

A ALFABETIZAÇÃO E O TRABALHO DO PROFESSOR: EM BUSCA DE CONCEPÇÕES E SIGNIFICAÇÕES

Bianca da Silva Lopes¹

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais²

Resumo: As discussões no campo educacional sobre alfabetização, metodologias, desafios e possibilidades envolvidas nesse processo reforçam a necessidade de se desenvolver investigações sobre essa temática. O objetivo dessa pesquisa é investigar a concepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos futuros profissionais da educação sobre o processo de alfabetização. Num primeiro momento discutimos a aprendizagem e desenvolvimento, direcionando para a alfabetização e o papel do ensino pautado na Teoria Histórico-Cultural. Posteriormente, realizamos uma análise de cunho quantitativo e qualitativo, a fim de identificar as possíveis dificuldades na organização do ensino da alfabetização. Investigamos 41 sujeitos, dentre professores e acadêmicos do quarto ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Os resultados mostram que, tanto os egressos quanto os professores tem dificuldades para conduzir e explicar a alfabetização. Os dados coletados evidenciam a fragilidade da formação inicial e continuada dos professores diante da tarefa de alfabetizar, sendo necessário reorganizar os programas e buscar meios para instrumentalizar os professores no intuito de assegurar a apropriação da leitura e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Teoria Histórico-Cultural. Aprendizagem e desenvolvimento.

Abstract: The discussions in the educational field about literacy, methodologies, challenges and possibilities involved in this process reinforce the necessity to develop investigation concerning to this theme. Through this studies the purpose of this writing is to investigate the teachers's conception of the beginning years of elementary education and future professionals in the area of education in the process of literacy. First of all, we discussed the learning and development, directing to literacy and the role of the teaching based on the Historical-Cultural Theory. In a second moment, we carried out a quantitative and qualitative analysis, in order to identify the possible difficulties in organizing the teaching of literacy. We have investigated 41 subjects, being them teachers and academics of the fourth year of Pedagogy course at the State University of Maringá. The results show that both, graduates and teachers, have difficulties in conducting and explaining literacy. The collected datas evidence the fragility of the initial and continuous formation of the teachers in the task of alphabetizing, and, through the studies, we have perceived how much is necessary to reorganize the programs and to find ways to instrumentalize the teachers in order to assure the appropriation of reading and writing.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM.

Key-words: Literacy. Historical-Cultural Theory. Learning and development.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se tem falado no campo educacional sobre alfabetização, as metodologias de ensino, os desafios e possibilidades que se tem a fim de que o direito a aprendizagem da leitura e da escrita seja assegurado a todos os sujeitos.

Diversas pesquisas (ROJO, 1997; CAVALEIRO e SFORNI, 2011; COELHO, 2011) sobre as dificuldades detectadas na organização do ensino da alfabetização, têm apontado para uma preocupação com o crescente índice de analfabetos e analfabetos funcionais. Muitos responsabilizam a escola, outros a família e, outros ainda as próprias crianças. Vemos que muito se tem tentado justificar os percalços dessa defasagem, mas pouco tem sido produzido para buscar novos caminhos e soluções para o problema da não aprendizagem dos códigos escritos pelos alunos.

Tendo em vista a complexidade que envolve essa temática, o presente estudo foi desenvolvido em torno da seguinte problemática: Qual a concepção de ensino e aprendizagem da alfabetização que os futuros profissionais licenciados em pedagogia e os atuais professores da rede básica de ensino possuem?

Para tanto, o objetivo geral foi investigar a concepção dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos futuros profissionais da educação sobre o processo da alfabetização.

No intuito de auxiliar nessa busca, esse trabalho espera discutir algumas vias de acesso a esse conhecimento, respeitando as especificidades dos sujeitos/aprendizes. Assim, esperamos colaborar com a compreensão dos futuros e atuais professores sobre o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, tendo em vista que a apropriação desse conhecimento permite a codificação e decodificação dos demais conteúdos escolares, além de possibilitar a formação dos sujeitos.

2. PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O processo de aprendizagem da alfabetização promove alterações significativas no desenvolvimento infantil. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental o foco central é ensinar os sujeitos a se apropriarem da leitura e escrita.

Nesse primeiro momento apresentaremos considerações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento a partir da Teoria Histórico-Cultural com a finalidade de discorrer como esse processo ocorre em crianças na idade escolar. Posteriormente, discutiremos a aprendizagem da escrita identificando a influência do outro, em especial o adulto, no movimento de aprendizagem.

2.1 Aprendizagem e desenvolvimento

A aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo são processos com etapas transitórias, não são imediatos e instantâneos. Como ocorrem esses processos nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Apoiados nos estudos de Vigotski³ (1989; 1993; 2010), precisamos ter claro esses conceitos a fim de direcionarmos as ações educativas na educação.

Quando falamos em desenvolvimento, temos em vista os avanços de cada sujeito ao longo de sua vida. Para Vigotski (1993) o desenvolvimento pode ser visto a partir de dois aspectos: o biológico e o social. No plano biológico nos deparamos com as mudanças ontogenéticas, a trajetória feita pelo indivíduo em seu próprio ciclo de vida, desde o nascimento à morte, passando pela infância à vida adulta.

No que tange ao aspecto ontogenético, Vigotski (1993) destaca a necessidade de considerarmos que cada indivíduo consegue fazer ou não determinadas tarefas dependendo da etapa do desenvolvimento em que se encontra, entretanto, isso não pode limitar as ações educativas.

Outro aspecto do desenvolvimento a ser salientado é o social, que se refere à filogênese, ou seja, a história da espécie humana. São as influências provocadas pela própria história dos homens que definem comportamentos e ações tipicamente humanos, mas que tiveram suas origens anteriores aos homo-sapiens e que estão presentes até os dias atuais.

³ Ainda não há no Brasil uma padronização na forma de grafar o nome do autor. Neste artigo adotaremos a grafia Vigotski para referenciá-lo ao longo do texto. Todavia, nas referências bibliográficas, preservaremos a grafia de cada edição.

O foco de nossa pesquisa foi o aspecto social, tendo em vista que a criança sozinha não é capaz de desenvolver seu intelecto. Mas é a partir das relações estabelecidas com o meio no qual está inserida desde a casa, escola, igreja, até natação, judô entre outros ambientes possíveis de socialização. Tal como destaca Vigotski (1993, p. 89) “com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento”.

No início da história ontogenética, cada homem é um candidato à humanização, se apropriando das produções dos demais homens, mas são os aspectos filogenéticos que garantem sua vida em grupo. Desse modo, a partir do desenvolvimento das funções psicológicas elementares – que são involuntárias e tem relação direta com a realidade – é que são desenvolvidas as funções psicológicas superiores, tais como a atenção, a memória, as sensações, o pensamento etc.

É necessário que o homem desenvolva as funções psicológicas superiores para se humanizar e tornar-se de fato parte do gênero humano. Ao se humanizar, o homem apreende sobre o mundo no qual está inserido e se desenvolve em suas máximas capacidades intelectuais.

Em suas investigações, Vigotski (1993, p. 87) ressalta que “o aprendizado precede o desenvolvimento”. Isso, pois, antes de ter consciência sobre determinada ação, a criança a realiza de forma a adquirir certos hábitos sobre ela mesma. Devemos levar em consideração que o desenvolvimento tem seu tempo de maturação, ou seja, ele ocorre progressivamente e não instantaneamente. Exemplificaremos este princípio apoiados em Vigotski (1993, p. 87) quando discute a aprendizagem da aritmética:

As diferentes etapas na aprendizagem da aritmética podem não ter o mesmo valor para o desenvolvimento mental. Muitas vezes três ou quatro etapas do aprendizado pouco acrescentam à compreensão da aritmética por parte da criança, e depois, na quinta etapa, algo surge repentinamente: a criança captou um princípio geral, e a curva do seu desenvolvimento sobe acentuadamente. Para essa criança específica, a quinta operação foi decisiva, mas isso não pode ser considerado uma regra geral. [...] A criança não aprende o sistema decimal como tal; aprende a escrever números, a somar e a multiplicar, a resolver problemas; a partir disso, algum conceito geral sobre o sistema acaba por surgir.

Podemos pensar o processo de aquisição da escrita. A criança tende a aprender os grafemas, depois os fonemas, formar palavras e frases etc. Esse conjunto resulta no processo de aquisição da escrita. Gradualmente a criança vai adquirindo as habilidades para esse aprendizado, compreendendo o processo e conseguindo empregar os códigos lingüísticos, que representam ideias.

Concordamos com Vigotski (1993, p. 87) ao enfatizar que aprendizado e desenvolvimento possuem uma “relação extremamente complexa”, mas que acontecem juntos. O autor (1993) considera uma inter-relação entre aprendizagem e o desenvolvimento, isto é, a constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprender e se desenvolver.

Vigotski (2010, p. 110) apresenta a ideia de que a “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”. Assim, devemos levar em consideração as aprendizagens pré-escolares, aquelas adquiridas antes do ingresso no Ensino Fundamental e, que também influenciam seu desenvolvimento.

Vale destacar a diferença entre a aprendizagem pré-escolar e a escolar. A primeira não é sistemática, intencional e planejada como a segunda, tal como apresenta Vigotski (2010). A aprendizagem sistemática consiste nos conhecimentos acumulados historicamente pelos homens, que foram organizados e sistematizados socialmente, podendo ser ensinados de geração a geração.

Precisamos em razão disso, organizar as experiências e situações de ensino na escola a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Dentre as aquisições importantes que o sujeito precisa ter ao ingressar na escola destacamos o domínio da leitura e escrita, ou melhor, a alfabetização. Isso porque a alfabetização é um dos pressupostos que assegura aos homens fazerem parte de uma sociedade, socializarem-se, humanizarem-se em suma.

Desse modo, é preciso conhecer como ocorre a aquisição da escrita. Teremos como referencial a Teoria Histórico-Cultural, em especial, os estudos de Luria (2010; 1987), levando em consideração que esse processo de aprendizagem não se inicia na escola, mas somente nela é ensinado de forma sistematizada e, portanto, reforça sua importância com o uso de estratégias de ensino devidamente planejadas, de modo que as crianças terminem o Ensino Fundamental alfabetizadas.

A seguir apresentaremos as etapas pelas quais a criança passa para se apropriar da linguagem escrita, já que isso não é um processo imediato, mas produto de um longo desenvolvimento das funções superiores do psiquismo.

2.2 Aprendizagem da escrita para a Teoria Histórico-Cultural

A aprendizagem da escrita tem sido bastante discutida, principalmente em razão das defasagens encontradas nos indivíduos que frequentam a escola, ou seja, muitas crianças terminam o Ensino Fundamental sem saber ler e escrever e chegam às universidades analfabetas funcionais. Independente dos fatores que explicam e interferem na produção dessas defasagens, o foco nessa pesquisa é apresentar como a Teoria Histórico-Cultural explica o processo de alfabetização, tendo em vista a complexidade e a importância desse processo na constituição do homem.

Dentre os teóricos representantes da Teoria Histórico-Cultural, Alexander Romanovich Luria (1902–1977) foi um dos que mais se dedicou ao estudo da linguagem enquanto um instrumento do pensamento, voltando-se principalmente ao desenvolvimento da escrita nas crianças. Junto a Alexei Nikolaievich Leontiev (1904–1979), colaborou com as pesquisas desenvolvidas por Lev Semionovich Vygotsky (1896–1934), numa sociedade pós revolução russa, investigando os processos psicológicos humanos.

Seu interesse pela escrita fica em evidência na obra “O desenvolvimento da escrita na criança” (1988), em que relata um estudo experimental realizado com crianças que não sabiam ler nem escrever, tal como destacam Oliveira e Rego (2010). Nesse estudo, o autor apresenta um percurso de desenvolvimento da escrita.

Desde tenra idade, as crianças são colocadas diante de situações que estimulam o desenvolvimento da escrita. Quando, por exemplo, oferecemos atividades de desenho, em que a criança registra com rabiscos seu pensamento, reproduzindo aquilo que veem os adultos fazendo estão iniciando a apropriação da escrita. Luria (2010, p.143) destaca que

Durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita.

Isso ocorre, pois, desde o nascimento, os adultos presentes no meio em que a criança está inserida, consciente ou não das possibilidades daquilo que estão realizando, buscam estimulá-las, favorecendo seu desenvolvimento nos mais diversos âmbitos, inclusive na escrita.

Nesse período do desenvolvimento as crianças ainda não compreendem a importância da escrita, mesmo assim imitam as ações dos adultos que estão a sua volta, sem consciência de tal ato.

[...] Não obstante a criança, nesse estágio, não apreende ainda o sentido e a função da escrita, sabe que o adulto escreve, e quando recebe a tarefa de anotar uma sentença, tenta reproduzir, ainda que apenas em sua forma exterior, a escrita adulta com a qual está familiarizada. É por isso que nossas amostras se parecem realmente com a escrita, ordenada em linhas etc. (LURIA, 2010, p. 154).

Dessa forma, as funções básicas da escrita ainda não se encontram presentes nas crianças. Ou seja, a escrita ainda não é vista como forma de expressão, de registro e comunicação. Luria (2010) descreve que esse processo acontece por meio de algumas etapas até que os sujeitos alcancem a aquisição e desenvolvimento da escrita.

A primeira dessas etapas é denominada de “fase da pré-escrita [...], fase pré-instrumental” (LURIA, 2010, p. 154). Nela existe a ausência de funcionalidade da escrita, já que escrever é uma simples brincadeira. Ao investigar crianças de 3 a 5 anos de idade, o autor constatou,

[...] o ato de escrever é [...] associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em “escrever como os adultos”; para ela, o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. [...] A conexão entre os rabiscos da criança e a ideia que pretendem representar é puramente externa (LURIA, 2010, p.149).

O principal traço dessa primeira etapa reside no fato de que a criança não desempenha uma função mnemônica ao escrever, tal como aponta Luria (2010). A criança ainda não apresenta uma relação entre o uso da escrita e sua função, enquanto instrumento de memorização.

Quando a escrita começa a ser usada como instrumento da memória, a criança cria em si um sistema, em que a memorização ocorre não pelo que foi

desenhado, mas pela posição que o desenho ocupa. Dessa forma, o autor afirma que a memória acaba sendo precursora da escrita.

De acordo com Luria (2010, p. 158), os sinais/rabiscos feitos pela criança nessa etapa possuem dois elementos principais: “organiza o comportamento da criança, mas ainda não possui um conteúdo próprio; e indica a presença de algum significado, mas ainda não determina qual seja esse significado”. Assim, os sinais e rabiscos permitem que a criança identifique parcialmente aquilo que tentou escrever, indicando que possui significado, mesmo sendo incompreensível para quem observa sua produção.

A próxima etapa é a fase da escrita por imagens, aquela em que a criança começa a ser capaz de “diferenciar este signo e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico” (LURIA, 2010, p. 161). Deixará de fazer rabiscos e começará a fazer figuras, as quais trarão consigo signos, signos-símbolos, que comportam conteúdo, significado e sentido.

Luria (2010, p. 161) afirma que a diferenciação que ocorre na transição das etapas, perpassa dois caminhos:

Por um lado, a criança pode retratar o conteúdo dado, sem ultrapassar os limites dos rabiscos imitativos, arbitrários, e por outro, pode sofrer a transição de uma forma de escrita que retrata o conteúdo para o registro de uma idéia, isto é, para pictogramas.

Assim, ao retratar aquilo que lhe é solicitado, a criança pode estar simplesmente imitando algo que já viu outras pessoas fazendo, mas, pode ser que altere entre uma forma de escrita imitativa para outra forma de registro e, dessa forma, utilize seus desenhos como signo.

Na sequência, tem-se a fase simbólica da escrita, etapa em que a criança começa a empregar mais de uma imagem para conseguir representar situações, fazendo uso de signos distintos que, em conjunto, reforçam determinada ideia a ser expressa. Essa etapa ainda é marcada por uma escrita não-diferenciada, ou seja, não contempla signos propriamente diferenciados.

O desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação (LURIA, 2010, p. 188).

Dessa forma, ao ter que inventar meios para representar informações que não tem como serem representadas por desenho, a criança irá desenvolver recursos de

escrita simbólica e, por meio do ensino, constatará a natureza instrumental da escrita mostrando estar preparada para aprendê-la.

Para tanto, existem fatores que colaboram com o desenvolvimento da escrita e são identificados por Luria (2010) como sendo: o conteúdo apresentado, os números e a forma. O primeiro deles nos remete ao sentido que a criança vê sobre o que lhe é apresentado, ou seja, o interesse particular do sujeito. Os outros dois precisam ser mais explorados:

Através desses fatores, a criança, inicialmente, chega à idéia de usar o desenho (no qual antes já era bastante boa) como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada (LURIA, 2010, p. 166).

Número (ou quantidade) atua como um auxiliar, na medida em que contribui para a memorização. Por exemplo, em uma determinada situação um professor pede para a criança registrar a frase *“havia milhares de pedras”* e a criança o faz desenhando vários pontinhos no papel e, quando solicitado que registrasse *“havia poucos pássaros”* ela o fez desenhando apenas alguns pontinhos no papel. Assim, para cada característica dada em determinada frase, a criança fez uma diferenciação em razão da quantidade representada. No que se refere à forma, a criança parte das características marcantes dos objetos, tanto por tamanho, como por cores, etc.

Luria (2010, p. 174) salienta que “[...] inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para registro”. Ao descobrir o uso instrumental da escrita, a criança torna-se capaz de inventar um signo, representando ideias. Os desenhos assumem traços de uma verdadeira escrita, trazendo consigo significados que permitem a recordação daquilo colocado no papel.

A escrita também exige uma ação analítica deliberada por parte da criança. (...) Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estruturados e memorizados antes. Da mesma forma deliberada, tem que pôr as palavras numa certa sequência, para que possa formar uma frase. A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. A escrita é desenvolvida em toda a sua plenitude, é mais complexa do que a fala oral (...). A

escrita, ao contrário, tem que explicar plenamente a situação para que se torne inteligível (VIGOTSKI, 1993, p. 124).

Com o advento da escrita, a criança passa a ter a possibilidade de construir conceitos abstratos, por meio dos signos. Podemos concluir que a aprendizagem da escrita resulta de um processo, por meio de etapas – a fase da pré-escrita, a fase da escrita por imagens e a fase simbólica da escrita. Apesar de Luria trazer as etapas, estas não são processos isolados, mas intimamente ligados. Algumas crianças lêem e escrevem antes mesmo de conseguir registrar o esquema corporal, aos 3, 4 anos de idade. Com base em Luria (1987, p. 55, tradução nossa):

O desenvolvimento da escrita não transcorre segundo uma simples linha de aumento e melhoras. O desenvolvimento da escrita, como cada função psicológica cultural, depende em grande medida dos procedimentos de escrita usados e envolve a substituição de tais procedimentos em sua reestruturação. Este desenvolvimento pode ser caracterizado como uma melhoria gradual do processo de escrita dentro de cada procedimento e mudanças súbitas que tipificam a passagem de um procedimento para outro. Mas a peculiaridade dialética mais profunda deste processo é, de acordo com nossas observações, a passagem para um novo procedimento faz o primeiro voltar a escrever muito para trás para que você possa mais tarde evoluir para um novo nível mais elevado⁴.

Assim, consideramos que o meio e o outro intervém na formação dos sujeitos. Na próxima seção discutiremos a aprendizagem da escrita, enfatizando como o outro (adulto ou mesmo uma criança mais experiente) exercem influência na aquisição desse conhecimento.

2.3 O papel do ensino organizado na aprendizagem da escrita

Para que possamos discutir a alfabetização é preciso, considerar que o sujeito constitui-se ao se apropriar dos instrumentos e signos nas relações estabelecidas com seus pares. Dessa forma, os sujeitos são constituídos por um caráter sócio-histórico que não pode ser esquecido quando os mesmos ingressam na escola.

⁴ No texto em espanhol lê-se: “El desarrollo de la escritura no transcurre según una simple línea ininterrumpida de aumento y mejora. El desarrollo de la escritura, como de cada función psicológica cultural, depende em gran medida de los procedimientos de escritura utilizados y consiste em la sustitución de tales procedimientos, em su reestructuración. Aquí el desarrollo puede ser caracterizado como paulatino mejoramiento del proceso de escritura dentro de cada procedimiento a outro. Pero la peculiaridad dialéctica más profunda de este proceso consiste, según nuestras observaciones, en que el pasaje a um nuevo procedimiento hace primero retroceder a la escritura muy atrás para que pueda, posteriormente, desarrollarse em um nuevo nivel, más alto”.

A importância da intervenção do outro durante a alfabetização pode ser evidenciada desde os primeiros contatos da criança com a escrita. Quem nunca se deparou com situações em que uma criança se aproxima de alguém que está escrevendo e diz “o que você está fazendo?”, ou então, a criança ao observar os movimentos que outra pessoa faz, pega um lápis e imita a ação observada. Essas ações chamam a atenção e motivam o interesse das crianças em inserirem-se no meio e integrarem-se com aqueles que vivem, além de evidenciar os primeiros registros rumo ao processo de alfabetização.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidos a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 1989, p. 33).

Podemos considerar que, as relações estabelecidas entre a criança e o ambiente perpassam por outras pessoas. Primeiro aprendemos ao observar a ação dos outros, posteriormente às incorporamos aos nossos hábitos e conhecimentos, por meio de um processo denominado por Vigotski (1994) de internalização – ou seja, a reestruturação interna de uma atividade externa.

Coelho (2011, p. 59) esclarece que “é pela presença da outra pessoa que a criança percebe a necessidade de produzir uma escrita compreensível, tanto quanto deseja ler o que o outro produziu”. Dessa forma, torna-se imprescindível a interferência do outro na alfabetização, de modo que o indivíduo perceba o porquê e o para que de estar aprendendo a escrever e ler.

O movimento da produção simbólica que a criança passa durante a aprendizagem da escrita, implica uma “relação sujeito/sujeito/objeto” (COELHO, 2011, p. 60), portanto, entendemos que é por meio da presença do outro que o indivíduo estabelecerá relações com os objetos do conhecimento.

Coelho (2011, p. 61) ressalta que “é preciso mais que a percepção de formas e letras para a alfabetização ocorrer. É necessário um mundo de atividades mediadas com ampla significação e não uma simples exposição da criança ao mundo letrado”. Faz-se necessário, portanto, um ensino organizado que promova os sujeitos se apropriarem da linguagem escrita por meio de atividades que tenham

significado, tanto no campo do interesse da criança para atuar em sociedade, quanto no campo do uso instrumental da escrita.

Por isso, Coelho (2011) salienta a atuação do professor como um organizador da educação escolar, que deve intervir na zona de desenvolvimento próximo do aluno, ou seja, tanto nas funções psicológicas que estão se desenvolvendo quanto no estado atual de desenvolvimento que a criança se encontra com relação às funções que precisam ser realizadas. Dessa maneira, consideramos

[...] a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que, em si mesmo, nada tem que ver com esta idéia, conceito ou frase, é empregado como um *signo auxiliar* cuja percepção leva a criança a recordar a idéia, etc., à qual ele se refere (LURIA, 2010, p.144-145, grifo do autor).

A mediação, feita de forma organizada, pressupõe que meros rabiscos tomem a função de signo auxiliar, transformando aquilo que foi feito pela criança no papel em operações – ou seja, deixa de ser uma ação mecânica, pois contempla um processo de execução, tal como descreve Leontiev (2006) – que auxiliarão em determinada ação como, por exemplo, para recordar algo.

Assim, dentre os inúmeros fatores que interferem na alfabetização, o que influenciará de modo significativo nesse processo é o ensino escolar sistematizado e organizado. Organizar o ensino, com vistas a promover a aprendizagem dos sujeitos, é uma exigência com base na perspectiva Histórico-Cultural.

[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo que a criança necessite [...] uma atividade cultural complexa (VIGOTSKI, 1935 *apud* ROJO, 1997, p. 50-51).

Criar a necessidade na criança para aprender determinado conteúdo, como no caso, a escrita, requer que o professor planeje suas aulas a partir do que os indivíduos já se apropriaram, para depois selecionar conteúdos e os meios pelos quais o orientará a novas aquisições. Em outras palavras, a prática pedagógica deve ser organizada a partir dos princípios de desenvolvimento, transformando o

conteúdo escolar em um instrumento simbólico – possibilitando a relação do sujeito com o meio no qual está inserido.

Uma adequada organização do ensino deve mobilizar as funções psíquicas dos sujeitos, visando à apropriação dos conhecimentos, tal como salienta Cavaleiro e Sforini (2011). As referidas autoras (2011) reforçam que a mediação do professor precisa atuar na zona de desenvolvimento próximo do aluno, provocando ações mentais de acordo com a participação dos mesmos e, atuando com os conteúdos que os sujeitos não conseguem dominar sozinhos.

Tais ações mentais passam por uma reflexão que resulta numa generalização do conteúdo em questão, tornando-o possível de ser reconhecido em situações distintas e, confirmando que o mesmo foi assimilado pelo aluno. “O ensino assume papel primordial no desenvolvimento do aluno e o professor assume papel decisivo no processo de ensino e aprendizagem” (CAVALEIRO e SFORINI, 2011, p. 143). É a mediação do adulto que fará com que os alunos sintetizem os conteúdos científicos abordados.

Portanto, a organização do ensino da linguagem escrita se faz importante ao analisarmos que, dela é que resultam as demais aprendizagens nas outras áreas de conhecimento, pois, permite a codificação e decodificação dos conteúdos a serem apropriados.

A seguir, apresentaremos a pesquisa em si, caracterizando os sujeitos, instrumentos e os dados coletados para discutir a concepção que professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e futuros profissionais, possuem sobre a aprendizagem da alfabetização.

3. A PESQUISA EM SI

Muitos trabalhos (ROJO, 1997; CAVALEIRO e SFORINI, 2011; COELHO, 2011) produzidos na área da educação voltam-se para refletir sobre um problema em especial: o crescente e preocupante índice de analfabetismo e analfabetismo funcional. Vários desses trabalhos constataam o cenário da escola atualmente e buscam apontar caminhos para revertermos essa situação.

Nossa pesquisa assume duas características metodológicas complementares: quantitativa e qualitativa. “[...] a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e

quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente” (FONSECA, 2002 apud SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 33). Fazendo uso das duas abordagens, buscamos quantificar os dados obtidos, mas também, apresentar uma compreensão e explicação do movimento das relações sociais.

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é:

- Investigar a concepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos futuros profissionais da educação sobre o processo de alfabetização.

E, os objetivos específicos são:

- Caracterizar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural;
- Explicar como ocorre o processo de alfabetização a fim de compreender sua importância para o desenvolvimento dos sujeitos;
- Identificar o papel do ensino organizado na aquisição da alfabetização com o intuito de atentar para a relevância das intervenções pedagógicas.
- Estabelecer uma comparação entre os grupos de sujeitos pesquisados, visando identificar quais as possíveis dificuldades detectadas na organização do ensino da alfabetização.

3.1 Sujeitos

Nossa pesquisa foi realizada com 41 sujeitos organizados em dois grupos. Um grupo foi composto por professores que atuam há mais de cinco anos na rede municipal de ensino em Maringá-PR, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outro grupo foi composto com egressos do quarto ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

O primeiro grupo servirá de base para verificarmos como esses profissionais se relacionam com a alfabetização. Já, o segundo, nos possibilitará perceber as possíveis dificuldades encontradas na organização e encaminhamentos do processo de alfabetização.

Quadro 1 – Perfil dos professores investigados

Total de sujeitos	21
Mais de 5 anos de experiência	13

Não responderam	8
Atuam como professor em 2016	13

Fonte: Autor (2016)

Quadro 2 – Perfil dos egressos investigados

Total de sujeitos	20
Até 5 anos de experiência	13
Sem experiência	6
Não Responderam	1
Atuam como professor em 2016	4

Fonte: Autor (2016)

3.2 Instrumentos

O instrumento selecionado para coleta de dados foi o questionário, compreendendo-o como “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (GIL, 2008, p. 114), possibilitando que se conheça o ponto de vista do mesmo. Nosso questionário (ANEXO I) foi composto por 5 questões abertas, buscando identificar a concepção que os sujeitos possuem sobre alfabetização. As questões elaboradas foram:

1. Em qual etapa da vida escolar da criança ocorre a alfabetização? Por quê?
2. O que entende por alfabetização?
3. Como se ensina a ler e escrever? Que estratégias e recursos didáticos não podem faltar?
4. Alguma teoria embasa o seu trabalho na alfabetização?
5. Se um professor em início de carreira pedisse sua ajuda e orientações para alfabetizar, o que falaria a ele?

3.3 Análise dos dados

A análise dos dados será de cunho categorial, como define Chizzotti (2000) – abrangendo a classificação dos dados segundo categorias definidas a partir de suas semelhanças e diferenças – de modo quantitativo, utilizando gráficos para apresentar a frequência e correlações entre os dados coletados. Contudo, por ser uma pesquisa voltada à educação tem-se a necessidade de analisar também de

modo qualitativo, compreendendo as interações interpessoais e vislumbrando a participação e interpretação do pesquisador.

Para a questão 1, na qual perguntamos em qual etapa da vida escolar da criança ocorre a alfabetização, estabelecemos três categorias de análise a partir das respostas coletadas:

- a) **Desde a Educação Infantil** – identificaram que a alfabetização ocorre a partir da faixa etária dos sujeitos que se encontram na Educação Infantil;
- b) **Anos iniciais do Ensino Fundamental** – respostas que relacionaram o processo de alfabetização com o ingresso dos sujeitos no Ensino Fundamental;
- c) **Imprecisão** – não identificaram a etapa em que se inicia a alfabetização.

Para a questão 2, sobre o que entendem por alfabetização, as categorias foram:

- a) **Aprendizagem da leitura e da escrita** – alfabetização relaciona-se à aprendizagem do ler e a escrever, do decodificar e codificar, da aquisição de fonemas e grafemas;
- b) **Letramento** – alfabetização relacionada ao uso social que se faz da mesma;
- c) **Resposta confusa** – não explicaram o que entendem por alfabetização.

Para a questão 3, visando identificar qual a metodologia utilizada para alfabetizar, elaboramos quatro categorias:

- a) **Lúdico e/ou literaturas** – uso de jogos, brincadeiras e histórias;
- b) **Método fônico** – esse seria o método para o ensino da alfabetização;
- c) **Aproximando da realidade do aluno** – relacionar o ensino da alfabetização com a realidade e/ou necessidade dos alunos;
- d) **Resposta confusa** – confusão de argumentos.

Na 4ª questão organizamos quatro categorias sobre a teoria que embasa a prática docente dos sujeitos:

- a) **Histórico-Cultural;**
- b) **Histórico-Crítica;**
- c) **Tradicional;**
- d) **Não utilizam** – disseram não se embasar em nenhuma teoria.

Na questão 5 estabelecemos duas categorias inicialmente para identificar se os pesquisados saberiam ajudar um professor que lhe pedisse ajuda para

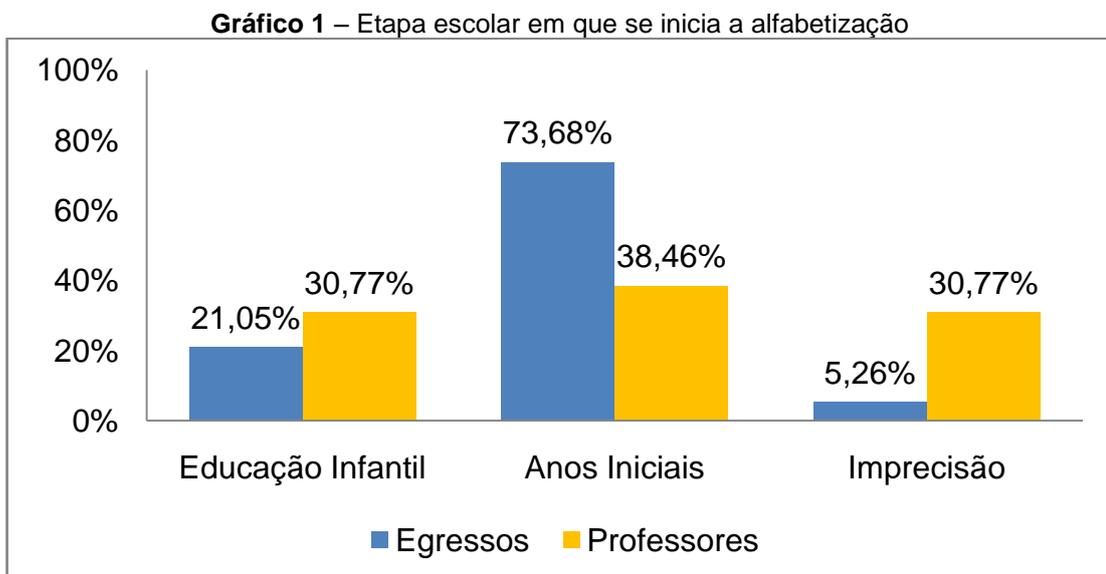
alfabetizar. Definimos primeiro entre aqueles que **não saberiam** como ajudar e os que **saberiam** e por fim, identificamos como os sujeitos que saberiam ajudar o fariam, as sugestões de atividades ou encaminhamentos a serem adotados.

4. O que os dados revelam

Na primeira pergunta, questionamos em qual etapa da vida escolar da criança ocorre a alfabetização. A maior parte (39,46%) do grupo de professores afirmou que ocorre nos anos iniciais, o mesmo ocorreu com o grupo de egressos, no qual a maioria (73,68%) apontou a mesma resposta. 30,77% dos professores e 21,05% dos egressos afirmaram que o início desse processo acontece na Educação Infantil. 30,77% dos professores apresentaram respostas imprecisas, bem como 5,26% dos egressos, como as exemplificadas abaixo (E18⁵ e P12⁶).

- *Penso que a alfabetização deve ser o primeiro conteúdo a ser ensinado para a criança. (E18⁵)*
- *Acredito que o ciclo da alfabetização se dá até o término do Ensino Fundamental, no 9º ano. (P12⁶)*

No gráfico 1, podemos evidenciar melhor as respostas dos sujeitos.



Fonte: Autor (2016)

⁵ A abreviatura “E” refere-se ao discurso do grupo de egressos e o número indica qual o sujeito que apresentou esta resposta.

⁶ A abreviatura “P” refere-se ao discurso do grupo de professores e o número indica qual o sujeito que apresentou esta resposta.

Os pressupostos da teoria Histórico-Cultural expõe que a história da escrita na criança se inicia antes de ela ingressar na escola. Luria (2010) salienta que as vivências fora da escola permitem o desenvolvimento de técnicas que a preparam para a escrita. Comparando as respostas dos dois grupos percebemos que, para a maior parte de ambos os grupos, a alfabetização ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entretanto, nossa pesquisa revelou que esse processo ocorre ao longo de toda a vida dos sujeitos. Nenhuma das respostas apontou a alfabetização como um processo contínuo na vida escolar dos sujeitos. Sabemos que a sistematização da alfabetização é esperada de fato nos anos iniciais, contudo, atualmente, a Educação Infantil vem assumindo muito desse papel, fator que demanda preocupações entre os educadores. A alfabetização não pode ser atribuída a uma única série, mas sim a um ciclo de trabalho.

Na sequência, perguntamos o que os sujeitos entendem por alfabetização. No grupo dos professores, 100% entendem a alfabetização como a aprendizagem da leitura e da escrita. No grupo de egressos 68,42% também explicou com base nos mesmos argumentos. 21,05% dos egressos explicaram alfabetização associando-a ao letramento, indicando certa confusão conceitual entre alfabetização e letramento. Podemos evidenciar essa confusão na fala abaixo desse egresso (E9).

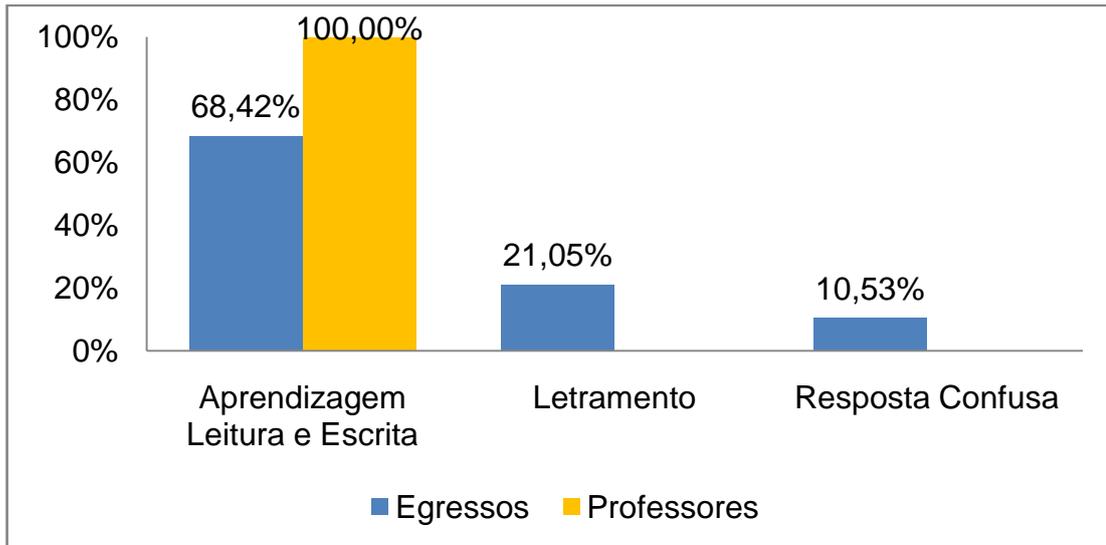
- *A alfabetização é um processo de letramento ao qual se aprende a noção básica, ler, escrever, realizar cálculos e interpretações. (E9)*

Os outros 10,53% dos egressos apresentaram respostas imprecisas, podemos observar no exemplo a seguir (E15).

- *É a fase fundamental na vida escolar da criança, é onde começa a ter uma visão de vida. (E15)*

Assim, com base no Gráfico 2 vemos que a maioria dos sujeitos explica a alfabetização como a aprendizagem da leitura e da escrita e evidenciamos certa confusão para explicar esse processo nas respostas dos egressos.

Gráfico 2—Concepção de alfabetização



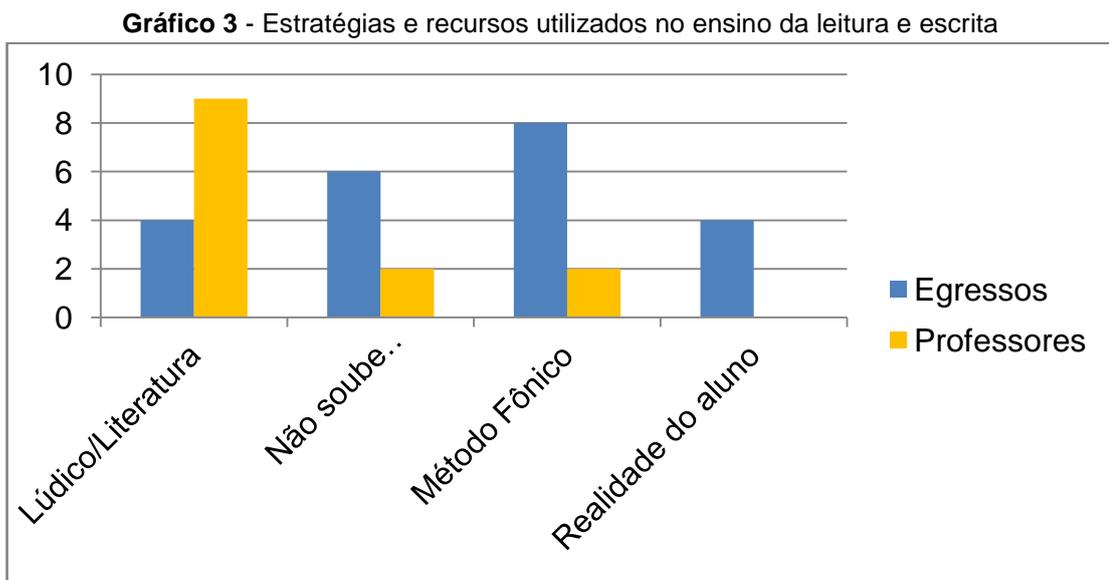
Fonte: Autor (2016)

Como vimos no decorrer do trabalho, a teoria Histórico-Cultural compreende a alfabetização enquanto um processo, que implica na apropriação dos códigos linguísticos do sistema simbólico da escrita. Ao compararmos os dados apresentados no gráfico 2, encontramos determinada concordância do entendimento que ambos os grupos possuem sobre a alfabetização. Todavia, os egressos indicam certa confusão entre alfabetização e letramento, ora concebendo-os como sinônimos ora atrelando essa aprendizagem ao uso social a aplicação nas práticas cotidianas.

Mas, alfabetização e letramento são sinônimos? É certo que não. Alfabetização é a aprendizagem dos códigos linguísticos do sistema simbólico da escrita. Enquanto o letramento corresponde às práticas sociais realizadas utilizando a leitura e a escrita, tal como descreve Soares (2004). Essa confusão nos remete novamente ao estudo de Soares (2004), em que discute a falta de esclarecimento sobre os termos, bem como a equivocada fusão que tem sido feita entre os dois processos.

Na terceira questão buscamos compreender a forma e/ou metodologia utilizada pelos sujeitos no ensino da leitura e escrita, bem como as estratégias e recursos didáticos que, para eles seriam imprescindíveis nesse processo. Entretanto, no grupo dos egressos, alguns sujeitos deram respostas que se enquadram em mais de uma classificação, desse modo, especificamente nessa questão ao invés de analisarmos a porcentagem de respostas encontradas, analisaremos as unidades, correspondente à quantidade de sujeitos que as deram. Entre os professores, 9 destacaram o uso de materiais lúdicos e/ou literaturas para o

ensino, enquanto que entre os egressos, 4 apontaram essa resposta. 2 dos professores apresentaram como resposta o uso do método fônico, enquanto 8 egressos utilizaram essa argumentação. Entre os egressos, 4 ressaltaram a importância de observar a realidade dos alunos. 2 dos professores e 6 dos egressos não souberam responder a questão evidenciando certa dificuldade para identificar a forma e/ou metodologia utilizada no ensino da leitura e escrita (Gráfico 3).



Fonte: Autor (2016)

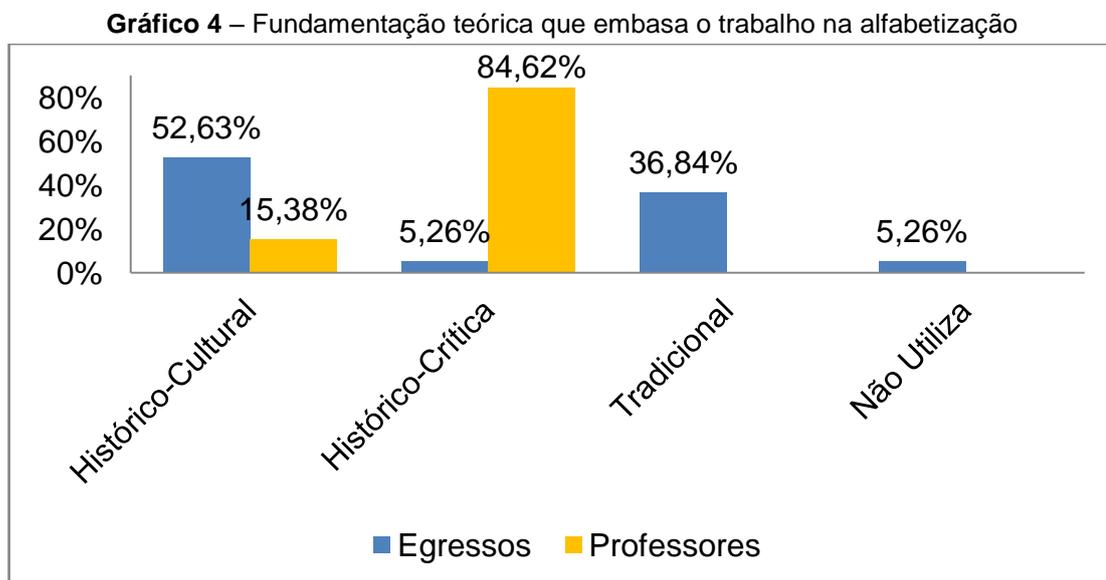
Comparando as respostas dos grupos nos deparamos com divergências. A maioria dos professores se atentou para os recursos utilizados e poucos falaram sobre a metodologia empregada, com ênfase em especial para o lúdico e/ou literatura. Já os egressos, voltaram-se mais para o método utilizado, destacando o fônico como predominante. A quantidade de egressos que não soube responder nos leva a pensar: Qual aporte teórico esses egressos receberam durante a graduação para alicerçar a prática em sala de aula? Será que estamos diante do dilema teoria e prática, ou seja, temos de um lado o discurso de quem está em sala de aula e do outro a formação acadêmica?

Precisamos pensar a respeito do papel ocupado pelo ensino organizado durante a alfabetização. Coelho (2011) ressalta a importância da interferência do outro na aquisição da escrita e, o quão é imprescindível criar na criança a necessidade para aprender determinado conteúdo. Desse modo, o professor precisa

estar atento às especificidades dos alunos, mobilizando o método e os recursos adequados para atender tal finalidade.

Em todo e qualquer processo de ensino, não é só a teoria nem só a prática que assegurará o sucesso na aprendizagem, mas a relação entre ambas. Não podemos afirmar que exista um recurso específico que garantirá o êxito nessa relação, o que se faz necessário de fato é a organização de todo o processo de ensino, mobilizando as funções psíquicas dos sujeitos por meio da mediação, dos instrumentos e signos, atuando na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, tal como descreve Cavaleiro e Sforzi (2011).

Na quarta pergunta, questionamos qual teoria embasa o trabalho de alfabetização dos investigados. No grupo dos professores, 84,62% identificou a Teoria Histórico-Crítica como aporte teórico para as práticas educacionais e, no grupo dos egressos, apenas 5,26% disse utilizar essa teoria. Outros 15,38% dos professores destacaram como referencial a Teoria Histórico-Cultural, enquanto que essa foi a escolha indicada pela maioria (52,63%) do grupo de egressos. Nesse grupo alguns sujeitos (36,84%) disseram utilizar a teoria tradicional e 5,26% não apontaram qual seria a teoria (Gráfico 4).



Fonte: Autor (2016)

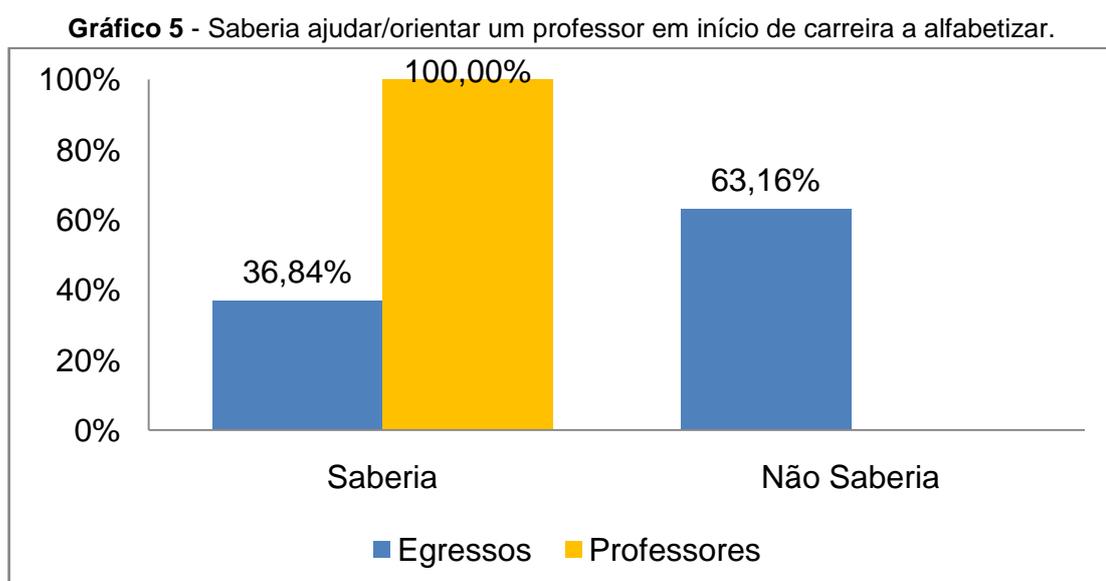
Nessa questão nos deparamos com diferenças entre as respostas dos grupos. Enquanto a maioria dos egressos identificou como suporte teórico a psicologia Histórico-Cultural, os professores em sua maioria afirmaram utilizar a

Teoria Histórico-Crítica. Mas qual o aporte teórico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo de alfabetização?

Apesar de, Dermeval Saviani⁷, em alguns textos fazer menção à importância da alfabetização, não há trabalhos específicos que relacionam esse processo com a Teoria Histórico-Crítica. A preocupação dessa teoria é socializar o saber sistematizado e produzido historicamente pelos homens por meio da escola, já que essa instituição tem o papel de propiciar as condições necessárias para a transmissão e assimilação do conhecimento científico (SAVIANI, 2013).

Já, a Teoria Histórico-Cultural, por sua vez, propõe princípios teórico-metodológicas para o processo de alfabetização, entendendo a escrita como forma de linguagem, registro e comunicação. A aquisição da escrita não é um processo linear, mas composto por diferentes etapas até que ocorra a aquisição desse conhecimento. Dessa forma, os resultados encontrados revelam a fragilidade da formação inicial e continuada dos professores em exercício, bem como dos futuros professores, tendo em vista a confusão teórica identificada.

Na última questão, perguntamos se os sujeitos saberiam ajudar e/ou orientar um professor em início de carreira que precisasse alfabetizar. No grupo dos professores, todos afirmaram que saberiam ajudar. Porém, entre os egressos apenas 36,84% deram essa resposta, ou seja, 63,16% desse grupo afirmou não saber ajudar um professor nessa situação.



⁷ Dermeval Saviani (1944-...) é filósofo e educador brasileiro, idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica.

Fonte: Autor (2016)

Dentre as respostas encontradas no grupo dos professores, destacamos algumas (P4 e P7) em que os sujeitos apontam orientações voltadas para os recursos didáticos que podem ser usados no processo de alfabetização.

- *Diria para utilizar o lúdico e trabalhar com cartazes, palavras, frases, textos, alfabeto móvel. (P4)*
- *O ambiente deve ser organizado, ter regras. Levar textos que façam parte do cotidiano, depois dar ênfase em trechos, palavras, sílabas, letras e seus sons. (P7)*

Entre as respostas do grupo de egressos, algumas revelam a dificuldade para conduzir esse processo na escola.

- *Não compreendo bem os métodos. Não saberia o que dizer. (E4)*
- *Por falta de prática, não conseguiria auxiliá-lo e nem ajudá-lo. (E6)*

Observamos que, enquanto os professores voltam suas orientações para os recursos e métodos, os egressos afirmam falta de preparo para o trabalho. Ambos grupos, não destacam em nenhuma das questões, a necessidade de organizar o ensino, fazendo com que seus alunos percebam o porque e o para que de aprender a ler e a escrever, assim como os demais conteúdos escolares, falta sentido e significado.

Priorizar recursos didáticos ou métodos de maneira isolada não pode ser o destaque no processo de alfabetização, já que muitos elementos interferem nessa aprendizagem. Coelho (2011) salienta que as atividades mediadas, precisam assegurar significação para os sujeitos permitindo aos alunos estabelecerem relações com os objetos do conhecimento.

Desse modo, o processo de alfabetização continua sendo algo que desafia professores que já atuam na educação e os novos professores que estão em início de carreira. Isso nos faz pensar sobre a fragilidade da formação inicial e continuada

dos professores diante de um conhecimento tão indispensável ao homem e ao seu processo de humanização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falarmos das crianças nas escolas, vem à mente a preocupação de pais e professores quanto à aprendizagem dos códigos linguísticos. Pertencer a uma sociedade letrada é sem dúvidas um desafio às crianças, tendo em vista quão complexo é o sistema alfabético e a necessidade de sua apropriação.

Em nossa pesquisa, caracterizamos o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, evidenciando que ambos ocorrem juntos e se encontram em constante movimento dialético. Também voltamos nosso olhar para a aprendizagem da escrita, explicando com base nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural que alfabetizar é algo mais amplo que aprender a grafia das palavras. Alfabetizar é aprender uma forma de interagir com o meio e das pessoas se apropriarem dos conhecimentos que permeiam as relações humanas, além de ser uma condição para se tornar parte do gênero humano.

Pelos dados coletados, vimos a necessidade de pensarmos sobre o ensino organizado na aprendizagem da escrita, destacando sua importância no processo de aquisição da mesma. Tanto o grupo de professores quanto de egressos evidenciou dificuldades para conceituar alfabetização, explicar como e quando ocorre esse processo e, apontar orientações para os educadores.

Isso nos faz pensar sobre a fragilidade da formação inicial e continuada dos professores diante da tarefa de alfabetizar. Precisamos reorganizar os programas e rever meios para melhor instrumentalizar os professores no intuito de assegurar a apropriação da leitura e escrita tão indispensável ao homem e ao seu processo de humanização.

REFERÊNCIAS

CAVALEIRO, P. C. F. SFORNI, M. S. de F. Organização do ensino da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, Brasil, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 127-145, set. 2011. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net> . Acesso em: 20 de outubro de 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, S. M. A alfabetização na perspectiva histórico-cultural. In: **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**, São Paulo, v. 2, p. 58-71, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4 ed. 2008.

LURIA, A. R. Materiales sobre la génesis de la escritura em elniño. In: Davidov V; SHUARE, M. (Orgs.) **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**. (Antologia). Moscou: Progreso, 1987, p. 43-57.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 107-121, 2010.

ROJO, R. H. R. Garantindo a todos o direito de aprender: uma visão socioconstrutivista da aprendizagem de linguagem escrita no Ensino Básico. **Idéias**, São Paulo: FDE, v. 28, p. 37-58, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVEIRA, D. T. CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. (org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-34.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Abr. 2004, n.25, p.5-17. ISSN 1413-2478

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICE

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA - Pesquisa de TCC
Pesquisadora: Bianca da Silva Lopes

PERFIL DE IDENTIFICAÇÃO

Ano em que atua em 2016: _____

Graduação em Pedagogia: () Sim () Não

Tempo de formada: () menos de 5 anos () mais de 5 anos () cursando

Tempo de experiência profissional: _____

1) Em qual etapa da vida escolar da criança ocorre a alfabetização? Por quê?

2) O que entende por alfabetização?

3) Como ensina a ler e escrever? Que estratégias e recursos didáticos não podem faltar?

4) Alguma teoria embasa o seu trabalho na alfabetização? () Sim () Não

Qual: _____

5) Se um professor em início de carreira pedisse sua ajuda e orientações para alfabetizar, o que falaria a ele?
