

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Marlúcia Martins Soares Silva

**A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO: UMA PESQUISA
AUTOBIBLIOGRÁFICA**

Belo Horizonte

2015

Marlúcia Martins Soares Silva

**A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO: UMA PESQUISA
AUTOBIBLIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Luciana da Silva de Oliveira

Belo Horizonte

2015

Marlúcia Martins Soares Silva

**A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO: UMA PESQUISA
AUTOBIBLIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Luciana da Silva de Oliveira

Aprovado em 9 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Professora Mestre Luciana da Silva de Oliveira (orientadora) - Faculdade de Educação da UFMG

Professora Mestre Daiane Marques Silva - Prefeitura de Belo Horizonte

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por conceder-me a graça de alcançar mais esta vitória.

À minha família, principalmente meu esposo Cláudio, minha filha Ana Cláudia e meu filho Rafael, por terem me incentivado e me ajudado nos momentos de “sufoco” com tantas tarefas a cumprir.

À minha orientadora, Luciana da Silva de Oliveira, pois quando eu estava desesperada, ela chegava com toda tranquilidade para acalmar-me e orientar-me na conclusão do trabalho.

Aos professores do curso, que contribuíram com competência e profissionalismo para a minha formação.

Às minhas amigas Jacqueline e Simone pelo apoio, incentivo e amizade que tornaram mais leve esta jornada que, às vezes, não parecia ter fim.

Enfim, a todos que contribuíram com a realização desse trabalho, que Deus possa retribuir grandiosamente com muito amor.

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa
sem ensino.
Esses que-fazerem se encontram um no
corpo do outro.
Enquanto ensino, continuo buscando,
reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei,
porque indago e me indago.
Pesquisei para constatar; constatando,
intervenho;
Intervindo, educo e me educo.
Pesquisei para conhecer o que ainda não
conheço
e comunicar ou anunciar a novidade.*

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho procura refletir sobre minha prática pedagógica no primeiro ano do ciclo de alfabetização, numa turma de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. Busquei compreender os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e analisar como metodologias alternativas influenciam o processo de aprendizagem. A observação foi o ponto de partida da investigação. Além disso, propus atividades que proporcionassem, ao aluno, oportunidades para avançar no seu desenvolvimento e aprendizagem no tocante à alfabetização. Assim, a proposta da intervenção realizada foi baseada nos estudos de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, que trabalham com os diferentes níveis de aprendizagem. Os resultados vêm demonstrar a importância de práticas pedagógicas diversificadas, que visam oportunizar, aos alunos, formas de superar suas dificuldades. O trabalho com o agrupamento flexível e o uso da informática foi de suma importância no processo.

Palavras-chave: prática pedagógica, dificuldades de aprendizagem, agrupamento flexível, informática.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	08
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	12
3. METODOLOGIA.....	20
4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS	22
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
6. REFERÊNCIAS	33
7. ANEXOS	35

1. INTRODUÇÃO

Nasci em Resplendor, uma cidade do interior de Minas Gerais, no dia 25 de setembro de 1972. Venho de uma família de quatro irmãos, sendo três mulheres e um homem. Sou a caçula das mulheres. Meu pai é carpinteiro e minha mãe era dona de casa: infelizmente faleceu em 2007.

Em 1975 meus pais se mudaram para a região metropolitana de Belo Horizonte, Ribeirão das Neves. Meu pai sempre valorizou os estudos, pois, como não teve oportunidade de estudar, queria ver todos os filhos formados.

Ingressei na escola aos sete anos de idade, na antiga primeira série, na Escola Municipal José Romualdo da Costa, em Areias, Ribeirão das Neves. Lá estudei até me formar no magistério

O último ano do magistério não foi fácil. Casei-me em 1990 e, em 1991, ganhei minha filha. Durante o período em que estava fazendo estágio, ela adoeceu, sendo desenganada pelos médicos. Entrei em desespero. Graças a Deus ela se recuperou. Porém, fiquei com dó de voltar a estudar e deixá-la com minha sogra. Mas, com o apoio de todos os meus familiares, retornei e terminei o magistério naquele mesmo ano.

Inicialmente não procurei fazer um curso de graduação. No final de 1999, uma amiga me chamou para prestarmos vestibular juntas. No primeiro momento disse que não, porque havia muito tempo que eu havia parado de estudar. Após muita conversa, decidi prestar vestibular para fazer Normal Superior. Estudei na Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, onde me formei em dezembro de 2003.

Nesse ínterim, em 1992, fui convidada para trabalhar na secretária da escola que fiz estágio na época do curso de magistério. Nesse período, substituí por pouco tempo uma professora de uma turma de primeiro ano. Em 1993 chegaram pessoas para assumir a secretaria e fiquei um tempo sem trabalhar até que me chamaram para uma convocação na escola que estudei e peguei algumas aulas de substituição na quinta série.

Em 1994 me mudei para o município de Vespasiano, e, não consegui trabalho. Neste mesmo ano abriu concurso para professor na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e na Rede Municipal de Ensino de Vespasiano. As provas foram em 1995. Fiz os dois concursos e consegui ser aprovada em ambos. Como considerei o cargo em Vespasiano melhor, e, não queria trabalhar o dia todo, assumi

apenas essa vaga na qual trabalhei até o ano de 2011.

Em 2008 foram abertas inscrições para um concurso de Educador Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, e, como minha filha estava terminando o ensino médio e iria para faculdade, resolvi tentar essa vaga para ajudá-la nas despesas. Fui aprovada e comecei a trabalhar em dois horários do dia. Está sendo uma experiência boa para a minha vida profissional, pois é um trabalho bem diferente do que eu era acostumada a fazer. Trabalhar com crianças menores, de zero a cinco anos requer uma atenção diferenciada, além do cuidado que devemos ter, também precisamos oferecer oportunidade de aprendizagem de maneira lúdica, através do brincar.

Trabalhei, por 16 anos, com turmas de terceira e quarta séries - durante este período a nomenclatura foi mudando passando de série para ano - na Rede Municipal de Vespasiano. Na maioria das vezes tratava-se de turmas de alunos com dificuldades na aprendizagem. Acredito que consegui bons resultados com estas turmas. Desenvolvi vários projetos no intuito de ajudá-los no processo de ensino aprendizagem. Na época, trabalhava apenas um horário e pude até oportunizar reforço depois do período de aula para aqueles com mais dificuldades na aprendizagem.

No ano de 2010 prestei um novo concurso para professor do primeiro e do segundo ciclo do ensino fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte. Novamente fui aprovada e comecei a trabalhar neste cargo em julho de 2011. Por esse motivo, pedi exoneração em Vespasiano, ficando mais próxima da escola na qual já trabalhava em Belo Horizonte. Foi com muito pesar, pois, além de trabalhar perto de casa, gostava muito da escola.

Neste cargo comecei a trabalhar como professor de apoio do primeiro e do segundo ano do primeiro ciclo, ministrando aulas de história, geografia e ciências. No meu segundo ano de trabalho, atuei como referência do segundo ano. Em 2014, ano de desenvolvimento deste trabalho, atuei como professora-referência do primeiro ano. Está sendo uma experiência muito boa, na qual estou aprendendo com os alunos e com as colegas de trabalho. A alfabetização é algo dinâmico que precisa ser reformulada o tempo todo. Neste processo, tenho desafios a serem vencidos, alunos que necessitam de atenção especial para alcançarem resultados positivos na aprendizagem. A colaboração de colegas de trabalho, tanto professores como coordenadores, é importante neste momento. Preocupada em realizar um trabalho

adequado às necessidades da turma, desde 2013, participo do Pacto Nacional pela Educação (PNAIC). Esta capacitação tem orientado o trabalho que realizo na escola.

A educação está cada vez mais nos desafiando e mostrando a importância de buscarmos mais informações para refletirmos sobre a prática de sala de aula e melhorarmos em questões desafiadoras. A cada dia tenho me preocupado muito com aqueles alunos que não conseguem avançar de acordo com o esperado para o ano/ ciclo no qual está matriculado. Apesar de procurar mudar, de alguma forma, a maneira de ensinar essas crianças, não estava obtendo o resultado que desejava na turma em que atuava no ano de 2014 e, isso estava me incomodando. Por esse motivo, decidi pesquisar como o professor pode lidar com as dificuldades de aprendizagem na alfabetização, a fim de identificar possíveis práticas ou projetos de intervenção que venham contribuir para um melhor resultado de aprendizagem.

Diante disso, minha questão de investigação é: **como se desenvolve a prática docente de um professor com relação à alfabetização de crianças?** O objetivo geral é investigar como se desenvolve a prática docente de um professor com relação à alfabetização de crianças. Quanto aos objetivos específicos são: i) compreender os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; e ii) analisar como metodologias alternativas, no contexto da alfabetização, influenciam o processo de aprendizagem.

Em termos de justificativa podemos afirmar que as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização constituem um dos grandes problemas educacionais vivenciados na atualidade. A importância de refletir e investigar a prática pedagógica em busca de soluções plausíveis para enfrentar as dificuldades encontradas, se faz necessária para alcançar resultados satisfatórios na aprendizagem.

No decorrer do primeiro semestre do ano de 2014, na turma do primeiro ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, na qual ministrava aulas de português e matemática, como professora referência, observei que havia um grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Pensando no assunto, decidi observar o que precisava melhorar na prática pedagógica que já utilizava para melhor atender aos alunos e alcançar resultados positivos na aprendizagem da turma.

Dificuldades de aprendizagem não podem, por si só, justificar o baixo rendimento dos alunos. É preciso melhorar a prática pedagógica para contribuir com

o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem. Faz-se necessário buscar soluções referentes à aprendizagem por meio de adoção de práticas pedagógicas mais consistentes, efetivamente adaptadas às realidades a serem transformadas.

Pesquisar práticas docentes na alfabetização de crianças e, a partir delas adaptar aquilo que é possível no processo de ensino e de aprendizagem, é o que me disponho a fazer para contribuir com a minha prática, com minha escola e com a educação em geral.

No capítulo a seguir, apresento uma breve revisão de literatura sobre o tema da alfabetização, seguida da proposta metodológica. No quarto capítulo faço a análise e discussão e dos dados e, por fim, realizo as considerações finais e a listagem das referências.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem na fase inicial é algo que tem me intrigado muito nos últimos anos. Diante desta questão, fui à procura de artigos e livros que retratasse a prática docente no período da alfabetização. Pesquisei na Internet no site do Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e do Google Acadêmico artigos sobre o tema a fim de encontrar informações que pudessem me ajudar no desenvolvimento da pesquisa.

QUADRO GERAL – REVISÃO DE LITERATURA		
ACHADOS DA ANPED		
Autor (último sobrenome) e ano	GT	Tema pesquisado
Melo, 2010	06	Identidade docente.
Melo e Porto, 2010	07	Alfabetização.
Melo et al, 2010	06	Interações entre crianças na escola.
ACHADOS DO SCIELO		
Autor (último sobrenome) e ano	Tema pesquisado	
Macedo et al, 2004	Projeto de intervenção diante de dificuldades de aprendizagem.	
Teixeira, Alliprandini, 2013	Projeto de intervenção diante de dificuldades de aprendizagem.	
Justino, Barrera, 2011	Processo de intervenção diante de dificuldades de aprendizagem.	
Suehiro, Santos, 2005	Dificuldades de aprendizagem.	

Parto da premissa de que a alfabetização de crianças é uma tarefa complexa que requer do professor alfabetizador uma reflexão sobre a ação pedagógica que está sendo utilizada no seu cotidiano.

Para Garcia (1998) o professor alfabetizador, através de sua prática docente, se torna portador de uma teoria adquirida, a partir de experiências vividas em

situações com o outro que transforma o seu jeito de enfrentar os problemas em seu cotidiano. O professor, no âmbito da sua prática, deve reconhecer que a relação professor/ aluno é um contexto favorável à construção de saberes. Freire (2002, p.23) diz que: “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Ainda segundo ele, os professores e a escola devem respeitar os saberes que os educandos trazem ao chegarem no ambiente escolar, pois estes são adquiridos no seu dia a dia, junto de seus pares de convivência. Dessa forma o professor, como enfatiza Alarcão (2003), precisa descobrir o que somos como professores e como sentimos nesta profissão.

Vygotsky (1991) nos diz que a escrita deve ter significado para as crianças, algo que seja relevante em sua vida. Nesse sentido, o professor deve considerar que os alunos são sujeitos sociais, portanto sujeitos históricos.

A prática pedagógica alfabetizadora, alicerçada aos anseios da sociedade letrada, oportuniza a participação ativa do sujeito e proporciona sua participação na construção do conhecimento. A criança, desde cedo, está em contato com o mundo letrado através dos livros, jornais, embalagens, cartazes, etc. estando imersa no conhecimento de materiais gráficos, elaborando, assim, hipóteses sobre a escrita.

A proposta curricular, além de proporcionar às crianças que se alfabetizem, deve, também, contribuir para que compreendam a finalidade da escrita e o seu modo de construção interna. Assim, o professor, através de sua intenção educativa, elabora atividades que permitem ao aluno extrair significados das palavras e dos textos lidos.

Dentro da sala de aula das escolas, a convivência entre as distintas formas de cultura, como diz Certeau (1974), são construídas através das relações e articulações entre o saber técnico e a relação social graças a uma prática coletiva.

O diálogo é um eixo fundamental do processo ensino/aprendizagem. Ao legitimar a palavra do outro, legitima-se sua cultura. Propiciar espaços para o diálogo é tarefa educativa que visa conhecer o movimento de cada um durante o processo de ensino/aprendizagem. O professor-alfabetizador, a partir das análises sobre o processo de alfabetização de cada aluno, poderá trabalhar, problematizando e confrontando os saberes de cada um.

Rousseau já ressaltava a importância de processos motivacionais para conduzir a vontade de aprender do educando. Para ele é preciso “seduzir” e encantar o aluno com as possibilidades do conhecimento, oferecer modelos e

referências. Além disso, é o próprio processo de desenvolvimento que despertará no aluno necessidades e curiosidades, deixando a criança experimentar, ela se encantará. Rousseau, em seu livro *Émile*, III, nos diz:

Torne seu aluno atento aos fenômenos da natureza, logo ele se tornará curioso; mas para alimentar sua curiosidade nunca se apresse em satisfazê-la. Situe as questões ao seu alcance e deixe que ele as resolva. Que ele não saiba nada porque o professor lhe disse, mas porque compreendeu por si mesmo, que ele não aprenda a ciência; que ele a invente. (ROUSSEAU, 1966, p.215).

Essas recomendações são importantes para a escola, hoje em dia, pois a curiosidade do aluno deve ser aguçada e transformar as teorias em práticas não é algo fácil.

Gauthier e Tardif (2010) dizem que Rousseau elabora uma pedagogia ativa, concreta, essencialmente utilitária, centrada na experimentação e não no estudo livresco ou nos discursos magistrais. Agora, partindo para o estudo de Pestalozzi, seu método prioriza o aprender fazendo, em que a manipulação e a verbalização vêm depois da observação. Pestalozzi e Dewey tomam como princípio pedagógico a experiência e a ação. Eles ressaltam que a ação não se reduz à conquista de resultados materiais, que o sentido se constrói na ação e, através da experiência, experiência que o docente traz de sua prática de sala de aula¹.

Franco (2012), por sua vez, nos diz que as práticas docentes não se transformam de dentro das salas de aulas para fora, mas, ao contrário: pelas práticas pedagógicas, as práticas docentes são transformadas, para pior ou melhor. O desenvolvimento da prática docente na alfabetização é pessoal e demanda da produção de saberes e fazeres no decorrer de suas aulas e desafios. O professor cria situações que lhe permite conhecer seus alunos e tomar decisões peculiares ao processo de alfabetização. Enfim, os saberes docentes devem estar atrelados em fundamentos teóricos afim de subsidiar a prática.

Assim como diz Vygotsky, o professor alfabetizador deve levar em conta o que a criança traz consigo de experiências em seus relacionamentos fora da sala de aula. Considerar o aluno como um ser que tem possibilidades de aprender fazendo,

¹ As ideias de Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Gauthier e Tardif foram citadas de Franco (2012).

e aguçar sua curiosidade em torno do conhecimento, é de fundamental importância para uma aprendizagem significativa.

De acordo com Araújo e Brito (2010), a prática pedagógica alfabetizadora, na maioria das vezes, está associada às práticas de letramento. A alfabetização está ligada a diversas práticas sociais no cotidiano das pessoas, sendo essencial para o bom desempenho das mesmas. O professor alfabetizador precisa ter em mãos um referencial teórico para orientar sua prática e, também, ter trocas de experiência com os colegas. Há várias pesquisas na área da educação voltadas para a prática pedagógica na alfabetização que, mesmo sendo complexa, se faz necessária, a fim de buscar melhorias.

A alfabetização, segundo Soares (2008), é a representação de grafemas em fonemas e de fonemas em grafemas e, também, pode ser vista como um processo de compreensão/expressão de significados, não limitando-se a esses dois conceitos. Sendo assim, a alfabetização pode ser entendida como um processo de aquisição de habilidades específicas que fazem parte da linguagem escrita e de sua interpretação e compreensão.

O letramento, por sua vez, não se baseia apenas na habilidade de escrever e ler, mas, ele está ligado ao sentido que o indivíduo dá a elas na sua vida social e as utiliza. Kleimam (1995) considera que a prática social da escrita vai além da escola, sendo considerada como um fenômeno complexo e multifacetado.

Soares (2009) também ressalta a importância de alfabetizar letrando e do alfabetizador levar em consideração as práticas sociais do aluno, além de suas experiências sobre o uso da língua em seu cotidiano.

Entendo como prática pedagógica o ato do docente de desenvolver a aprendizagem dos alunos, usando de estratégias que facilitam o trabalho em sala de aula, que são orientadas pelos saberes, habilidades e competências, relacionadas ao trabalho docente. Isso é adquirido através da formação profissional e dos conhecimentos oriundos da sociedade.

A teoria orienta a prática pedagógica que, ao incorporá-la nas diversas situações, irá direcioná-las, produzindo conhecimentos a partir de reflexões sobre a mesma. Assim, Araújo e Brito (2010) mostraram, em sua pesquisa, que as professoras possuem concepções de alfabetização que apresentam como suporte para o desenvolvimento da prática pedagógica, sendo cada uma com concepções diferenciadas: mecanicista e de letramento. As práticas das professoras estão

respaldadas por aspectos teóricos.

As escolas públicas, em geral, contam com uma realidade caracterizada por dificuldades de natureza social e econômica. Almeida (2004) destaca as dificuldades e práticas bem sucedidas de professores-alfabetizadores. Prioriza-se a ação docente, centrada na reflexão, sobre a prática docente, reconhecendo a importância da relação professor/aluno em um contexto favorável à construção de saberes.

Os docentes devem refletir sobre o que são, como professores, e sobre seu sentimento nessa profissão. A teoria que o professor traz consigo, da sua formação inicial, é atualizada a cada dia nas relações com as crianças e com os outros profissionais da escola, dentro e fora da escola.

O docente enquanto pesquisador vai se tornando capaz de enfrentar os problemas que surgem no seu cotidiano. Soares (2003) trabalha com o conceito de alfabetização ligado ao letramento, ou seja, o ato de aprender a ler e escrever devem estar ligados ao contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Para Vygotsky (1991) a escrita deve ter sentido para a criança de modo que seja incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Na sala de aula as crianças estão envolvidas em um ambiente alfabetizador que oportuniza a construção de hipóteses da escrita.

O grupo de professores entrevistados por Almeida (2004) destaca a importância de um ambiente propício para a alfabetização, à afetividade entre professor/aluno e o fato de que a alfabetização inicia-se desde os primeiros anos de vida do ser humano. Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita deve promover experiências significativas de modo que amplie as possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais.

Assim, a proposta curricular das escolas deve proporcionar às crianças uma alfabetização de modo que compreendam para que serve a escrita e a leitura, o que não baseia apenas em atividades prontas e acabadas, mas que sejam respeitadas e valorizadas.

O professor, ao reavaliar sua prática, através das realidades presenciadas em sala de aula, constrói novos conhecimentos superando aquilo que considerava como verdade absoluta. Ao refletir sobre as dificuldades encontradas em sua prática, o professor deve acreditar que ele tem um papel importante na construção do processo de ensino e de aprendizagem e que é necessário estabelecer metas a

serem trabalhadas com seus alunos, dialogar com as famílias, expondo o trabalho que realiza, e o processo desenvolvido pelas crianças em sala de aula.

Acredita-se que o diálogo, a interação e a reflexão que se faz da prática pedagógica ajudam a redirecionar a ação do trabalho do professor e torná-lo mais eficaz. No caso do professor alfabetizador, ao trabalhar respeitando o saber do aluno, problematizando e confrontando com o saber da experiência e o científico, possibilita a construção do conhecimento que provoca reflexão e contribui para o discente agir de forma autônoma e responsável no mundo.

Ferrero e Teberosky (1999) procuram explicar os processos e as formas que as crianças aprendem a ler e a escrever. Segundo elas, pensando o contexto de produção de seu livro clássico, na América Latina existe um grande número de crianças que tem dificuldade em aprender a ler e escrever, apesar de ter vários métodos de ensino. A forma de a escola oferecer oportunidade para o aluno que fracassa na aprendizagem simplesmente repete todo o processo escolar.

Os métodos de ensino aparecem como um problema da aprendizagem da leitura e da escrita. O **método sintético** baseia-se na correspondência entre o oral e o escrito, o som e a grafia. Tem como elemento mínimo as letras. O **método fonético**, por sua vez, parte do oral no qual a unidade mínima de som da fala é o fonema. Por fim, a leitura é compreendida como um ato global e ideovisual, segundo os defensores do **método analítico**. Ocorre que o ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons da fala para aprenderem a escrita alfabética.

Segundo Piaget, o sujeito é aquele que aprende basicamente através de suas ações e constrói suas próprias categorias de pensamento e organiza seu mundo ao mesmo tempo. Assim, o sujeito necessita de estímulos que podem variar de acordo com os esquemas assimiladores. O sujeito é o centro do processo. Nessa perspectiva, o método pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém não pode criar aprendizagem. O ponto de partida da aprendizagem é o próprio sujeito.

Ler não equivale ao simples ato de decodificar as grafias e os sons. A escrita não é cópia passiva, mas sim interpretação ativa dos modelos do mundo adulto. Assim, a aquisição da escrita supõe etapas de estruturação do conhecimento.

A presença das letras, por si só, não é condição suficiente para que algo seja lido, segundo as crianças, antes de serem capazes de ler adequadamente. Reconhecer as letras é saber nomeá-las.

Nesse contexto, a escrita mantém relações muito estreitas com o desenho e com a linguagem, mas não é nem a transição da linguagem, nem um derivado do desenho. As letras são características particulares de um texto que o diferenciam de outro e que servem para apoiar uma atribuição e eliminar uma variedade maior de outras atribuições possíveis. Assim, ler para os sujeitos, de qualquer etapa, significa colocar em correspondência dois sistemas: a comparação global entre o desenho e a escrita e, depois, a linguagem intervém como intermediária entre um sistema e outro.

A hipótese silábica do sujeito se relaciona, primariamente, com a concepção da escrita, mais que com a realidade da notação. A silabação não é, ainda, um instrumento de compreensão da escrita, mas é um dos métodos para recortar a emissão, mas ainda sem relação com as partes do texto.

A criança é um produtor de textos desde a tenra idade. A primeira tentativa da escrita são traços ondulados contínuos, ou pequenos círculos ou linhas verticais. No nível um, os traços típicos da escrita são reproduzidos pela criança que interpreta sua própria escrita, porém, não a dos outros. A criança espera que a escrita seja proporcional ao tamanho da pessoa e o desenho aparece como um apoio à escrita, como que garantindo seu significado. A leitura do escrito, por sua vez, é sempre global, e as relações entre as partes e o todo estão muito longe de serem analisáveis. Assim, cada letra vale pelo todo.

No nível dois, para se ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas, e é necessária uma quantidade mínima de grafismos para escrever algo. A leitura da escrita ainda é global. Ressalta-se que a aquisição de certas formas fixas está sujeita a contingências culturais e pessoais. Há dois tipos de signo oposto que surgem com a aquisição da capacidade de reproduzir certo número de formas gráficas fixas e estáveis: o bloqueio (se aprende a escrever copiando a escrita dos outros), e a utilização dos modelos adquiridos para prever outras escritas. O modelo pode ser profundo ou simplesmente momentâneo. Quanto à utilização dos modelos conhecidos para prever novas escritas, compartilha as características das escritas de nível precedente: quantidade fixa de grafias e variedade de grafias.

Já no nível três a criança faz tentativas em dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita na qual cada letra vale por uma sílaba. Agora a leitura da escrita já não parte do global, mas há uma correspondência entre as

partes do texto e partes da expressão oral. A criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. A hipótese silábica é uma construção original da criança que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto.

Quanto ao nível quatro, trata-se da passagem da hipótese silábica para a alfabética. A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que exige uma quantidade mínima de letras. A hipótese silábica entra em contradição com o valor sonoro atribuído às letras. A criança elaborou duas hipóteses importantes que resiste em abandonar. Uma é o fato de que é necessário ter certa quantidade de letras para que algo seja lido, e a outra é que cada letra representa uma das sílabas que compõem o nome.

Por fim, o nível cinco, alfabético, diz respeito ao momento em que a criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza, sistematicamente, uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. As dificuldades ainda não foram superadas, pois agora a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas com o sentido estrito da escrita.

3. METODOLOGIA

Sabendo que a pesquisa-ação surgiu da necessidade de promover maior articulação² entre teoria e prática na produção do conhecimento, Renata Ferraz de Toledo e Pedro Roberto Jacobi (2003) fazem uma análise dessa metodologia na educação, refletindo sobre a contribuição a esse campo do conhecimento.

A origem da pesquisa-ação se dá pela necessidade de envolvimento de grupos sociais no processo de tomada de decisões sobre assuntos que os envolviam, fazendo uma análise da realidade, enfrentando problemas e refletindo sobre o processo. Foi identificada uma necessidade de garantir o diálogo na produção de saberes entre os diversos *stakeholders* (pesquisadores, sujeitos e tomadores de decisões).

Kurt Lewin foi um dos precursores da pesquisa-ação, além de Dewey e de Steplen Corey, que contribuíram com seus trabalhos na área educacional, quando incorporava o currículo à prática educativa.

Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Strech, entre outros, na América Latina, entre as décadas de 1960 e 1970, demonstraram preocupação em garantir a participação dos grupos sociais considerados excluídos nas tomadas de decisões para solução de problemas coletivos, caracterizando, assim, mudanças nas políticas e práticas institucionais que sustentam a educação, compreendendo que a pesquisa-ação tem uma função política.

De acordo com Thiollent (2011) deve-se ter objetivos práticos, objetivos instrumentais que deverão estar voltados para a solução do problema, e objetivos educacionais voltados para a produção do conhecimento e tomada de consciência. A ação deverá ser construída de acordo com o interesse e necessidades encontradas. Nesse sentido, para Pimenta (2005), os sujeitos da pesquisa-ação devem ter objetivos comuns.

Autores como Tripp (2005), Flicker (2008) e List (2006) também discutiam sobre o caráter participativo da pesquisa-ação. Os envolvidos neste tipo de pesquisa devem ter uma postura proativa no processo de tomada de decisão, no qual haja um processo de aprendizagem mútua e de fortalecimento comunitário.

²: Kurt Lewin, Dewey, Steplen Corey, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Strech, Thiollent, Pimenta, Tripp, Flicker e List foram citados por Renata Ferraz de Toledo e Pedro Roberto Jacobi (2013).

Para Lewin (1946) há três fases fundamentais: planejamento, ação e encontro de fatos, e isso, em forma de espiral. Assim, a metodologia da pesquisa-ação é considerada um sistema aberto que tem um planejamento com um ponto de partida e um ponto de chegada, mas, nesse processo, há diferentes situações diagnosticadas e uma multiplicidade de caminhos. O pesquisador deve proporcionar uma participação ativa dos atores sociais garantindo o rigor metodológico, afim de cumprir com os objetivos propostos.

Há várias críticas relacionadas ao grau de cientificidade de pesquisa-ação, contudo, ela desencadeia uma série de ações que demandam novas pesquisas que serão bases para uma possível transformação social.

O saber popular deve ser valorizado nas pesquisas, entretanto é preciso reconhecer a importância do conhecimento científico, pois um complementa o outro. Tanto os pesquisadores quanto os atores envolvidos durante a investigação e a ação são beneficiados por meio do processo de intervenção, pois ao vivenciarem situações semelhantes, suas representações são reconhecidas e transformadas.

Enfim, pesquisa-ação e educação possuem um diálogo possível e relevante. Considerando a educação como um processo planejado e participativo de reflexão e ação, como sugerem os pensamentos de Santos (2001), “nadem contra a correnteza”, e Guimarães (2004), “reinventem o futuro”, os grupos sociais encontram subsídios para tomar decisões sobre os problemas que lhes dizem respeito.

A pesquisa-ação e a educação devem ser envolvidas em processos constantemente reformulados de forma a atender às necessidades coletivas e serem facilitadoras de intervenções sociais e de integração entre prática e a teoria.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO E DOS DADOS

Contextualização da escola e sujeitos pesquisados

A Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga está localizada na Regional Norte de Belo Horizonte. Ao redor ficam o Conjunto Zilah Spósito, o Residencial Ubirajara Antônio Gomes, o bairro Frei Leopoldo e o acampamento Rosa Leão. O prédio tem capacidade para atender 800 estudantes em dois turnos regulares. Sua estrutura física comporta cantina, refeitório, auditório, dois laboratórios de informática (um utilizado pela escola regular e outro pela escola integrada), uma quadra coberta e uma descoberta, estacionamento, secretaria, laboratório de ciências, biblioteca, almoxarifado, banheiros (dentre eles, um é adaptado para deficiente) e salas de aula. Além disso, foram construídas salas para serem utilizadas pelo Programa Escola Integrada e quiosques que ficam na mata ao redor da escola, no qual funcionam oficinas da Escola Integrada e, também, são utilizados pela escola regular. A escola atende a um público de crianças, jovens e adultos no ensino fundamental, educação de jovens e adultos e Escola Integrada.

A escola iniciou suas atividades na Igreja Santa Beatriz, em 1999, permanecendo no local até o ano de 2003. O espaço foi cedido como empréstimo até que a Prefeitura construísse o prédio definitivo. Durante esse período aulas foram ministradas embaixo de árvores, e alunos usaram caixotes de madeira para se assentar e assistir. A Prefeitura construiu cinco salas de aula nesse espaço, em 2000, para que alunos e professores tivessem mais conforto. O novo prédio foi inaugurado somente em agosto de 2003.

A região tem um histórico de ocupação que iniciou-se em 1991, com o Conjunto Zilah de Souza Spósito, e, também, o Conjunto Ubirajara Antônio Gomes. Hoje temos uma ocupação mais recente, que é o acampamento Rosa Leão, que iniciou-se em 2013 e, até hoje, passa por momentos difíceis, pois os moradores ainda lutam para não serem despejados.

Em 2014, trabalhei com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesta turma havia 15 alunos com dificuldades de aprendizagem que eu não consegui fazer com que avançassem de acordo com o esperado para o ano do ciclo. Desses 15 alunos consegui falar com quatro mães. Uma disse que o filho começou a fazer tratamento com fonoaudiólogo, mas não deu sequência por não ter

condições financeiras para arcar com despesas de transporte. Outra mãe também disse que o filho começou um tratamento com fonoaudiólogo e com um grupo de apoio no mês de maio. Duas mães não achavam necessário levar o filho para um atendimento com outro profissional porque a criança é inteligente. A mãe da criança que teve mais dificuldades não compareceu à reunião marcada. Esse aluno aparenta ser autista e não sei muita coisa sobre ele. Por tudo isso, compreendi ser necessário realizar um trabalho de intervenção, junto desses alunos, com o intuito de obter avanços na alfabetização.

Para realizar esse trabalho procurei investigar as possibilidades de intervenção junto a esses alunos, pesquisando projetos de intervenção na alfabetização que tivessem obtido bons resultados com alunos com dificuldades na aprendizagem. Após a análise desses projetos, me propus a fazer uma análise crítica da minha prática pedagógica, realizar uma intervenção e verificar os resultados.

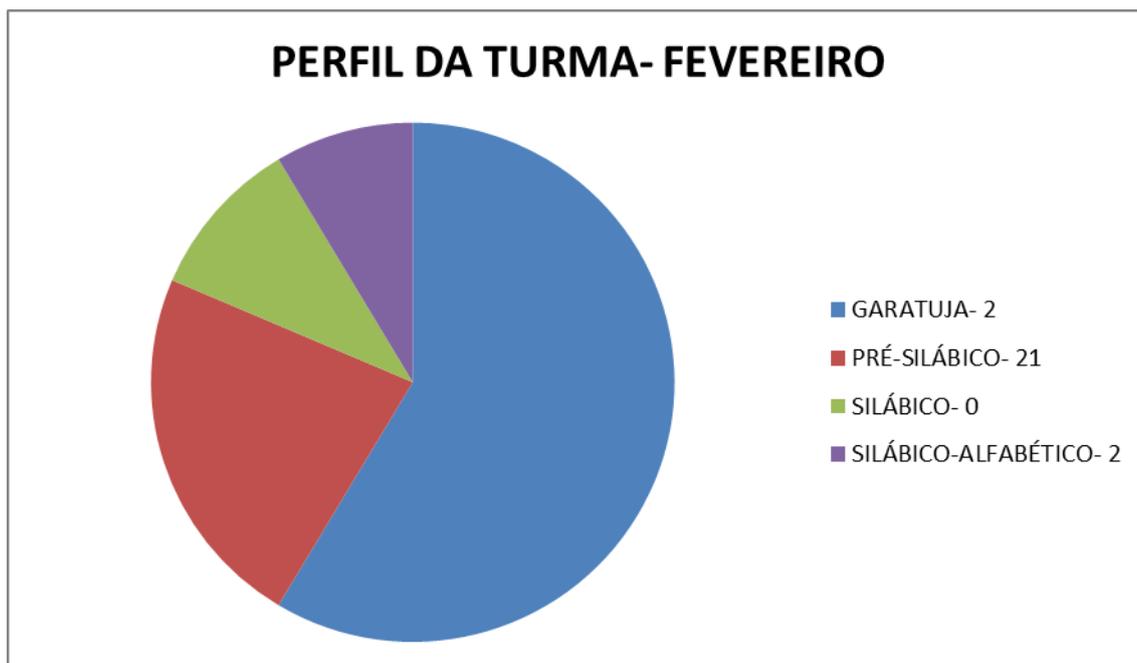
O processo de análise da prática e de realização da intervenção

Durante alguns dias observei a turma em que trabalhava afim de verificar o que está sendo feito, o que acredito ser importante continuar fazendo para ajudar esses alunos que tem dificuldade de aprendizagem e o que não tem contribuído com isso. Pude observar que quando propunha trabalho em grupo, o aluno que tem mais facilidade que o outro ajuda o colega com maiores dificuldades o que, de certa forma, o faz avançar, pelo menos um pouco. Em relação a esses 15 alunos, o que contribuía para aprendizagem deles, sobretudo, era o atendimento realizado no grupo com níveis de desenvolvimento próximos um do outro. Quando pegava material concreto e fazia um grupo só com eles, surgiam bons resultado, mesmo que muito pouco em relação ao esperado.

Uma coisa que me causava muita angústia era o fato de não ter uma pessoa para me ajudar com o aluno que aparentemente era autista. Ele tinha momentos de agitação nos quais mordida os colegas e apertava-os. Nesta hora, levava um tempo para conversar com ele e, ao mesmo tempo, tentar explicar para os colegas para não fazer nada com ele, pois o menino não tinha muita consciência do que estava fazendo. Não tínhamos laudo médico e também não consegui conversar com a família para saber o que realmente ele tinha e pedir que procurassem um

atendimento especializado para que nos ajudassem no seu desenvolvimento. Assim, a escola não conseguiu um acompanhante de inclusão, fiquei o ano todo trabalhando sem nenhuma ajuda, o que dificultou o processo pedagógico.

A turma pesquisada era composta por 25 alunos, sendo 11 meninas e 14 meninos. Do total, no início da pesquisa, dois alunos encontravam-se no nível silábico-alfabético, 21 alunos no nível pré-silábico e dois alunos na garatuja como mostra o gráfico a seguir:



A maioria mora nas redondezas da escola. Algumas crianças chegaram depois do surgimento do acampamento Rosa Leão. Através de um questionário socioeconômico³, enviado às famílias, verificou-se que a renda familiar gira em torno de um salário mínimo. Muitos declararam não ter renda fixa, sobrevivem de Bolsa Família e alguns “bicos”.

Um dos problemas encontrados nas turmas de alfabetização, hoje em dia, é o alto índice de alunos com dificuldades na aprendizagem. Quando escolhi este curso de especialização, foi pensando em melhorar minha prática docente na alfabetização. A proposta de fazer uma intervenção na escola de origem veio ao encontro do meu anseio de fazer algo para ajudar os alunos no processo de alfabetização.

³ Vide Anexo.

As turmas do primeiro ano de alfabetização iniciam-se bem heterogêneas. Havia alunos que já passaram por algum tipo de escolarização e aqueles que nunca frequentaram uma escola. A bagagem que cada um traz é diferente uma da outra. Por esse motivo, no início do ano letivo, há muitas expectativas em relação ao trabalho a ser desenvolvido no decorrer do ano e aos resultados a serem alcançados.

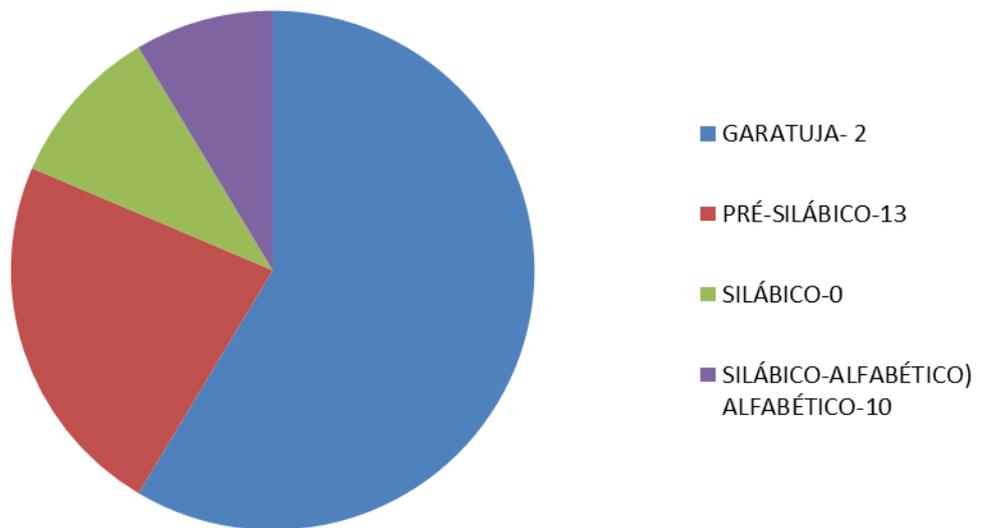
Diante das expectativas encontradas, há necessidade de saber como acontece o processo de alfabetização na turma pesquisada, o que tem dado certo, o que precisa melhorar em relação ao trabalho desenvolvido e quais alunos precisam de maior atenção.

Iniciei o trabalho na turma como no ano anterior, baseado no que havia dado certo. Observei que as estratégias não estavam obtendo resultados satisfatórios. Já estávamos no mês de maio e a turma continuava com muitos alunos no nível pré-silábico. Para completar as dificuldades encontradas, entramos de greve e só retornamos uma semana antes do período de recesso para os jogos da Copa do Mundo. Durante este período, procurei ler textos que pudessem orientar o trabalho a ser desenvolvido sobre práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras.

Nestes textos foram destacados a importância de valorizar a vivência dos alunos, o que trazem de fora da escola, e a afetividade na relação professor/ aluno. Isto é algo que já faz parte da minha prática. A valorização da bagagem que o aluno traz do convívio familiar e na comunidade é importante para que o aluno sinta confiança na sua capacidade de aprender, melhorando sua autoestima. A afetividade, um bom relacionamento entre professor/ aluno, deixa o processo de aprender mais prazeroso e respeitoso.

Após retornar do recesso, observei a turma por mais um tempo e verifiquei que dos 25 alunos, dois ainda estavam na garatuja e 13 continuavam no nível pré-silábico. Já estávamos no mês de agosto e muito ainda tinha que fazer, conforme os dados descritos no perfil abaixo:

PERFIL DA TURMA- AGOSTO



Convoquei as 15 mães para falar da preocupação que tinha em relação à aprendizagem daqueles alunos. Apenas cinco mães compareceram na reunião. Dessas, quatro disseram que o filho era “inteligente” e que não precisava da ajuda de outro profissional para melhorar a aprendizagem. Uma das mães disse que já havia levado o filho em uma consulta com a fonoaudióloga e sabia da importância do tratamento. Sugeri levá-lo, também, ao psicólogo por apresentar um raciocínio confuso. A mãe se propôs a procurar esse atendimento, mas não obtive retorno de nenhum desses profissionais.

Durante uma conversa com a coordenadora da escola sobre a aprendizagem da turma, a mesma lamentou não ter pessoas suficientes para fazer o agrupamento flexível desde o primeiro ano, pois acreditava na importância de ter momentos específicos para trabalhar a dificuldade de aprendizagem de um grupo. Por também acreditar que quanto mais cedo focarmos nas dificuldades apresentadas pelos alunos no processo ensino/aprendizagem, mais chances de avanço eles terão, naquele momento decidi que iria fazer esse trabalho em minha turma. O agrupamento flexível é uma prática que acontece na escola na qual os alunos são agrupados por nível de aprendizagem, uma vez por semana, com a finalidade de proporcionar aos alunos um atendimento diferenciado para avançar na aprendizagem. Há um professor para cada grupo de alunos.

Baseio meu trabalho de acordo com os níveis de alfabetização que a psicóloga argentina Emília Ferreiro, na década de 1980, através de seus

estudos, espalhou pelo mundo com a ideia de propor a interação entre alunos com diferentes graus de aquisição de leitura e escrita que passou a ser um pressuposto importante para a organização do trabalho escolar. Para Ferreiro, de acordo com a relação que a criança pode estabelecer entre os sons e o seu registro escrito é que podemos classificar qual é o nível de alfabetização em que ele está. O desenvolvimento dos alunos de acordo com os níveis (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) não é igual entre eles, cada um precisa de um tempo para transpor as etapas. É comum a criança oscilar entre os níveis de alfabetização, pode acontecer um avanço e, ao mesmo tempo, recuo no processo.

Durante o processo de observação, verifiquei que os alunos que obtiveram resultados satisfatórios na aprendizagem, de certa forma, já possuíam autonomia na realização das atividades e, também, ajudavam aqueles que precisavam de apoio. Sei que é de suma importância trabalhar com turmas heterogêneas. Os alunos tem um linguajar mais próximo um do outro, desta forma eles conseguem entender melhor o que o colega explica. Isto acontece durante a troca no trabalho com grupos diversificados.

A opção de adaptar o agrupamento flexível na minha prática pedagógica foi apresentada para a coordenação que apoiou a ideia. Não é fácil trabalhar desta forma sem o auxílio de outra pessoa, mas acreditando que era possível, dei início às atividades.

A fim de obter uma intervenção satisfatória, analisei o nível de aprendizagem da turma para fazer o agrupamento dos alunos de tal forma que não prejudicasse aqueles com aprendizagem um pouco mais avançada. Conversei com os alunos da estratégia que seria utilizada nas próximas aulas. Procurei não transparecer que um grupo tinha desenvolvimento superior ao outro. Talvez por serem crianças de seis/ sete anos não demonstraram preocupação com a formação dos grupos.

Duas vezes por semana passei a agrupar os alunos de acordo com o nível de aprendizagem. Um grupo de alunos alfabéticos e silábico alfabéticos e o outro grupo de alunos pré-silábicos/garatuja e silábicos. Nestes dias preparava atividades de acordo com os grupos, de modo que os alunos alfabéticos e silábico-alfabéticos tivessem autonomia em resolvê-las, assim teria um tempo maior para ajudar o outro grupo de alunos.

Quando trabalhava com bingo de letra inicial, pedia aos alunos que já estavam silábico-alfabéticos e alfabéticos para copiarem as palavras no caderno e

fazerem frases em grupo, enquanto explorava a escrita de cada palavra com o outro grupo, destacando letras, sílabas e a palavra. Quando esta atividade era realizada com o grupo todo, as crianças com aprendizagem mais avançada poderiam tirar o espaço daquelas crianças com maiores dificuldades de pensar sobre a escrita das palavras. Desta forma, a oportunidade de aprendizagem era mais plausível em toda turma. Assim fazia, também, com as atividades de lacunado, troca letra, bingo dos sons iniciais, etc.

Em outro momento da observação, realizado no laboratório de informática, verifiquei que os alunos com dificuldade de aprendizagem demonstravam interesse e conseguiam utilizar o computador. Eles jogavam, desenhavam e pintavam de acordo com o programa que tinha disponível no computador. Durante a semana, tinha uma hora no laboratório de informática, onde contava com a ajuda de uma estagiária. Conversando com a mesma sobre como os alunos gostavam de fazer uso do computador, e sobre como as crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem conseguiam utilizá-lo, da mesma forma que as outras crianças, ela me falou de um programa onde havia atividades de alfabetização bem interessante. Pedi a ela para baixar o programa e, em outro momento, procurei conhecê-lo. O programa se chama Luz do Saber. Nele encontrei diversas atividades adequadas à aprendizagem dos alunos. Procurei ler artigos que traziam informações sobre o assunto para me ajudarem durante o processo. Encontrei um texto da autora Solange Terezinha Bernardi (2010) que foi de suma importância para a realização do trabalho com os alunos. Nele ela apresentava os benefícios que o uso de *softwares* poderia trazer para o processo de alfabetização.

Iniciei o trabalho na semana seguinte. A cada aula organizava os alunos com maiores dificuldades de forma que se sentassem próximos, um do outro, e ia os ajudando a realizarem as atividades. Havia um momento em que todos realizavam as atividades voltadas para a aprendizagem de acordo com o nível de cada um e, depois, faziam atividades diversas.

O *software* apresenta atividades que podem agradar alunos de diferentes níveis de aprendizagem. Nele encontramos livros, karaokê, atividades de escrita, leitura e, até mesmo, explicação de como utilizar o computador. Com os alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem, utilizei mais o que trabalhava com leitura, propondo atividades a partir de uma letra inicial, jogo da memória, bingo de sílabas, palavra secreta e outras.

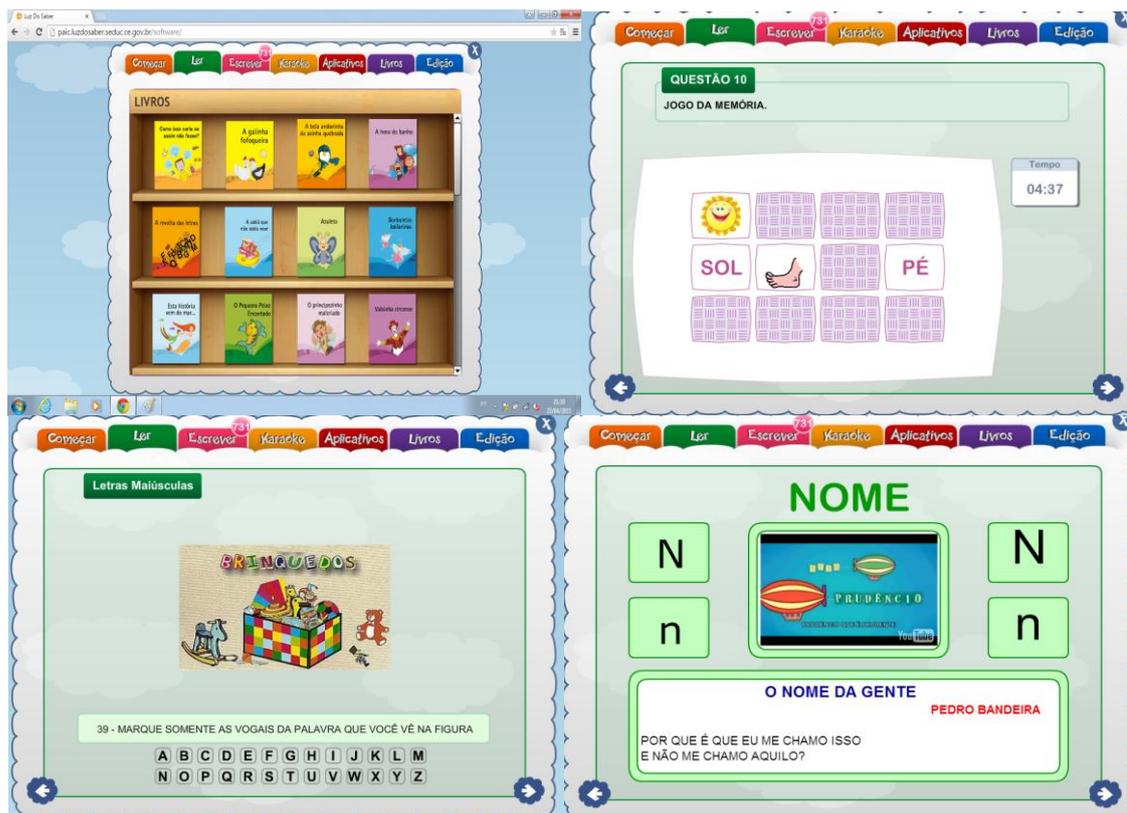


Figura 1 – Imagens do software Luz do saber

A informática, além de ter atuado, diretamente, com o conhecimento das crianças, possibilitou aos alunos utilizar uma ferramenta nova auxiliando a aprendizagem, estimulando a criatividade e o conhecimento, mantendo-as entusiasmadas e concentradas por mais tempo.

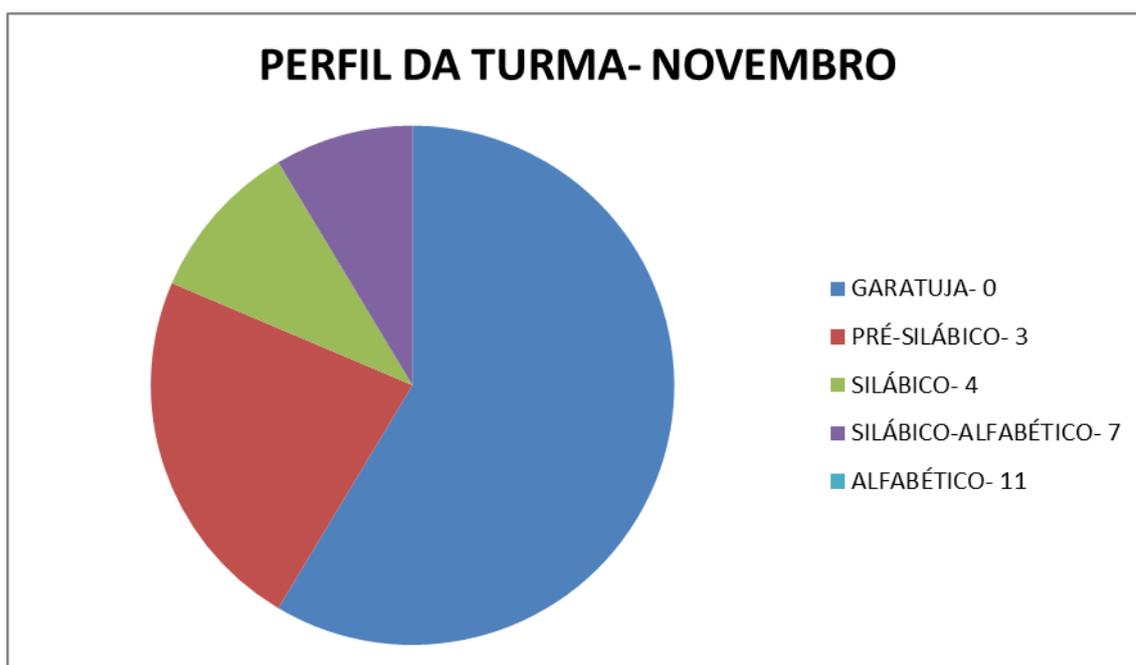
As novas tecnologias podem estar a favor da construção de conhecimento e, para que isso aconteça, é necessário que nós, docentes, aprendamos a utilizá-las. Dall'Asta diz que:

Vive-se num mundo tecnológico e cada vez mais se precisa entender como ele se configura a fim de que se possa questionar a realidade, desenvolvendo a capacidade de avaliar o que realmente é bom, o que é relevante e o que é inaceitável. É principalmente nesse sentido que a educação deve atuar (2004, p.15).

A utilização deste software foi de suma importância para o trabalho desenvolvido. Através das atividades realizadas, de forma lúdica, os alunos tiveram oportunidade de melhorar sua aprendizagem, especialmente em relação à aquisição da leitura e escrita.

No início da intervenção que foi realizada na turma do primeiro ano do primeiro ciclo do ano de 2014, havia 15 alunos que encontravam no nível pré-

silábico, sendo dois na garatuja, e 10 alunos nos níveis silábico-alfabéticos e alfabéticos. Após a realização desse plano de ação verificou-se que os conhecimentos e as capacidades da apropriação do sistema de escrita tiveram avanços significativos em relação ao diagnóstico inicial. Os alunos que se encontravam nos níveis silábico-alfabéticos e alfabéticos, mesmo não sendo o objeto principal da proposta de intervenção, demonstraram mais autônomos em relação a escrita e a leitura de palavras, frases e pequenos textos. Dos 15 alunos que obtiveram maior atenção durante a intervenção realizada, uma aluna avançou para o nível alfabético, sete para o nível silábico-alfabético, dois para o nível silábico com correspondência sonora, dois no nível silábico sem valor sonoro e três pré-silábicos, sendo que um(o aluno que apresenta característica do autismo) reconhece apenas a letra inicial do nome, um reconhece algumas letras do alfabeto e o outro reconhece todas as letras do alfabeto. Veja os dados no gráfico a seguir:



Entretanto, a proposta de intervenção é algo necessário durante todo o processo de alfabetização, pois ainda há habilidades e competências que precisam ser adquiridas no processo de aquisição da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre as dificuldades de aprendizagem na alfabetização têm demonstrado a importância de o docente refletir sua prática pedagógica e agir de acordo com as necessidades de seus alunos.

Ao analisar minha prática em sala de aula, pude observar o quanto ainda precisava esforçar-me para garantir oportunidades de aprendizagem para aqueles alunos com dificuldades na aquisição da escrita e na leitura. Percebi que cada aluno tem suas especificidades no processo de aprendizagem. Respeitar a individualidade e fornecer oportunidades para esses alunos avançarem no processo da alfabetização não é algo fácil, porém possível de alcançar.

Muitas pesquisas já foram realizadas com o intuito de descobrir um método adequado para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos com dificuldades. Ao analisar e refletir a minha prática docente, descobri que o processo de alfabetização é dinâmico e necessita ser planejado e reformulado a cada momento. Não há uma fórmula. O que dá certo em uma turma, pode não ser a única opção na outra.

A decisão de planejar uma prática diferenciada, que atendesse às necessidades específicas do grupo de alunos com dificuldades, no processo de alfabetização, aconteceu a partir das observações diárias realizadas em sala de aula. Observei que o trabalho com grupos heterogêneos é de suma importância para a troca de experiências entre os alunos e, inclusive, pelo fato de os alunos terem um linguajar próximo, um do outro, facilitando uma melhor compreensão do que é ensinado. Isso deve ser base do processo de alfabetização e não pode ser deixado de lado.

Entretanto, ao trabalhar com grupos flexíveis, agrupando de acordo com os níveis de dificuldades próximos, um do outro, oportunizei a essas crianças momentos em que tinham uma atenção voltada para sua dificuldade, em especial, dando chance de mostrarem que tinham capacidade de pensar e formular hipóteses sobre sua aprendizagem, o que era dificultado nos momentos de trabalhos com o grupo todo. Ao decidir trabalhar com grupos com dificuldades específicas de aprendizagem, enfrentei um grande desafio, pois os outros alunos não podiam ser prejudicados em função deste grupo. O planejamento do que iria trabalhar naquele

momento específico foi de suma importância para não perder o foco do trabalho durante o processo.

Uma descoberta importante, durante a observação das aulas, foi à oportunidade de fazer uso da informática no processo da alfabetização. As crianças, quando estão diante do computador, sentem prazer e, com a ajuda de um bom *software*, nesse caso o “Luz do Saber”, tiveram chance de aprender através de momentos lúdicos. A cada atividade realizada por eles, havia um prazer estampado em seus rostos. O resultado desse trabalho foi positivo quando comparei os diagnósticos realizados antes e após a intervenção.

Analisar como se desenvolve minha própria prática docente, durante o processo de alfabetização de crianças, e refletir sobre as estratégias utilizadas em sala de aula, foi de suma importância para melhorar a prática pedagógica como um todo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALBUQUERQUE, Moraes, Ferreira. **As práticas cotidianas de alfabetização**: o que fazem as professoras, *Revista Brasileira de Educação*, v.13 nº 38 maio/ ago. 2008.

ALMEIDA, A. **prática pedagógica de alfabetização no cotidiano escolar**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0106.pdf>.

ARAÚJO, Brito. **Prática pedagógica alfabetizadora**: discutindo concepções de alfabetização. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.4/GT_04_05_2010.pdf.

BERNARDI, Utilização de softwares educacionais nos processos de alfabetização, ensino e aprendizagem com uma visão psicopedagógica. **Revista de Educação do Ideau**, v.5, nº 10, junho de 2010.

FERREIRO, Emília &TEBEROSKY,Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Regina Leite (Org). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

JUSTINO, Maria Inês de Souza Vitorino; BARRERA, Sylvia Domingos. Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 28, n. 4, p. 399-407, Dec. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

KLEIMAN, A. B (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: SP, Mercado de Letras, 1995.

MACEDO, Célia Sperandéo. ANDREUCCI, Livia Christina. MONTELLI, Terezinha de Cresci Braga. Alterações cognitivas em escolares de classe sócio-econômica desfavorecida: resultados de intervenção psicopedagógica. **Arquivo Neuropsiquiatria** 2004; 62 (3-B): 852-857 Disponível em: <http://www.scielo.org>.

SANTANA, A. P. CARVALHO, C. C. BRITO, A. E. **Reflexões sobre os saberes da prática pedagógica alfabetizadora**. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/743c41a921516b04afde48b48e28ce6.pdf>.

SANTOS, M. S. dos. **Reflexões e práticas de uma professora bem-sucedida**. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São João Del Rei, Minas Gerais, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. O Bender e as dificuldades de aprendizagem: estudo de validade. **Avaliação Psicológica**. Porto Alegre, v. 4, n. 1, jun. 2005. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo> >.

TEIXEIRA, Andrea Regina; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 279-288, Dec. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimento de problemas. **Educação e Sociedade**., Campinas, Jan./Mar. 2013, vol. 34, no 122, p.155-177. Disponível em <http://www.cepes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de outubro de 2014.

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

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO

Senhores pais ou responsáveis,

Estou realizando o curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, na Universidade Federal de Minas Gerais. Como parte desse curso, estou realizando uma pesquisa sobre alfabetização de nossas crianças e gostaria de pedir, por gentileza, que um representante de cada família responda às questões abaixo, marcando um X na opção de resposta escolhida. Para Não é necessário se identificar. Trata-se, apenas de um procedimento de pesquisa. Qualquer dúvida, estou à disposição.

Grata,

Marlúcia

1-Quantas pessoas moram em sua casa, contando você?

- (A) Moro sozinho
- (B) Uma a três
- (C) Quatro a sete
- (D) Oito a dez
- (E) Mais de dez

2- A casa onde você mora é?

- (A) Própria
- (B) Alugada
- (C) Cedida

3. Qual é o nível de escolaridade do seu pai? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
- (D) Ensino Superior
- (E) Especialização
- (F) Não estudou
- (G) Não sei

4. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
- (D) Ensino Superior
- (E) Especialização
- (F) Não estudou
- (G) Não sei

5. Quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Nenhuma renda.
- (B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 724,00).
- (C) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 724,00 até R\$ 2.172,00).
- (D) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.172,01 até R\$ 4.344,00).
- (E) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.344,01 até R\$ 6.516,00).

6. Em que você trabalha atualmente? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) Na construção civil.
- (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- (E) Como funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- (G) Trabalho fora de casa em atividades informais (pintor, eletricitista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo).
- (H) Trabalho em minha casa informalmente (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria etc.).
- (I) Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro/a, mordomo/governanta, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.).
- (J) No lar (sem remuneração).
- (K) Outro.
- (L) Não trabalho.