeçalho na folha entregue. A professora entregou as folhas que deveriam ser usadas para a atividade e concentrou-se em escrever na lousa o cabeçalho para que as crianças pudessem copiar. As crianças sentaram nas duplas marcadas e foram se organizando para a cópia do quadro. Na agitação do retorno das crianças aos seus lugares e na pré organização da atividade Gabi abre seu estojo e retira uma canetinha de cor amarela. Pinta suas unhas com bolinhas amarelas e faz pontinhos amarelos na sua blusa branca. Levanta de seu lugar e vai até a mesa de Maria Clara. Mostra a arte feita em suas unhas e blusa e expressa oralmente:

*Gabi: Olha, Maria Clara, estou com febre amarela! (risos)*

A piada feita por Gabi revela uma percepção sobre a linguagem oral e a função comunicativa da fala por meio da ironia. A expressão febre amarela foi usada por Gabi não como conjunto de sintomas relacionados a uma doença, provavelmente desconhecida pela criança, mas como uma construção a partir da cor de suas unhas e blusa. Para conseguir expressar o que havia acontecido com suas unhas Gabi remete-se a uma doença cujo nome revela a cor intencionalmente envolvida na situação. Possivelmente se a canetinha usada por Gabi fosse vermelha outra doença deveria ter sido referenciada pela menina, que criaria uma piada diferente. Esta situação apontou, logo nos primeiros momentos de observação, uma relação espontânea e criativa para os usos da linguagem

pela menina nos contextos vividos em sala de aula. Gabi se sentia muito à vontade mesmo com a presença da pesquisadora em sala. Sua postura diante dos colegas de classe era de extroversão e entrosamento.

## **Episódio 2: O caderno**

A relação de Gabi com a linguagem se expressa predominantemente pela linguagem oral. Gabi prefere conversar a escrever. Porém, deixa evidente a influência das regras estabelecidas em sala de aula para sua construção como estudante. Em um momento de ausência da professora da sala de aula Gabi se levanta de sua cadeira e se dirige até a mesa onde eu fazia as anotações da pesquisa. Ao se aproximar, Gabi observa a folha do meu caderno repleta de anotações feitas à caneta e com uma letra não muito caprichada. Sem qualquer timidez pergunta:

**Gabi:** *Por que você escreve tanto? Sua professora não briga por que você escreve tanto?*

**Pesquisadora:** *Não... Na verdade ela nem vê este caderno...*

**Gabi em tom inconformado:** *Nossa!*

A colocação de Gabi revela um tom de inconformação frente à situação presenciada. O uso do caderno como instrumento de registro era, naqueles momentos iniciais da pesquisa, compreendido por Gabi como algo exclusivo da sala de aula. Para Gabi a escrita ainda era compreendida como vinculada à vontade de outro alguém, que não ela. No caso específico, a escrita deveria ser autorizada por quem comanda o processo de ensino-aprendizagem, a professora. Gabi não concebe a escrita enquanto ferramenta de expressão e comunicação independente dos comandos da professora. Diferentemente da relação que tem com a linguagem oral, que claramente serve como instrumento comunicativo, a escrita ainda é associada ao contexto escolar e tem sua funcionalidade restrita à tarefa direcionada pela professora. Escrever no caderno sem a autorização e sem a organização que normalmente é exigida nos exercícios de cópia não era compreensível e tampouco aceitável por Gabi. O episódio do caderno nos aponta para a relação de Gabi com os elementos contextuais da escrita escolar. Para ela, ainda, é distinta a capacidade comunicativa da linguagem oral e da linguagem escrita. A escrita ainda é veiculada como exclusiva da escola. Neste sentido deve ser autorizada e organizada seguindo padrões estabelecidos por outra pessoa. Não se pode escrever o que se deseja e nem no local que se tenha vontade. É preciso ter autorização para a escrita e um objetivo claro de suprir a

expectativa do próximo. O contexto de uso do caderno na sala de Gabi seguia regras de organização de paragrafação, margem e espaçamento das palavras nas linhas, lembradas pela professora a cada atividade escrita realizada.

A partir desse episódio também refletimos sobre as regras escolares e a influência destas sobre o processo de desenvolvimento das crianças. A escrita de Gabi em seu próprio caderno deveria ser autorizada por outra pessoa e deveria seguir regras de tamanho de letra, margem e quantidade de linhas a ser escrita. Entendemos que apesar de existir uma necessidade de construção com as crianças sobre a maneira mais funcional de uso do caderno esse tipo de normatização é impositiva e, no caso citado, inibe a produção de estratégias bem como o processo de desenvolvimento da escrita. Caso Gabi pudesse escrever livremente em seu caderno, possivelmente, já tivesse construído uma relação diferenciada com a escrita, apoiando-se cada vez mais neste modo de se comunicar. Conforme afirmou Amaral e Mitjans Martinez (2009)

“Se a instituição educativa solicita a condição passivo-descritiva, minimiza o papel do sujeito que deve limitar-se a reproduzir o professor, e converte o ensino em um processo reprodutivo” (AMARAL E MITJANS MARTINEZ, 2009, p. 159).

Atribuímos essa interpretação de Gabi sobre o caderno a uma situação construída dentro da sala de aula. A preocupação da professora com a organização dos cadernos funcionava, naquele ambiente escolar, como balizador do próprio processo de desenvolvimento da alfabetização. Em outros momentos de observação em sala presenciamos a atenção da professora Andrea aos cadernos das crianças durante a cópia das atividades do quadro, assim como o uso recorrente de falas como: “*Quero ver letras de príncipes e princesas*” ou “*Respeitem a margem e o espaço das linhas*”. Esse contexto de regras sobre o uso do caderno parece ter sido inibidor para Gabi do sentido de autoria sobre sua própria escrita.

### **Episódio 3: A risada**

As reflexões de Gabi sobre a linguagem escrita, quando são orientadas pela ação docente, ganham caráter mais reflexivo e autoral. Para decidir qual criança deveria levar a sacola literária, naquele dia, a professora leva o questionamento para as crianças:

**Professora:** *Gente quem vai levar a sacola hoje? Temos duas crianças que o nome começa com a mesma letra...*

O questionamento da professora era intencional e buscava retomar o conceito de ordem alfabética trabalhado anteriormente. Os nomes comparados começavam ambos com a letra “K”. Diante do silêncio das crianças a professora escreveu os dois nomes no quadro e foi realizando a comparação entre as letras a partir da letra inicial. Circulou o “K” inicial do primeiro e do segundo nome e questionou as crianças:

***Professora:** E agora, os dois começam com K. Aqui tem K (apontando para o primeiro nome) e aqui também (apontando para o segundo nome).*

***Gabi prontamente coloca:** K, K. Olha: kkkkkkkkkk (imitando som de risada)*

A relação que Gabi estabelece sobre a linguagem falada e escrita fica evidente neste momento. Para ela o uso da linguagem extrapola a relação direta com aquilo que se aprende no espaço escolar e remete a outros contextos de escrita. A expressão “kkkkkkk” é corriqueiramente usada como onomatopeia de risadas em aplicativos de smartphones, celulares e em redes sociais. A associação que Gabi faz entre a onomatopeia e a comparação das letras iniciais dos nomes dos colegas, proposta pela professora, aponta sua reflexão sobre o que estava sendo colocado como conteúdo naquele momento, e que envolvia a ordem alfabética. Gabi estava atenta às possibilidades de criação diante da união de várias letras “K”, mas pouco interessada na comparação de ordem alfabética feita pela professora para descobrir qual criança levaria a sacola literária. O que evidenciamos é uma construção criativa e irônica por parte de Gabi, similar ao construído no episódio da febre amarela, citado anteriormente. Naquele momento Gabi evidencia por meio de sua fala um sentido subjetivo relacionado a contextos extraescolares, que estavam interligados à construção escrita proposta pela professora.

A relação que a menina faz dos conteúdos aponta um direcionamento diferente daquele sugerido pela professora. Apesar de estar envolvida no contexto da atividade, Gabi faz apontamentos espontâneos e que não se vinculam diretamente aos conteúdos explorados durante as atividades. Sua maneira de conduzir este processo de aprendizagem é singular a partir do momento que elabora relações entre os conteúdos, porém não de modo linear e direto. Ela pensa sobre o que é colocado pela professora, mas não se restringe ao conteúdo apontado e rapidamente desvia o foco para uma construção própria sobre o que está sendo dito. Na situação de comparação da ordem alfabética a demanda exigida pela professora foi compreendida por Gabi, que rapidamente passou a fazer uma associação das junções das letras a uma onomatopeia, construindo novos sentidos para o



que era aprendido. Posteriormente, Gabi respondeu quem levaria a sacola para casa demonstrando domínio sobre o conteúdo relativo à ordem alfabética, porém não se ateu ao que era esperado pela professora, mas atreveu-se a fazer elaborações sobre a forma daquela escrita.

Interpretamos esta situação a partir do que propõe Mitjans Martínez (1997) sobre a criatividade e sua expressão na aprendizagem enquanto a “forma de aprender caracterizada por estratégias e processos específicos, em que a novidade e a pertinência são indicadores essenciais” (MITJANS MARTÍNEZ, 2006, p. 14). Neste caso Gabi soube construir um novo sentido subjetivo de autoria para o conteúdo escrito. A relação de Gabi estava na integração do que havia sido escrito com outros espaços experienciados fora da escola, por exemplo, no uso de computadores em casa, permitindo um sentido de autoral frente à escrita.

#### **Episódio 4: Construindo história**

Na ocasião do desenvolvimento do instrumento “Construindo história” Gabi demonstra uma relação diferente com a escrita do que havia demonstrado até então. Anteriormente havíamos estabelecido uma hipótese de trabalho para Gabi que se relacionava ao uso predominante da fala como objeto de comunicação em detrimento da escrita convencional, uma vez que as colocações da menina eram predominantemente orais em sala de aula e ela demonstrava resistência quando a professora mencionava a necessidade de registros escritos. Contudo, nesta ocasião reconstruímos significados para a construção interpretativa sobre Gabi e apontamos para uma utilização mais autoral da escrita. Nossa mudança de possibilidade interpretativa se pautou nas novas posturas, falas, sentimentos, respostas orais e expressões de Gabi frente às situações intencionais criadas nos contextos de realização dos instrumentos no segundo momento desta pesquisa. Os diversos instrumentos apontaram para uma produção reflexiva da menina sobre a escrita e para o papel do contexto de sala de aula como espaço de constituição do sujeito em uma relação de autoria e reflexão singulares sobre a escrita alfabética.

Na realização do instrumento “Construindo história” no primeiro momento Gabi observa a sequência de imagens propostas pela pesquisadora e cria a história oralmente. Depois peço que a menina faça um registro escrito da história que inventou. Gabi inicia a escrita e opta por escrever utilizando a letra cursiva justificando sua escolha:

**Gabi:** *Eu estou fazendo tudo de letra cursiva agora, sabe por quê? Porque a professora disse que a partir de Agosto a gente vai escrever tudo de cursivo. Aí já estou treinando. Já estou escrevendo tudo de letra cursiva.*

Continuou seu registro escrito falando em tom de voz baixo as palavras que desejava escrever. Era como se a fala funcionasse como suporte para a escrita, um guia para o pensamento não se perder. Quando, no registro da história, deparou-se com a necessidade de escrever a palavra CHAVE, pontuou:

**Gabi:** *Chave: C, H e A (soletrando a palavra para si mesma). Com o semblante contente por ter finalizado a palavra a menina comenta comigo:*

**Gabi:** *Você sabe como é que eu sei chave com “CH” ao invés de “X”?*

**Pesquisadora:** *Como?*

**Gabi:** *Por causa que eu sei o som de um e de outro...*

Interessada pela diferenciação que Gabi fez, dou continuidade perguntando:

**Pesquisadora:** *Mas o “X” também pode fazer som de xá, não pode?!*

**Gabi:** *Eu sei, mas eu sou mais acostumada com o “cha” com C-H-A (soletra as letras), do que com X.*

**Pesquisadora:** *Então chave é com CH?*

**Gabi:** *Uhum (faz um sinal de positivo com a cabeça e mantêm-se pensativa) E também eu já vi muitas vezes alguém escrevendo chave, tipo uma professora, e era com CH.*

Neste momento analisamos o processo de aprendizagem de Gabi e sua compreensão sobre as regras ortográficas arbitrarias da língua portuguesa. A percepção de Gabi sobre a palavra chave com as letras CH ultrapassa a simples relação com o som e vincula-se a um contato com a escrita normativa presente no espaço escolar, representada simbolicamente pela figura da professora. Quando revela já ter presenciado em outros momentos a escrita da palavra chave com “CH”, Gabi remete o pensamento a situações escolares estruturadas em que uma professora havia feito o registro e traz à lembrança destes para a situação presente. Para Gabi a escrita é compreendida como um código que contém regras específicas e dominar essas regras de escrita implica na

competência de saber “*escrever bem*”. Compreender estas regras na concepção de Gabi é tarefa que compete ao ensino escolar.

Nossa interpretação ganha força a partir do instrumento “Agora já sei” em que compara aspectos que aprendeu no segundo ano e que não sabia no primeiro ano. Gabi completou o instrumento na coluna “**Eu não sabia**” com as seguintes palavras: *ler-escrever direito*. No mesmo nível porém na coluna “**Agora já sei**” Gabi escreveu: *Eu já sei ler e escrever e na linha de baixo Matemática*

INSTRUMENTO: AGORA SEI	
EU NÃO SABIA	AGORA EU SEI
<i>ler-escrever direito</i>	<i>Eu já sei ler e escrever.</i>
	<i>matemática</i>

Figura 4 - Instrumento “Agora já sei” preenchido por Gabi

Gabi utiliza o conhecimento adquirido anteriormente em uma situação nova, uma vez que a história era inédita. Deste modo, apontamos a percepção de Gabi sobre sua própria aprendizagem como um indicador de sua reflexão enquanto sujeito sendo capaz de articular a aprendizagem em diferentes contextos escolares. Assim, ressignificamos também os episódios da “Febre amarela” e da “Risada” como momentos em que Gabi reflete sobre sua aprendizagem expressando oralmente as construções que fez de modo criativo. Para González Rey (2004) a aprendizagem da leitura pode ser considerada um período sensível em que a vida da criança passa a perceber a leitura como um recurso de visão do mundo, ou seja, um “momento em que a aprendizagem da leitura e da escrita pode tornar-se um espaço de socialização e de produção simbólica, estimulando sentidos subjetivos e recursos muito diferentes na criança” (GONZÁLEZ REY, 2004, p.18). Gabi evidencia essas novas produções de sentido nos episódios anteriores e também em sua escrita durante o instrumento “Criando história”.

Gabi dá continuidade à escrita da história no instrumento proposto, porém como não lembrava exatamente a história que havia criado oralmente a menina comenta com a pesquisadora:

**Gabi:** *Eu vou modificar essa parte aqui da história que eu disse...*

**Pesquisadora:** *Tá bom, a história é sua. Pode mudar o que quiser.*

Essa fala indica para nós uma relação de autoria que não havia sido observada anteriormente nas produções de Gabi. Apesar de ainda buscar a autorização da pesquisadora para a mudança, Gabi inventa uma história de um jeito diferente e se coloca ativamente no momento de realização do instrumento.

Durante a escrita da história criada por Gabi, surgiram assuntos relacionados à escrita das palavras com sílabas complexas, questionamentos sobre a apresentação da história para a professora da turma, a gripe que atrapalhava sua concentração, sua mão que estava suada. Demonstrando a capacidade da menina em pensar sobre assuntos variados sem perder o fio condutor da escrita. A escrita era conduzida pela fala. Gabi falava em voz alta as palavras que desejava escrever guiando o movimento da mão no mesmo ritmo da fala, assim as palavras eram quase soletradas à medida que ela ia escrevendo. Caso desejasse escrever, por exemplo, a palavra ENCONTROU dizia primeiro a composição total e depois ia soletrando à medida que ia escrevendo. Ao final lia toda a palavra escrita.

**Gabi:** *encontrou: E, M, C, O, M T, R, O, U. encontrou...*

Durante a escrita individual tivemos indicativos de que Gabi pensava sobre a composição das palavras por meio de letras e de que se apoiava na fala como recurso de percepção dos fonemas componentes. Realizava a soletração das palavras que queria escrever repetindo a palavra inteira várias vezes até completar toda a escrita. No processo de escrita fazia questionamentos a si mesma, apoiava a mão no queixo com semblante pensativo, fazia pequenas pausas na escrita para refletir sobre quais letras usaria, apagava o que considerava errado e corrigia oralmente seus erros. Em um desses momentos Gabi queria escrever a palavra *pensando* e questiona a si mesma oralmente:

**Gabi:** *Será que é com M? (sem desviar o olhar do papel que escrevia)*

Vendo que a pesquisadora permanecia calada diante da indagação ela expressa:

**Gabi:** *Ah vou escrever com “M” mesmo.... Não, não, não, tá errado.* (agita a cabeça de uma lado pro outro em sinal negativo, ao mesmo tempo em que, pega a borracha). *Não pode, não pode por que não tem um “P” e nem um “B” na frente... não pode.* E retoma a escrita da palavra “pen-san...do” trocando o “M” por “N”.

Gabi reafirma sua percepção da escrita alfabética em movimento operacional sobre o código escrito quando resolve escrever a palavra “fazer” e expõe oralmente sua construção:

**Gabi:** *Fa-zer* (repetindo o som referente a letra Z com ênfase).

Continua falando consigo mesma e olhando para o papel.

**Gabi:** *Fa-zer, tá no meio de duas vogais.* (conclui que a escrita é com S e escreve a palavra *faser*).

Satisfeita com a sua conclusão comenta:

**Gabi:** *Antes no primeiro ano eu não sabia nada disso. Que quando o “S” fica no meio de duas vogais dava som de “Z”. Eu não sabia nada disso...*

**Pesquisadora:** *Não? E como você aprendeu?*

**Gabi:** *Ela (professora do segundo ano) falava. Ela ensinava. Só de ouvir a professora falar.*

**Pesquisadora:** *E só escutando você aprendeu?*

Gabi balança a cabeça afirmativamente e completa:

**Gabi:** *Desde o primeiro ano eu aprendo assim, só que a professora do primeiro ano não ensinou isso daí pra gente.*

E continua a escrita guiada pela fala. Repentinamente a menina faz uma pausa e comenta:

**Gabi:** *Quando crescer, acho que quero ser escritora. Antes eu achava chato escrever, agora eu estou gostando mais.*

**Pesquisadora:** *Antes do que?*

**Gabi:** *Antes quando eu era menor...eu achava chato. Agora eu gosto.*

**Pesquisadora:** *O que passa na sua cabeça para poder escrever?*

**Gabi:** *Ah não sei... Passam histórias que a gente gosta. Às vezes eu estou no banheiro e invento algumas histórias. Quando minha prima vem pra minha casa ela gosta de ouvir histórias, ela gosta que eu conte histórias para ela. Eu invento essas histórias e ela pensa que são histórias de verdade.*

Este episódio nos ajuda a pensar sobre novos sentidos criados por Gabi no decorrer de seu processo de aprendizagem. Suas experiências no contexto do segundo ano permitiram a construção gradual de um sentido para a escrita alfabética mais relacionado a um processo de autoria. A menina revela a mudança relacionada à sua vontade e empenho em escrever a partir do que foi aprendido no segundo ano. Anteriormente suas construções subjetivas, apesar de espontâneas, não apontavam interesse para a escrita alfabética como recurso de organização do pensamento. Os novos sentidos de Gabi sugerem o registro pela escrita alfabética não apenas como ferramenta de organização operacional, mas como construção subjetiva a partir do que foi emocionalmente vivido no segundo ano. Essa maneira de subjetivar a escrita a partir da relação com a professora regente fica evidente quando durante a escrita Gabi comenta:

**Gabi:** *Você vai mostrar isso pra tia Andrea?*

**Pesquisadora:** *Só se você quiser. Você quer?*

**Gabi:** *Quero...quer dizer...não sei...quero. Mas só pra ela.*

A escrita autoral de Gabi e sua vontade em expor a história criada para a professora foram interpretadas por nós como uma fonte de satisfação pessoal que poderia ser compartilhada com a professora regente. A relação estabelecida entre Gabi e a professora durante o ano escolar apontam uma valorização da professora por parte da aluna. Gabi reconheceu no instrumento “Agora sei” que durante o segundo ano, tempo que estava estudando na sala de Andrea, aprendeu muitas coisas e desta maneira a figura da professora é uma referência para Gabi. Conforme afirmou González Rey (2004)

“O outro não é simplesmente uma fonte de significações que o tornam o referente do processo de auto organização dos comportamentos próprios da criança; o outro está contido no nível de sentidos subjetivos da história de relacionamentos da criança com ele/ela, e é precisamente esta condição o que privilegia a influência sobre a criança de uns e não de todos os outros que configuram seu espaço cotidiano” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 8).

Seu desejo em ser escritora tanto quanto a satisfação demonstrada diante das regras ortográficas relembradas durante a escrita marcam uma nova configuração sobre o ato de escrever em suas implicações subjetivas. Essas novas configurações também têm relação com o processo de aprendizagem construído a partir da organização do espaço da sala de aula pela professora Andrea.

Anteriormente Gabi não se compreendia no processo de aprendizagem, tanto que não reconhecia suas aprendizagens sobre a escrita vinculadas ao ano anterior de escolarização, porém as situações e experiências do segundo ano adquirem um caráter mais reflexivo permitindo a colocação da menina como sujeito de sua aprendizagem. Não sabemos demarcar situações ou circunstâncias vividas que iniciaram essa nova configuração das produções subjetivas frente à escrita, mas atribuímos ao processo vivido por Gabi durante o segundo ano de modo que os aspectos operacionais da escrita alfabética assumem para a menina um valor simbólico-emocional capaz de gerar novos sentidos subjetivos para a aprendizagem da escrita. A professora do ano escolar em curso foi importante para Gabi uma vez que forneceu elementos de escrita mais eficientes e, assim, os elementos operacionais da escrita ganharam um novo sentido para Gabi. Diante do instrumento “Pense rápido” para o cartão “as letras servem para...” Gabi respondeu: *“saber escrever melhor”*.

A compreensão de novas ferramentas de escrita parece ter aberto para Gabi novas zonas de sentido sobre o ato de escrever. Apesar de não usar as regras ortográficas de maneira convencional para a língua padrão, Gabi construiu um sentido subjetivo de autoria e reflexão que lhe conferiam segurança em suas construções escritas. Suas expressões orais, o contato com os colegas, as situações de produção escrita individual, os diálogos com a professora, as vivências do espaço da sala de aula, as situações em que participou fora da escola, este conjunto pode ser interpretado como possibilidade de construção dos novos sentidos subjetivos da menina sobre a escrita.

A realização dos instrumentos durante a pesquisa também permitiu aprofundarmos nossa reflexão sobre as estratégias utilizadas por Gabi para a escrita alfabética. Durante a escrita da história Gabi fazia algumas pausas para comentários. As pausas, aparentemente percebidas como distrações de Gabi, apontam a predominância de vivências emocionais relacionadas à escrita não diretamente ligadas ao espaço escolar. O vínculo com a prima, que ouve as histórias, foi retomado em vários momentos e

configura-se como indicador de uma relação positiva da menina com a escrita. A crença da prima de Gabi nas histórias criadas contribui para novos sentidos para a escrita autoral da menina, que passou a compreender sua possibilidade de criação de histórias da maneira que desejasse. A mudança de Gabi sobre gostar de escrever e desejar ser escritora futuramente se concretizam a partir da organização de um novo sentido criado para o ato de escrever. Como afirmou González Rey (2009)

“A pessoa para se envolver num tema e gerar ideias, precisa estar implicada neste tema, manter um nível de atenção, concentração e elaboração. Isto requer a emoção, portanto, a produção reflexiva sobre o que se aprende é um indicador da produção de sentidos subjetivos na aprendizagem, condição essencial para uma aprendizagem criativa e geradora” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 138)

Os novos sentidos de Gabi estão relacionados à capacidade de autoria que a escrita proporciona. Para ela a escrita passou a funcionar como ferramenta de expressão das ideias inventadas. Evidenciamos indicadores desse sentido nas manifestações espontâneas de Gabi que relacionam pensamentos e escrita formal. As colocações orais de Gabi nos permitem analisar sua percepção sobre as ocasiões vividas em sala de aula e as relações que ela estabelece com a aprendizagem culminando em processos de autoria de pensamento. A possibilidade de expressão destes pensamentos criados era prioritariamente a fala, porém a escrita passou a ser percebida por ela como ferramenta comunicativa capaz de expressar suas criações, invenções e ideias. Conforme afirma Madeira Coelho (2009)

“(…) a situação comunicativa deve estar relacionada tanto ao trabalho linguístico pelo qual a linguagem se constitui em um fazer contínuo, quanto à perspectiva psicológica, como um processo de comunicação que constrói e orienta o sujeito por meio de sentidos subjetivos do aprender e do contexto interativo da aprendizagem” (MADEIRA COELHO, 2009, p. 51).

O contexto de sala de aula favoreceu a mudança de Gabi frente à escrita alfabética na medida em que forneceu para a menina aspectos operacionais relacionados à escrita que foram subjetivados em seu processo de aprendizagem. Os elementos de composição da escrita alfabética foram compreendidos por Gabi como uma possibilidade de melhora do seu jeito de escrever e proporcionaram a criação de novos sentidos subjetivos para a



menina em processo de alfabetização. Apesar de ainda não ter domínio pleno sobre todas as regras da escrita alfabética confundindo aspectos como separação de sílabas, acentuação e troca de letras Gabi entende a escrita muito relacionada à compreensão das regras ortográficas ensinadas pela professora. Prova disso é a estratégia de soletração das palavras que utiliza sempre que é solicitada a escrever individualmente. A partir dos elementos operacionais da escrita, Gabi foi capaz de criar sentidos mais autônomos em seu processo de escrita e passou a compreender a possibilidade de construção autoral da escrita.

Neste caso, interpretamos que as diversas relações e vivências de Gabi, durante o ano escolar, foram motivadoras de usos criativos da linguagem oral. No decorrer do processo de aprendizagem esses elementos orais, articulados a outros contextos da sala de aula, possibilitaram a expressão criativa escrita em processos subjetivos de autoria. Após estas interpretações sintetizamos, no quando abaixo, as configurações subjetivas de Gabi frente à aprendizagem da escrita e da leitura.

**Segurança e credibilidade pessoal em sua competência de escrita e leitura articulada à aprendizagem de estruturas operacionais do código escrito vivenciadas na mudança do ano escolar.**

**Valorização da professora como colaboradora de seu processo de aprendizagem da escrita e da leitura.**

**Reflexão e autoria sobre a escrita como possibilidade de registro de suas ideias/desejos/planos associado a contextos de expressão criativa dentro e fora do espaço escolar.**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre os aspectos operacionais da escrita e os aspectos subjetivos apresenta-se em diferentes contextos vivenciados pelo aprendiz. Nossas construções levam a afirmação de que não é possível compreender o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita dissociando aspectos operacionais e subjetivos. Lembrando que neste trabalho aquilo que denominamos aspectos operacionais versam sobre a compreensão da escrita alfabética das hipóteses que as crianças vão fazendo sobre a transição da fala para a escrita durante o Bloco Inicial da Alfabetização. Aquilo que se refere a aspectos subjetivos da aprendizagem da leitura e da escrita se vincula ao desenvolvimento do próprio sujeito em relação ao seu processo de aprendizagem. A desarticulação dessas duas dimensões da aprendizagem contrariaria toda a perspectiva apontada neste trabalho de que o desenvolvimento é um “processo integral que acontece em torno de sistemas de sentido subjetivo da pessoa” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 19) e admitiria o homem em um viés segmentado onde cada pedaço responsabiliza-se por uma área da tarefa de ser humano.

Os dois primeiros eixos de análise, (Eixo um: da professora regente, sua relação com as crianças e com o espaço escolar contemplando aspectos da organização pedagógica, da estrutura escolar e dos processos vivenciados pelas crianças neste espaço; Eixo dois: das relações entre as crianças dentro de sala de aula considerando aspectos do relacionamento entre os pares, as implicações para a aprendizagem da linguagem falada e escrita) destacam o valor das relações entre os sujeitos para o favorecimento de um contexto dialógico e significativo de aprendizagem nas práticas de alfabetização. As situações de aprendizagem relatadas nesses eixos analisam as construções subjetivas a partir da relação da professora com os alunos e das crianças com seus pares caracterizando o processo de alfabetização, suas especificidades didáticas e suas implicações para desenvolvimento das crianças da turma estudada. Em ambos os eixos destacamos o papel da professora regente que, com seu sentido maternal sobre a profissão docente, cria contextos dialógicos em sala de aula e favorece tanto o processo de ensino e aprendizagem quanto a expressão das crianças como sujeitos de seus processos. A flexibilidade da professora em relação às ações pedagógicas que propunha; a sensibilidade para as crianças tanto no contexto escolar como fora dele; e a construção afetiva maternal da docente favoreciam um contexto de sala de aula acolhedor para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O caso de Marcela nos permitiu refletir sobre os contextos não escolares que se integram ao processo de aprendizagem das crianças durante a alfabetização, assim como sobre as construções simbólicas emocionais que as crianças vão realizando em suas aprendizagens. Para Marcela as reflexões sobre sua maneira de estar em sala de aula auxiliando os colegas e sendo valorizada por suas participações era também constitutiva de seu próprio processo de aprendizagem. O aspecto social foi gatilho para a emergência de construções individuais que, por sua vez, evidenciaram o aspecto gerador desse sujeito para a criação de estratégias singulares no enfrentamento de dúvidas sobre questões operacionais da escrita, como a ortografia das palavras no ditado.

A participação da mãe da menina em sua vida escolar também marcava, para Marcela, construções articuladas a diferentes espaços vivenciados. Esses elementos permitiam a Marcela a construção de ferramentas individuais e criativas para o processo de alfabetização e tinha relação estreita com a relação estabelecida com a professora.

O caso Gabi evidencia a dinamicidade dos processos de alfabetização. As mudanças do contexto escolar, de um ano para outro, criaram para ela sentidos subjetivos relacionados à segurança e a competência autoral. Gabi significou a aprendizagem de aspectos operacionais da escrita como elemento motivador para sua competência em escrever. Apesar de não dominar as regras ortográficas na norma padrão a menina articulou a vivência, do segundo ano escolar do BIA, a uma possibilidade autônoma de escrever. Suas construções ganharam sentidos criativos para a alfabetização. As interpretações sobre o que escrevia e lia, permitiram nossa interpretação sobre a articulação entre o que ela vivia, também, fora do contexto escolar, por exemplo, contando histórias para a prima.

Na análise dos três eixos presente nesse trabalho pontuamos a impossibilidade de compreensão da escrita de maneira exclusivamente operacional e evidenciamos a alfabetização como processo de aprendizagem, portanto, uma construção subjetiva

O que apontamos é que aqueles aspectos em que predominam a operacionalidade da escrita podem ser descritos de maneira mais frequente, pois acreditamos que suas especificidades podem ser observadas de maneira direta pelo professor. Isto significa que a operacionalidade da escrita é tarefa simples quando comparada a subjetividade que envolve a aprendizagem da linguagem escrita. O que foi denominado por nós nesta pesquisa como operacional pode ser observado, mensurado e até mesmo avaliado em

atividades diferenciadas. A percepção da escrita alfabética pode ser avaliada em atividades diversas, no cotidiano da sala de aula, na construção de textos, nos ditados, na percepção da relação grafema/fonema feita pelas crianças e são essas atividades que compõe majoritariamente o processo de alfabetização atualmente.

Todavia aqueles elementos que se vinculam a uma construção subjetiva das crianças sobre a linguagem escrita não estão dados a priori no processo de ensino e aprendizagem, mas podem ser compreendidos gradualmente pelo professor em um processo de aproximação e criação de vínculos com as crianças considerando as emoções e experiências vividas. A compreensão destes aspectos subjetivos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe um olhar diferenciado do professor, que coordena as atividades no contexto de alfabetização e percebe as nuances de cada criança frente às suas construções escritas. As dimensões subjetivas que implicam cada atividade, as colocações das crianças nos diversos contextos de escrita e de fala, o retorno à proposta pedagógica docente são características que se observadas permitem ao professor ler os indícios que cada criança revela na dimensão individual e coletiva da aprendizagem. A tarefa não se resume em encontrar propostas de sucesso para a alfabetização, mas em considerar aspectos sobre a singularidade e a construção de cada criança no desenvolvimento de sua própria escrita.

A aprendizagem da língua escrita pode ser caminho de constituição da subjetividade da aprendizagem da criança quando gera oportunidade de construção de novos sentidos subjetivos nos aprendizes. As crianças mobilizadas por um contexto alfabetizador, estruturado e intencional, serão capazes de reconfigurar suas dimensões subjetivas a respeito da linguagem e vão, no exercício do diálogo, da reflexão e do questionamento, construindo novas zonas de sentido sobre a aprendizagem da língua escrita que se traduz, nestes momentos iniciais, como processo de aprendizagem ele mesmo. Estruturando maneiras singulares e inéditas, em cada indivíduo, de compreensão e relação com a língua escrita e falada e conseqüentemente gerando desenvolvimento. Segundo González Rey (2008) é no movimento entre a experiência do vivido e do inédito que o sujeito se configura “o sujeito só vai desenvolver-se na tensão de sua produção singular ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 32).

Salientamos que as dificuldades em construir estes espaços de aprendizagens dialógicos são inúmeras e esbarram em aspectos institucionais que desafiam o professor

e os alunos na continuidade de seus trabalhos. Porém, também apontamos o contexto deste estudo como uma construção real e viável que permitia às crianças espaços cotidianos para a exposição de suas ideias, faladas e escritas, nas atividades coordenadas pela professora Andrea. As aprendizagens eram direcionadas nos acontecimentos das crianças e eram entremeadas de situações pedagógicas capazes de promover aprendizagens. Nesta concepção defendemos um espaço escolar possível e de qualidade para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a partir da dimensão subjetiva dos sujeitos que o constituem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA. L. C; DALBEN. A.; FREITAS. L. C de. **O Ideb**: limites e ilusões de uma política educacional. Educ. Soc. vol.34 no.125 Campinas Oct./Dec. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000400008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000400008)>. Acesso em: 21 set. 2016.

AMARAL. A.L. and MTIJÀNS MARTINEZ.A. **Aprendizagem criativa no ensino superior**: a significação da dimensão subjetiva. In: A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior. TACCA M.C.R.V. e MITJÀNS MARTINEZ. A. (orgs.). 1. ed. São Paulo, Alínea, 2009.

ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, Ed. Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação**: Buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa n. 113. p. 51-64. São Paulo. Julho 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

BARRERA, Sylvia DOMINGOS AND MALUF, Maria Regina **Consciência metalingüística e alfabetização**: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. São Paulo, 2003. Revista *Psicol. Reflex. Crit.* vol.16, no.3, p.491-502. ISSN 0102-7972.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade, alfabetização e leitura**: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. São Paulo, 2010. Revista *Educ. Pesqui.*, vol.36, no.3, p.685-703. ISSN 1517-9702.

BRANCO, Veronica. **As condições psicogenéticas na aprendizagem da leitura e da escrita**: um processo de educação permanente. Curitiba, 1989. Revista *Educ. rev.* no.8, p.35-41. ISSN 0104-4060.

BENÍCIO, Miliane Nogueira Magalhães. **Escrita e processos de letramento**: construindo inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

BRASIL. MEC/SEB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9.394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.114 de 16 de maio de 2005**. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental de 6 anos.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries). Brasília, 1996 Introdução, v. 1.

\_\_\_\_\_. **Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015**. Brasília, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional Pela alfabetização Na Idade Certa**. Documento orientador das ações de formação em 2014. Disponível em:

<[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/formacao/documento\\_orientador\\_2014\\_versao\\_sit\\_e.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/formacao/documento_orientador_2014_versao_sit_e.pdf)>. Acesso: 10 mai. 2016. Brasília, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens:** BIA E 2º Bloco. Brasília, 2014c

CÁRNIO, Maria Silvia et al. **Letramento escolar de estudantes de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental de escola pública.** São Paulo, 2011. Revista: *Rev. soc. bras. fonoaudiol.* vol.16, no.1, p.1-8. ISSN 1516-8034.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. Rio de Janeiro. Vozes. 2011.

CARVALHO, Aline Nogueira. **Os Ciclos de Aprendizagem em Brasília e seu contexto de ampliação (1963 – 2014).** Lisboa, 2015. Dissertação de mestrado.

Disponível em:

<[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/22667/1/ulfpie047559\\_tm\\_tese.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/22667/1/ulfpie047559_tm_tese.pdf)> Acesso em: 10 set. 2016.

CAVALIERE, R. **Vertentes da Sociolinguística no Brasil.** Campo Grande, 2014.

Web-Revista SOCIODIALETO. v. 4, nº 12, mai. 2014. Disponível em: <

<http://www.sociodialeto.com.br/?pag=home>> Acesso em 17 fev. 2016.

COELHO, Fabiana Ramos da Luz. **Sentidos subjetivos sobre docência inclusiva:** um estudo de caso. 2012. 75 f., il. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CONSTANTINO, R. de F. **O eixo letramento no currículo de educação básica do Distrito Federal:** ensino médio. Brasília, 2011. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UnB.

CUPOLILLO, Mercedes Villa and FREITAS, Ana Beatriz Machado de.

**Diferença:** condição básica para a constituição do sujeito. Campinas, 2007. Revista: *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, vol.11, no.2, p.379-389. ISSN 1413-8557.

CRUZ, Maria Beatriz Zanarella. **Aprendizagem da leitura e da escrita:** o papel das habilidades metalingüísticas. São Paulo, 2007. Revista: *Psico-USF (Impr.)*, vol.12, no.2, p.335-335. ISSN 1413-8271.

FERREIRA, Andréa Tereza BRITO et al. **Práticas dos professores alfabetizadores da EJA:** o que fazem os professores, o que pensam os seus alunos?. Belo Horizonte, 2013. Revista: *Educ. rev.*, vol.29, no.3, p.177-198. ISSN 0102-4698. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982013000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000300008)>. Acesso em: 15 jan. 2016.

FERREIRA, Grazielle Aparecida de Oliveira. **Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento:** um (re)significar da prática docente? Brasília, 2014. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UnB.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FONTANIVE, Nilma, Klein, RUBEN AND BIER, Sônia Elizabeth **A alfabetização de crianças com seis anos:** uma contribuição para o debate sobre aquisição de habilidades

de leitura escrita e matemática no primeiro ano do ensino fundamental. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Dez 2008, vol.16, no.61, p.543-560. ISSN 0104-4036. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362008000400004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362008000400004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 14 jan.2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Motevideu: Tierra Nueva, 1967. (Tradução para o português: Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974).

\_\_\_\_\_. **The adult literacy process as cultural action for freedom**. Harvard Educational Review, 1970a. v. 40, n. 2, p.205-225. Disponível em: < [http://courseweb.ischool.illinois.edu/~katewill/spring2014-502/background%20reading/friere%20cultural\\_action\\_for\\_conscientization.pdf](http://courseweb.ischool.illinois.edu/~katewill/spring2014-502/background%20reading/friere%20cultural_action_for_conscientization.pdf) >. Acesso em: 29 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Cultural action and conscientization**. Harvard Educational Review, 1970b. v. 40, n.3, p.452-477. Disponível em: [http://cicac.tru.ca/readings/paulo\\_freire-conscientization.pdf](http://cicac.tru.ca/readings/paulo_freire-conscientization.pdf). Acesso em 29 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.

GATTI, Bernadete. A. **Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo**. São Paulo, 2001. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), n.113, p. 65-81.

\_\_\_\_\_. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília. Editora Plano, 2002.

GOULART, Cecília M. A. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização**. São Paulo, 2014. Revista: *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, vol.9, no.2, p.35-51. ISSN 2176-4573. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=2176-457320140002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=2176-457320140002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jan.2016.

GAXANGÁ, Maria do Rosário Rocha. **Práticas de letramento da família e apropriação da escrita e da leitura por crianças alfabetizandas**. Brasília, 2007. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação.UnB. 214 f.

GONÇALVES, Angela Vidal. **Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita**. Campinas, 2013. Revista *Cad. CEDES*, vol.33, no.89, p.125-140. ISSN 0101-3262. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622013000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100008)>. Acesso em: 17 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: o olhar do sujeito aprendiz**. Niterói, 2012. Dissertação de Mestrado em Educação. Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, ISSN 0101-3262.

GONDIM, Márcia Regina Alves. **Práticas de letramento em classes de alfabetização de crianças e desenvolvimento da consciência fonológica**. Brasília, 2007. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UnB.

GONZÁLEZ REY. F. **Comunicación, Personalidad y Desarrollo**. La Habana, Pueblo y Educación, 1995.



- \_\_\_\_\_. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo, Thomson, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade: Um aproximação histórico cultural.** São Paulo: Thompson – Pioneira, 2003<sup>a</sup>
- \_\_\_\_\_. **O Sujeito, a Subjetividade e o outro na Dialética complexa do Desenvolvimento Humano.** In: MARTÍNÉZ, A.M. e SIMÃO, L. M. O outro no desenvolvimento social: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo. Pioneira Thomson, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. 1. reimpr. da 1. ed. de 2003. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo. Thomson, 2005b.
- \_\_\_\_\_. **O sujeito que aprende: desafios no desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica.** In: Aprendizagem e trabalho pedagógico. TACCA (org.). São Paulo. Alínea, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem. A aprendizagem no nível superior.** In: A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino Superior. TACCA, M.C V. R, e MARTÍNÉZ, A. M. São Paulo. Alínea, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia.** São Paulo. Cortez. 2011.
- \_\_\_\_\_. **Lenguaje, sentido y subjetividade: yendo más allá del lenguaje y el comportamiento.** Espanha, 2011. Revista: Estudios de Psicología, vol. 32, nº 3, págs. 345-357. ISSN 0210-9395, ISSN-e 1579-3699.
- \_\_\_\_\_. **O pensamento de Vigotski: contradições, desdobramentos e desenvolvimento.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- GRAFF, H. J. **The Labyrinths of Literacy.** London: The Falmer Press, 1987<sup>a</sup>. (Tradução para o Português: Os labirintos da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas 1994).
- GRAFF, H. J. **The Legacies of Lietracy.** Bloomington. Indiana University Press, 1987b.
- KIRSCH, I., e GUTHRIE, J. T. **The concept and measurement of functional literacy.** Reading Research Quarterly, 1977-1978. v. 13, n. 4, p. 485-507.
- KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, Mercado de Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Letramento na contemporaneidade.** São Paulo, 2014. Revista: *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, vol.9, no.2, p.72-91. ISSN 2176-4573.
- KRAMER, S. ; NUNES, M. F. R. ; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 37, p. 69-85, 2011.

LEITE, Karoline Kussik de Almeida, BITTENCOURT, Zélia Zilda Lourenço de Camargo and Silva, Ivani Rodrigues. **Fatores socioculturais envolvidos no processo de aquisição da linguagem escrita**. São Paulo, 2015. Revista: *Rev. CEFAC*, vol.17, no.2, p.492-501. ISSN 1516-1846. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462015000200492](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462015000200492)> Acesso em: 17 jan. 2016.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na escrita**. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2014.

\_\_\_\_\_. A. R. **“Vigotskii”**. In: VIGOTSKI, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, ícone, 2014.

MADEIRA-COELHO. C. M. **Sujeito, Linguagem e aprendizagem**. In: A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior. TACCA M.C.R.V. e Mitjàns Martinez. A. (orgs.). São Paulo, Alínea. 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende**. In: *Ensino e aprendizagem: A subjetividade em foco*. MTIJÀNS MARTINEZ, SCOZ and CASTANHO (orgs.). Brasília, Liber Livro. 2012

MAIA, Madeline Gurgel Barreto and Maranhão, Cristina. **Alfabetização e letramento em língua materna e em matemática**. São Paulo, 2015. Revista: *Ciênc. educ. (Bauru)*, vol.21, no.4, p.931-943. ISSN 1516-7313.

MACHADO, Veruska Ribeiro. **Práticas escolares de leitura: relação entre a concepção de leitura do PISA e as práticas da escola**. Brasília, 2010. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação.UnB.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização - Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

MITJÀNS MARTINEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Psicologia da aprendizagem**. In: MITJÀNS MARTINEZ, A; GONZÁLEZ REY, F; FREITAS S.N; FUNGGHETTO, S.S e SERIQUE, J. A. B (orgs.). *Coleção: Aprendendo a aprender*. v.5. Brasília, Editora Uniceub, 2003.

\_\_\_\_\_, e SIMÃO, L. M. **O outro no desenvolvimento social: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo. Pioneira Thomson, 2004.

\_\_\_\_\_. **Processos de aprendizagem na Pós graduação: um estudo exploratório**. In: MITJÀNS MARTINEZ, A.; TACCA, M. C.V R. (Orgs.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior*. Campinas: Alínea, 2009b, p.213-262.

\_\_\_\_\_. A. and GONZÁLEZ REY, F. **O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões**. In: MITJÀNS MARTINEZ, A. SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I.S. (orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012. Cap. 3, p. 59-84.

MONTEIRO, Sara Mourão and SOARES, Magda **Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização**. São

Paulo, 2014. Revista on line: *Educ. Pesqui.*, vol.40, no.2, p.449-466. ISSN 1517-9702. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022014000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022014000200010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 18 jan. 2016.

MOREIRA, Cláudia Martins. **Os estágios de aprendizagem da escrita pela criança**: uma nova leitura para um antigo tema. Bahia, 2009. Revista: *Ling. (dis)curso*, vol.9, no.2, p.359-385. ISSN 1518-7632.

MORO, Maria Lucia Faria. **A alfabetização e a compreensão do sistema da escrita pela criança... e não pelo professor! Algumas reflexões**. São Paulo, 1989. Revista: *Educ. rev.* n°.8, p.203-222. ISSN 0104-4060.

MORIN, E. **Epistemologia da complexidade**. In: SCHNITMAND, D. Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 189-220.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (org.). **Alfabetização no Brasil** : uma história de sua história. Cultura Acadêmica. São Paulo. 2011.

\_\_\_\_\_. **História Dos Métodos De Alfabetização No Brasil**. In: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Brasília, 2006. Disponível em< [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesos em 18 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Maria do Rosário Longo. **Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil**. Campinas, 2013. *Cad. CEDES*, vol.33, no.89, p.15-34. ISSN 0101-3262. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 18 jan. 2016.

MUNIZ .L. S. and MARTÍNEZ, A. M. **A aprendizagem da leitura e da escrita**: análise da produção científica. *Atos de Pesquisa em Educação (FURB)*, v. 8, p. 778-809, 2013.

MUNIZ. L. S. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança**. Brasília, 2015. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. UnB.

\_\_\_\_\_.L. S. and MARTÍNEZ, A. M. **A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso**. São Paulo, 2015b. Revista: *Educ. Pesqui.* vol.41, no.4, p.1039-1054. ISSN 1517-9702.

OLIVEIRA, T. de. **Letramento literário**: a mediação da leitura de obras literárias no processo de constituição de leitores competentes. Brasília, 2012. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UnB.

OLIVEIRA, Luciana da S.; PANIZZA, Karina. **A criança como sujeito do seu processo de aprender: rupturas em contexto de identificação das dificuldades de aprendizagem**. In: COLÓQUIO DE PSICOLOGIA ESCOLAR DO DF, 5., 2013. Anais... Brasília: Universidade de Brasília, 2013a.

- \_\_\_\_\_. L. da Silva. **O professor e sua formação:** aspectos constitutivos desse processo. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UnB. Brasília, 2013b.
- PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã** – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.
- PEREIRA, Maria Susley. **A avaliação no bloco inicial de alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal.** Brasília, 2008. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UnB.
- PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição social da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski.** São Paulo. Cortez, 2005.
- PONTES, Vanessa Laís, DINIZ, Natália Lisce Fioravante and MARTINS-REIS, Vanessa de Oliveira **Parâmetros e estratégias de leitura e escrita utilizados por crianças de escolas pública e privada.** *Rev. CEFAC*, Ago 2013, vol.15, no.4, p.827-836. ISSN 1516-1846. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v15n4/10.pdf>. Acesso em 18 jan. 2016.
- RAPPAPORT, C.R. Modelo piagetiano. In RAPPAPORT; FIORI; DAVIS. **Teorias do Desenvolvimento:** conceitos fundamentais -Vol. 1. São Paulo. Ed. EPU, 1981.
- REGO, T.C. **Vigotsky:** uma perspectiva histórico cultural da educação. 25ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.
- SEEDF, **Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos.** Brasília, SEDF/SUBEP, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Manual de procedimentos:** EAPE: Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação. 3ed. Brasília: EAPE, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização.** 2ª ed. Brasília, SEDF, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Currículo em Movimento da Educação Básica. Pressupostos teóricos.** Brasília, SEDF, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Currículo em Movimento da Educação Básica. Anos Iniciais.** Brasília, SEDF, 2013b.
- SILVA, Maria da Guia Taveiro. **Experiência de vida:** um percurso para o letramento. Brasília, 2007. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UnB. Brasília, 2007.
- SILVA, Claudia Heloisa Schmeiske. **Leitura na escola:** aprender a ler, ler para aprender. Brasília, 2007b. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UnB. Brasília, 2007.
- SILVA. C. S R.; CAFIERO. D. **Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos.** *Educ. rev.* vol.27 no.2 Belo Horizonte Aug. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200011). Acesso em 19 Set. 2016.

SIMÕES, VERA LUCIA BLANC. **Histórias infantis e aquisição de escrita.** *São Paulo Perspec.*, Mar 2000, vol.14, no.1, p.22-28. ISSN 0102-8839. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100004&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100004&script=sci_abstract)>. Acesso em: 19 jan. 2016.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **M. Alfabetização e letramento.** 6 ed. São Paulo. Contexto. 2015.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de. **A formação do pedagogo como agente de letramento:** perspectivas e possibilidades. Brasília, 2011. 128 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação.UnB. Brasília, 2011.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SKINNER, **Behavioral and Brain Sciences** / Volume 7 / Issue 04 / December 1984, pp 547- 553. Copyright © Cambridge University Press 1984.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica and BROTTTO, Ivete Janice de Oliveira. **Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador.** São Paulo, 2013. Revista: *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, vol.8, no.1, p.233-253. ISSN 2176-4573. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217645732013000100015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217645732013000100015&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 18 jan. 2016.

TACCA. M.C.R.V. **Estratégias pedagógicas:** conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: *Aprendizagem e trabalho pedagógico.* TACCA M.C.R.V. (org.). São Paulo, Alínea, 2008.

\_\_\_\_\_. **O professor investigador:** criando possibilidade para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior.* TACCA M.C.R.V. e Mitjàns Martinez. A. (orgs.). São Paulo, Alínea 2009.

TASCA, Danieli Sebastiana Oliveira and GUEDES-PINTO, Ana Lúcia **A divulgação do conceito de letramento e o contexto da escola de nove anos:** o que dizem as professoras alfabetizadoras?. Campinas, 2013. Revista: *Cad. CEDES*, vol.33, no.90, p.257-276. ISSN 0101-3262. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622013000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000200006)>. Acesso em 19 jan. 2016.

TÁVORA, Fernanda de Oliveira Fernandes. **A expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador.** Brasília, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, 110 f.

TERRA, Marcia. **O behaviorismo em discussão.** Unicamp. 2003. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/b00008.htm>>. Acesso em 02 Nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Márcia Regina. **O desenvolvimento humano na teoria de Piaget.** Unicamp 2006. Disponível em:

<<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>> . Acesso em: 02 fev. 2016.

TOLENTINO, Maria Antônia Honório. **Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização**: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal. Brasília, 2007. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UnB. Brasília, 2007.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas, SP: Pontes, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas (1931). Problemas del desarrollo de la psique**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

\_\_\_\_\_. L. S. (1931) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. IN: *Obras escogidas*, tomo III. Madrid: Visor/MEC, 1995. p. 11-340.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Traduzido por Scribner e Cole. São Paulo. Martins Fontes. 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Traduzido por Nelson Jah Garcia. São Paulo. Martins Fontes. 2008.

\_\_\_\_\_. **Pensamiento y habla**. Traduzido por Alejandro Ariel González. Buenos Aires. Colihue. 2012.

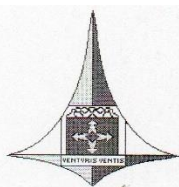
\_\_\_\_\_. LURIA, A.R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13ª ed. Ícone. São Paulo. 2014.

WITTER, Geraldina Porto. **Literatura, leitura e aprendizagem da escrita**. Campinas, 2005. Revista: *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* vol.9, no.2, p.313-314. ISSN 1413-8557. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572005000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200013) >. Acesso em: 19 jan. 2016.

WEISZ, T. **Reflexões sobre alfabetização**. In: FERREIRO, E. Reflexões sobre a alfabetização, São Paulo, Cortez, 1988.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A- TERMO DE AUTORIZAÇÃO



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 153/2016 – EAPE

Brasília, 06 de abril de 2016.

PARA: CRE SÃO SEBASTIÃO

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Coordenador,

Autorizamos **KARINA PANIZZA DE SOUSA PINTO**, mestranda do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UNB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “A criança em processo de alfabetização: dimensões subjetivas” tem como objetivo compreender a emergência dos sentidos subjetivos presentes no processo de alfabetização de alunos de uma turma do segundo ano de uma escola da rede pública do Distrito Federal

Informamos que o projeto de pesquisa foi analisado e atende às normas da SEDF; todavia, o aceite final para realização da coleta dos dados dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade ou setor objeto da pesquisa.

Atenciosamente,

**Rachel Angélica de Andrade Cota**

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE  
Assessor Especial

RECEBIDO		
Em 20 / 04 / 2016 às 17 h 05		
	25419-3	EAPE/NuDoc
Rubrica	Matricula	Setor/Orgão

RECEBIDO		
Em 20 / 04 / 2016 às 17 h 05		
	25419-3	EAPE/NuDoc
Rubrica	Matricula	Setor/Orgão

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE  
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070  
Telefone: 3901-2378



## APÊNDICE B- CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação

Brasília, Março de 2016.

Sra. Diretora e demais pessoas do conselho diretivo,

Como parte da minha pesquisa de mestrado acadêmico, pretendo acompanhar alunos em processos de alfabetização, suas construções e percepções acerca da língua escrita assim como a organização do trabalho pedagógico de professores alfabetizadores de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal

Pertenço ao quadro de professores efetivos do Colégio Internacional Everest e atualmente me dedico a uma turma do Infantil V nessa mesma instituição, além dos estudos no turno matutino cursando o mestrado acadêmico em educação, na Universidade de Brasília, na Faculdade de Educação.

A pesquisa intitulada: “Uma Análise da Subjetividade da Criança em Processo de Alfabetização” será realizada por mim, Karina Panizza de Sousa Pinto, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Massot Madeira Coelho. Com intuito de conhecer, esclarecer possíveis dúvidas e de que essa pesquisa possa ser desenvolvida nessa instituição educacional, apresento informações gerais sobre esse estudo:

**Temática:** Alfabetização de crianças em contexto escolar

**Problema de pesquisa:** Como as crianças se percebem no processo de alfabetização?

**Objetivo:** Analisar os processos subjetivos que constituem o processo de alfabetização de crianças do Bloco Inicial de Alfabetização.

**Questões orientadoras:** Quais as percepções que as crianças tem sobre a linguagem escrita? Como as crianças chegam ao ano BIA? Como as crianças fazem elaborações sobre a língua escrita? Quais aspectos da subjetividade estão envolvidos na aprendizagem da língua escrita?

**Discussão teórica:** Psicologia histórico-cultural (Vigotski) e a Teoria da Subjetividade de González Rey.

**Metodologia:** Epistemologia Qualitativa de González Rey, a partir de estudo de casos. Acompanhamento do trabalho pedagógico realizado em classe de alfabetização, propostas interventivas com atividades relacionadas ao processo de alfabetização, acompanhamento dos momentos de planejamento do professor alfabetizador na escola.

**Instrumentos:** Observação, entrevistas individuais, oficinas programadas, complemento de frases, análise documental e outros necessários ao longo da pesquisa.

Desde já, agradeço a atenção.

Karina Panizza

## APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (INSTITUIÇÃO)



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação

### Termo de Consentimento Livre e esclarecido

A pesquisa intitulada: “Uma análise da subjetividade da criança em processo de alfabetização” será realizada por Karina Panizza de Sousa Pinto sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Cristina Massot Madeira Coelho e será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Sua instituição educacional, um grupo de alunos do segundo ano do Ensino Fundamental com sua respectiva professora estão sendo convidados a participar desta pesquisa. A autorização para participação na pesquisa será documentada por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se decidir participar, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas.

Se você concordar em participar da pesquisa, o nome da instituição e identidade serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso a suas informações para desenvolver o estudo. Os encontros acontecerão em local e horário previamente marcado. Caso você autorize, a pesquisadora acompanhará as atividades realizadas em sala de aula, fará encontros com um grupo de alunos e participará dos momentos de planejamento e coordenação coletiva com o professor da série mencionada.

Você será informado(a) periodicamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo. Você também pode desistir da pesquisa a qualquer momento.

Declaro que li e entendi este termo de consentimento e que sou voluntário(a) a tomar parte neste estudo.

Assinatura da instituição participante .....

Assinatura da pesquisadora .....

Assinatura da orientadora .....

Brasília, ..... de ..... de 2016.

## APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação

### Termo de Consentimento Livre e esclarecido

A pesquisa intitulada: Uma análise da subjetividade da criança em processo de alfabetização” será realizada por Karina Panizza de Sousa Pinto sob a orientação da Profª. Drª Cristina Massot Madeira Coelho e será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. Os participantes voluntários da pesquisa deverão falar sobre a sua história de vida pessoal, profissional e momentos atuais relacionados ao trabalho docente por meio de entrevistas e da realização de alguns instrumentos. A autorização para participação na pesquisa será documentada por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se decidir participar, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas.

Se você concordar em participar da pesquisa, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso a suas informações para desenvolver o estudo. Os encontros acontecerão em local e horário previamente marcado. Caso você autorize, as entrevistas serão gravadas e o que você disser será registrado para posterior estudo do material.

Você será informado(a) periodicamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo. Você também pode desistir da pesquisa a qualquer momento.

Declaro que li e entendi este termo de consentimento e que sou voluntário (a) a tomar parte neste estudo.

Pesquisadora: Mestranda Karina Panizza de Sousa Pinto

Ass: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Contato: karinapanizza@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Cristina M. Madeira Coelho

Ass: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Contato: madeiracoelho@yahoo.com.br

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Ass: \_\_\_\_\_

Contatos: Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS)



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação

### Termo de Consentimento Livre e esclarecido

A pesquisa intitulada: “Uma análise da subjetividade da criança em processo de alfabetização” será realizada por Karina Panizza de Sousa Pinto sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Cristina Massot Madeira Coelho e será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Seu filho está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. Os participantes voluntários da pesquisa deverão participar de atividades de alfabetização estruturadas pela pesquisadora. Para isto deverão falar sobre a sua história de vida pessoal, escolar e sobre momentos atuais relacionados ao ano da alfabetização por meio de entrevistas e da realização de alguns instrumentos. A autorização para participação na pesquisa será documentada por meio deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**. Se decidir que seu filho(a) participe, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas.

Se você concordar que seu filho(a) participe da pesquisa, o nome e a identidade da criança serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso a suas informações para desenvolver o estudo. Os encontros acontecerão em local e horário previamente marcado dentro da escola. Caso você autorize, as entrevistas serão gravadas e o que a criança disser será registrado para posterior estudo do material.

Você será informado(a) periodicamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar a sua vontade e o do seu filho(a) em continuar participando do estudo. Seu filho também pode desistir da pesquisa a qualquer momento.

Declaro que li e entendi este termo de consentimento e que meu filho é voluntário (a) a tomar parte neste estudo.

Pesquisadora: Mestranda Karina Panizza de Sousa Pinto

Ass: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Contato: karinapanizza@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Cristina M. Madeira Coelho

Ass: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Contato: madeiracoelho@yahoo.com.br

Pais e/ou responsáveis: \_\_\_\_\_

Nome do(a) filho(a): \_\_\_\_\_

Contatos: Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Ass: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE F: ENTREVISTA PROFESSORA**

### **Eixos para entrevista Professora**

#### **1ª parte: Vida pessoal**

Vida pessoal (Onde nasceu? Quais fatos foram marcantes na sua vida? Como são as relações familiares?)

#### **2ª parte: Vida profissional**

**Trajetória profissional** (Como se tornou professora. Em quais escolas já lecionou. Quais experiências foram marcantes. Por que?)

#### **3ª parte: Vida de alfabetizadora**

**Trajetória profissional como alfabetizadora** (Por que optou pelo bloco de alfabetização?)

Desde quando trabalha com essa faixa etária?)

**A alfabetização como etapa escolar** (Como compreende a alfabetização? Como definiria a alfabetização? Qual estratégia você considera boa para alfabetizar as crianças? Como você planeja suas aulas? Que instrumentos você usa para avaliar as crianças? Usa alguma avaliação formal? Como você enxerga as crianças que estão sendo alfabetizadas? O que diferencia esta etapa escolar das demais? O que é preciso para alfabetizar alguém?)

## APÊNDICE G: COMPLEMENTO DE FRASES

1. Uma alegria \_\_\_\_\_
2. Ler é \_\_\_\_\_
3. Escrever é \_\_\_\_\_
4. Considero importante \_\_\_\_\_
5. Aprendo quando \_\_\_\_\_
6. Não gosto de \_\_\_\_\_
7. Prefiro \_\_\_\_\_
8. Trabalho melhor \_\_\_\_\_
9. Gosto de conversar com \_\_\_\_\_
10. As crianças aprendem melhor \_\_\_\_\_
11. Leio quando \_\_\_\_\_
12. Escrevo quando \_\_\_\_\_
13. Organizo-me \_\_\_\_\_
14. Aprendo para \_\_\_\_\_
15. Minha família \_\_\_\_\_
16. Meus alunos \_\_\_\_\_
17. Quando estou sozinha \_\_\_\_\_
18. Uma música \_\_\_\_\_
19. Eu sou \_\_\_\_\_
20. Trabalho para \_\_\_\_\_
21. Dedico meu tempo \_\_\_\_\_
22. Queria saber \_\_\_\_\_
23. Alfabetizar \_\_\_\_\_
24. Lamento \_\_\_\_\_
25. Na escola \_\_\_\_\_
26. Tenho medo \_\_\_\_\_
27. Meus filhos \_\_\_\_\_
28. Quando estou triste \_\_\_\_\_
29. Sempre que posso \_\_\_\_\_
30. Na minha sala de aula \_\_\_\_\_
31. Perco a paciência \_\_\_\_\_
32. Quando não sei \_\_\_\_\_
33. Minha maior preocupação é \_\_\_\_\_
34. Ser professora \_\_\_\_\_
35. Queria mudar \_\_\_\_\_
36. A escola \_\_\_\_\_
37. Uma frustração \_\_\_\_\_
38. Acalma-me \_\_\_\_\_
39. Ensino para \_\_\_\_\_
40. Busco \_\_\_\_\_
41. Alegro-me \_\_\_\_\_
42. A vida \_\_\_\_\_
43. Acredito \_\_\_\_\_
44. Meus colegas de trabalho \_\_\_\_\_
45. Na minha profissão \_\_\_\_\_
46. Converso com \_\_\_\_\_
47. Me dá trabalho \_\_\_\_\_
48. A infância \_\_\_\_\_
49. Estudo para \_\_\_\_\_
50. Tenho dúvidas \_\_\_\_\_

51. Meus filhos \_\_\_\_\_
52. Gosto de \_\_\_\_\_
53. Meus alunos \_\_\_\_\_
54. Não me conformo \_\_\_\_\_
55. Quando era criança \_\_\_\_\_
56. Uma saudade \_\_\_\_\_
57. No futuro \_\_\_\_\_
58. Luto \_\_\_\_\_
59. Sempre que posso \_\_\_\_\_
60. Sonho \_\_\_\_\_





## APÊNDICE I: CONTE COM DESENHO

PROFESSORA	ESCOLA
SALA DE AULA	O QUE MAIS GOSTA DE APRENDER

## APÊNDICE J: EU NA HISTÓRIA

1. A tia passou um dever de casa mas você esqueceu de fazer. No outro dia quando ela vai corrigir como você se sente?
2. Toda a turma está fazendo um texto sobre a festa junina. Você tem uma ideia muito boa para escrever no texto. O que você faz?
3. Durante um ditado a tia disse uma palavra que você não sabe se escreve com S ou Z. Como você resolve esta situação?
4. Na hora do recreio as suas amigas querem brincar de alguma coisa que você não gosta. O que você faz?
5. A partir de amanhã todo mundo só poderá escrever de letra cursiva. Como você se sente?
6. Você acordou um dia com muita dor de garganta e quando foi tentar falar estava sem voz. Como você vai se comunicar com as pessoas?
7. Você foi convidada para escrever uma história sobre o que você mais gosta de fazer na sua casa. Sobre o que seria essa história?
8. A tia te emprestou um livro no rodízio de livros e você derramou água sem querer. O que você faz para resolver esse problema?
9. A tia passou um exercício de escrever frases e você acertou tudo. Fez letra maiúscula, ponto final. O que você sente quando recebe o elogio?
10. Se você pudesse ser a professora e escolher o que as crianças da turma vão fazer. O que você escolheria?
11. Se pudesse me dizer o que você aprendeu de mais importante esse ano com a tia \*Andrea. O que você responderia?
12. O que você faz quando tem na tarefa alguma palavra que você não sabe o que significa?
13. Você precisa escrever um texto e pode pedir a ajuda de qualquer pessoa. Quem você escolheria para te ajudar? Por que?
14. Imagine que você levou uma bronca da professora por uma coisa que não foi você quem fez. Como você sente?



## APÊNDICE K: O QUE FAÇO MELHOR

O QUE FAÇO MELHOR	O QUE NÃO SOU TÃO BOM

## APÊNDICE L: AGORA EU SEI

EU NÃO SABIA	AGORA EU SEI

# APÊNDICE M: CONSTRUINDO HISTÓRIA



## APÊNDICE N: JOGO PENSE RÁPIDO

LER É	FICO FELIZ
ESCREVER É	QUANDO EU ERRO
GOSTO DE	QUANDO EU ACERTO
NÃO GOSTO	EU AINDA VOU APRENDER
MINHA FAMÍLIA	EU JÁ SEI
NA ESCOLA EU	QUANDO A TIA LÊ EU
NO 1º ANO EU APRENDI	EU SONHO COM
NO 2º ANO EU JÁ APRENDI	AS LETRAS SERVEM PARA
NO 2º ANO EU AINDA VOU APRENDER	EU JÁ SEI LER
A LETRA CURSIVA É	NA TAREFA DE CASA
MINHA BRINCADEIRA PREFERIDA É	QUANDO EU LEIO
PARA ENTENDER AS PESSOAS EU	PARA APRENDER PRECISA
A LETRA QUE EU MAIS GOSTO É	PARA ESTUDAR PRECISA
LÁ EM CASA EU SEMPRE	NO MEU CADERNO EU
A TIA AJUDA QUANDO	QUANDO A HISTÓRIA É BOA
A TIA FICA BRAVA	LÁ EM CASA EU NUNCA
A TIA SABE QUE A GENTE APRENDEU	EU SEI SE EU APRENDI
MINHA DUPLA É	EU AJUDO ALGUÉM QUANDO
ACHO DIFÍCIL	ACHO FÁCIL
NO RECREIO	ESTUDAR É

O DITADO É	EM CASA
NO MEU ESTOJO NÃO PODE FALTAR	SE EU PUDESSE ESCOLHER QUERIA SENTAR COM
PARA SABER LER TEM QUE	O QUE EU MAIS GOSTO NA AULA É
PARA SABER ESCREVER TEM QUE	O QUE EU MENOS GOSTO NA AULA É

