

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ALINE SANTOS DE ARAÚJO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE ITUIUTABA/MG SOBRE O PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO**

ITUIUTABA
2018

ALINE SANTOS DE ARAÚJO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE ITUIUTABA/MG SOBRE O PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva.

ALINE SANTOS DE ARAÚJO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
ITUIUTABA/MG SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciatura em Pedagogia.

Resultado

Ituiutaba, 04 de Julho de 2018

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Vilma Aparecida de Souza
Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves
Universidade Federal de Uberlândia

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Fernanda Duarte Araújo Silva, por todo empenho, dedicação e incentivo oferecidos durante a realização deste trabalho.

Agradeço à minha mãe Maria Rita, por todos os momentos de carinho e amor dedicados durante toda a graduação.

Agradeço ao meu pai Ronaldo, que sempre esteve presente, me alegrando nos dias mais difíceis e compartilhando comigo os momentos felizes.

Agradeço ao meu namorado Júnior pela compreensão, carinho, ajuda e principalmente apoio que me deu durante toda minha formação.

Agradeço ao meu irmão Danilo, que sempre foi um grande exemplo de perseverança e que sempre me incentivou a seguir em frente, mesmo com todas as dificuldades.

Agradeço as professoras Dra. Vilma Aparecida de Souza e Dra. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves, pela disposição em contribuir com este trabalho.

Agradeço a Deus por me proporcionar saúde, força e coragem para superar todos os obstáculos e conquistar o tão sonhado diploma do curso de Pedagogia.

O conhecimento se constrói por meio de trocas e sozinhos não aprendemos tanto quanto aprenderíamos com a ajuda de pessoas especiais. Agradeço imensamente a cada um que colaborou para que este sonho se tornasse realidade.

RESUMO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ITUIUTABA/MG SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa desenvolvida no Curso de Pedagogia no Instituto de Ciências Humanas (ICH) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), realizada no período de 2016-2018. Nosso objetivo neste trabalho é assim identificar quais as representações sociais das crianças sobre o processo de alfabetização e qual a influência dessas representações no processo de aprendizagem da criança. Entre os autores utilizados no referencial teórico da pesquisa, estão: FERREIRO e TEBEROSKY (1999), SOARES (2003), MORTATTI (2000), SEBER (1997), dentre outros que abordam sobre o processo de alfabetização de crianças. Entre os questionamentos que permearam este trabalho, estão: Quais as representações sociais que as crianças têm a respeito da alfabetização? Como elas têm percebido esse processo? Quais são segundo elas, as maiores dificuldades durante o processo de alfabetização? O que acham da escrita? Gostam de escrever? Caso positivo, em quais momentos e situações? A natureza da pesquisa é qualitativa. Além disso, utilizamos da pesquisa bibliográfica sobre o tema alfabetização, além da realização de um Grupo Focal com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual da rede pública localizada na cidade de Ituiutaba/ MG. Consideramos que a realização deste trabalho, foi essencial para compreendermos o que pensam as crianças do Ensino Fundamental sobre esse processo de apropriação da linguagem escrita. Percebemos por meio das análises realizadas, que as crianças consideram esse processo como algo cansativo, mecânico e bastante complexo. Esperamos contribuir de alguma forma com as discussões sobre a alfabetização, nesse momento, a partir dos “olhares das crianças.”

Palavras-chave: Alfabetização. Dificuldades. Processo. Representações Sociais.

ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS OF CHILDREN OF ELEMENTARY SCHOOL OF ITUIUTABA / MG ON THE LITERACY PROCESS

The following work presents a research developed in the Course of Pedagogy at the Institute of Human Sciences (ICH) of the Federal University of Uberlândia (UFU) held in the period 2016-2018. Our objective in this work is thus to identify the social representations of the children about the literacy process and the influence of these representations in the learning process of the child. Among the authors used in the theoretical reference of the research are: FERREIRO and TEBEROSKY (1999), SOARES (2003), MORTATTI (2000), SEBER (1997), among others that deal with children's literacy process. Among the questions that permeated this work are: What social representations do children have about literacy? How have they perceived this process? What, according to them, are the greatest difficulties during the literacy process? What do they think about writing? Do they like writing? If yes, in, what moments and situations? The nature of research is qualitative. In addition, we used the bibliographical research on the subject of literacy, as well as the realization of a Focus Group with children of the first year of primary education, of a state school of the public network located in the city of Ituiutaba / MG. We consider that the accomplishment of this work was essential to understand what the children of elementary school think about this process of appropriation of written language. We perform from the analysis carried out, that children consider this process as tiring, mechanical and quite complex. We hope to contribute in some way to the discussions about literacy at that time, from the "children's looks."

Keywords: Literacy. Difficulties. Process. Social Representations.

Introdução

O presente trabalho apresenta uma pesquisa desenvolvida no Instituto de Ciências Humanas (ICH) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), realizada no período de 2016-2018, cujo o objetivo é identificar quais as representações sociais das crianças sobre o processo de alfabetização e qual a influência dessas representações no processo de aprendizagem da criança.

Entre os motivos que nos instigaram a pesquisar sobre o tema alfabetização, está a experiência desenvolvida durante o ano de 2016, por meio do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o Subprojeto de Educação Infantil que nos possibilitou refletir sobre o processo de alfabetização das crianças em instituições públicas da cidade de Ituiutaba/MG. Durante as observações realizadas nas escolas, percebemos que as crianças apresentam dificuldades durante esse processo. Assim, acreditamos que a alfabetização é um tema que precisa ser mais estudado entre os(as) profissionais que atuam nos espaços educativos.

Posteriormente, cursamos as disciplinas de Processo de Alfabetização e Alfabetização e Letramento, ambas do curso de Pedagogia, que nos deram subsídios teóricos para que pudéssemos compreender melhor alguns aspectos relacionados à alfabetização, tendo como base a realidade das crianças e o contexto educativo no qual estão inseridos.

Por meio das vivências realizadas também nos Estágios Supervisionados do curso de Pedagogia, tivemos a oportunidade de identificar que existe uma preocupação dos(as) professores(as) que atuam nesses espaços em alfabetizar as crianças ainda na Educação Infantil. Atividades de memorização do alfabeto são uma constante na rotina das crianças. Acreditamos que o excesso dessas práticas rompe com uma concepção de infância enquanto período primordial para o desenvolvimento integral para a formação dos sujeitos. Sabemos que a leitura e a escrita são primordiais para a formação dos indivíduos, mas que devem acontecer de forma natural e espontânea. A criança precisa aprender de forma prazerosa e livre. A leitura e a escrita enquanto formas de linguagem, devem estar presentes na vida das crianças, porém de forma lúdica, diversificada e em consonância com outras formas de linguagem, como a teatral, musical, das artes visuais, entre outras.

Para a realização das análises, foram utilizados enquanto referencial teórico, os autores: Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2003), Mortatti (2000) e Seber (1997), dentre outros que fazem abordagens sobre o processo de alfabetização de crianças.

A problemática da nossa pesquisa é compreender os seguintes questionamentos: Quais as representações sociais que as crianças têm a respeito da alfabetização? Como elas têm

percebido esse processo? Quais são, segundo elas, as maiores dificuldades durante o processo de alfabetização? O que pensam sobre a escrita? Gostam de escrever? Caso positivo, em quais momentos e situações?

A natureza da pesquisa é qualitativa. Utilizamos também da pesquisa bibliográfica sobre o tema alfabetização, além da realização de um Grupo Focal com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual da rede pública localizada na cidade de Ituiutaba/MG.

Encontramos pesquisas que abordam o processo de alfabetização na perspectiva dos(as) professores(as). Porém, nota-se que o olhar da criança, sobre aquilo que lhe é imposto, ainda tem sido pouco explorado. Sobre o lugar da criança no processo de alfabetização, Seber (1997) destaca:

A participação da criança no seu processo de aprendizagem se reduz ao mínimo, pois lhe compete tão somente imitar o que observa ao redor, a fim de ampliar seus comportamentos com novidades. Assim sendo, a imitação passa a ser compreendida como um recurso facilitador da aquisição de respostas novas. Se a criança não sabe registrar frases ditadas, o adulto mostra o que fazer, e dessa maneira, ela realiza algo que, antes da demonstração desconhecia (p. 209).

Segundo Seber (1997), a criança deixa de ser um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e passa a ser apenas um alguém que imita ações do(a) professor(a), não ocorrendo aprendizagem significativa. Dessa forma, buscamos dialogar com as crianças sobre essa relação com o processo de alfabetização.

Nossos estudos nos possibilitaram afirmar que a criança é o centro do processo educacional e, por isso, deve ter voz ativa sendo capaz de expor suas opiniões sobre tal ação. Não devemos conceber as crianças como meros receptores de saberes, pois as mesmas chegam à escola com conhecimentos prévios, mas que muitas vezes são desconsiderados pelos(as) docentes.

Sabemos também da importância da formação docente, pois um(a) profissional da educação que não teve uma aprendizagem crítica pautada no diálogo e na reflexão, dificilmente conseguirá desenvolver práticas libertadoras com as crianças.

Uma pedagogia da liberdade, como a que Paulo Freire nos propõe, tem suas exigências e a primeira delas é exatamente o reconhecimento dos privilégios da prática. E este é particularmente o caso quando a própria elaboração teórica, em sua abertura à história, ilumina a urgência da alfabetização e da conscientização das massas neste País em que os analfabetos constituem a metade da população e são a maioria dos pauperizados por um sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão (FREIRE, 1999, p.02).

Segundo Freire (1999), o indivíduo precisa ser livre para construir seu próprio conhecimento, deixando de ser um sujeito oprimido, capaz de conquistar seus próprios saberes de forma libertadora, autônoma e crítica.

Muitas vezes os(as) professores(as), acabam mantendo por anos um trabalho baseado nos tradicionais métodos de alfabetização e sabemos que isso precisa ser repensado, pois, as crianças possuem singularidades e aprendem de formas e em tempos diferentes. A formação permanente dos(as) professores(as) pode ser uma alternativa para melhorias no processo de alfabetização das crianças.

Nesse sentido, destacamos que a formação continuada e a participação em grupos de pesquisa e extensão são espaços fundamentais para que o (a) professor(a) esteja sempre aprendendo. E, é neste sentido que podemos dizer que as atividades docentes de estudo e a aprendizagem da docência estão imbricadas, posto que é, a partir da percepção dos motivos e das necessidades da tarefa, da realização de ações e operações e da autorregulação que os(as) professores(as) aprendem o ofício da docência (BAPTAGLIN; ROSSETTO; e BOLZAN 2014, p.422).

A partir desta afirmação, compreendemos a relevância de o(a) professor(a) ter acesso a uma formação permanente, pois dessa forma poderá compreender, por meio dos estudos, que as crianças possuem fases de desenvolvimento e constroem hipóteses sobre a escrita. A seguir, apresentamos de forma um pouco mais detalhada, como organizamos a metodologia utilizada na pesquisa.

Metodologia

Diante do objetivo geral que é identificar quais as representações sociais que as crianças possuem sobre a alfabetização, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, que, de acordo com Minayo (1995):

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p.21).

A partir desta citação compreendemos que o trabalho de campo no ambiente escolar, requer uma pesquisa que, de alguma forma, facilite a compreensão da realidade. Por esse motivo optamos por trabalhar com a pesquisa qualitativa. Utilizamos o Grupo Focal como instrumento para a construção dos dados de crianças em faixa etária entre 6 e 7 anos e que

frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Ituiutaba/MG. Nossas experiências nos estágios supervisionados nos possibilitaram afirmar que nesse período, existe uma grande preocupação dos(as) professores(as) em alfabetizar as crianças, por isso, sentimos a necessidade de dialogar com um grupo de crianças sobre suas representações sociais acerca desse processo, afinal, muitos dos trabalhos pesquisados na área da alfabetização, abordam o tema a partir do olhar do(a) professor(a).

Optamos por trabalhar com o Grupo Focal, por ser uma estratégia que permite reunir diversas informações em um curto espaço de tempo. Além disso, através deste tipo de metodologia, é possível captar expressões faciais, gestos, etc. É uma maneira de permitir que as crianças se expressem de forma natural e espontânea. Segundo Gatti (2005) é importante que os(as) alunos(as) participem de forma voluntária, não sendo obrigados(as) a nada, pois isso faria com que eles(as) se sentissem incomodados(as) com a situação e não trariam bons resultados para a pesquisa. Para a realização do Grupo Focal, foi criado um roteiro com perguntas norteadoras que serviram de base para o diálogo construído com as crianças.

A escolha das crianças considerou a vontade de cada um(uma) em querer participar da pesquisa de forma livre e espontânea. Consideramos que o Grupo Focal é um excelente instrumento para realização de pesquisa qualitativa, pois permite conhecer a opinião dos(as) participantes sobre determinados assuntos, fazendo com que o grupo interaja entre si, trocando informações que serão relevantes para a pesquisa. Sobre as respostas obtidas no Grupo Focal, Gondim (2003) destaca:

Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo (p.151).

Como nosso objetivo foi compreender quais as representações sociais das crianças sobre o processo de alfabetização e qual a influência dessas representações no processo de aprendizagem da criança, optamos pela abordagem teórico-metodológica das representações sociais, na perspectiva moscoviana.

Segundo Minayo (1995), o conceito de representações sociais surgiu primeiramente com o termo “representações coletivas” na sociologia e antropologia. Configura-se como principal elemento para a construção de teorias da religião, da magia e do pensamento mítico. Segundo a autora, na sociologia essa teoria teve como principal fundador Émile Durkheim, que baseado na sociologia positivista do século XIX, apontou que as representações não podem ser reduzidas a representações individuais. Sendo assim, durante a realização deste trabalho,

buscamos compreender o pensamento de uma forma geral, englobando apontamentos em comum entre os sujeitos participantes da pesquisa.

“Durkheim, discutia assim, a relação entre os indivíduos e a coletividade. Segundo ele, só é possível compreender a gênese da sociedade se a considerarmos em sua totalidade, e não apenas nas individualidades” (SILVA, 2015, p.76). Portanto, percebemos que por meio do Grupo Focal, é possível perceber a totalidade das opiniões das crianças a respeito do processo de alfabetização, visto que se os questionamentos fossem feitos de maneira individual, não seria possível obter a riqueza de informações contidas nas falas do grupo em geral.

Para Moscovici (2003), as representações sociais podem ser entendidas como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003, p.21).

Segundo o autor, uma das funções das representações sociais é possibilitar a comunicação entre os membros da comunidade. O grupo focal se configura como um excelente meio de realizar essa comunicação de forma espontânea, não criando nenhum tipo de influência sobre o discurso dos indivíduos.

Um dos objetivos primordiais das representações sociais é tornar familiar algo até então desconhecido, possibilitando a classificação, categorização e nomeação de ideias e acontecimentos inéditos, com os quais não havíamos ainda nos deparado. Tal processo permite a compreensão, manipulação e interiorização do novo, juntando-o a valores, ideias e teorias já assimiladas, preexistentes e aceitas pela sociedade. É possível encontrar o hiato entre o que se sabe e o que existe, a diferença que separa a proliferação do imaginário e o rigor do simbólico (MOSCOVICI, 1978, p.67).

A seguir, apresentamos alguns aspectos sobre a história da alfabetização no Brasil, com intuito de mapear questões que ainda influenciam nas práticas pedagógicas desenvolvidas para alfabetizar as crianças.

A história da alfabetização no Brasil

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização. Desde o final do século XIX, constituíram-se disputas em torno de explicações para a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. Essas disputas com relação aos métodos de alfabetização criaram uma variedade

de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa. Em nosso país, desde o final do século XIX, especialmente com a Proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade (MORTATTI, 2000).

Após a implantação do modelo republicano de escola no Brasil, podemos observar que sempre existiu o que hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” que se impõem como problema estratégico que demanda busca de soluções e mobiliza até hoje administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores (MORTATTI, 2000).

Segundo Mortatti (2000), a história da alfabetização no Brasil sofreu várias modificações ao longo do tempo, podendo ser dividida em quatro grandes momentos: O primeiro momento consistia no período em que não havia escolas, nem salas adequadas para que as aulas pudessem acontecer, eram as chamadas aulas régias. O conteúdo era ministrado através do método sintético, que se dava das partes para o todo, partindo da soletração para a silabação, até chegar à fase mais avançada. A criança começava o processo aprendendo primeiramente as letras de forma separadas, e em seguida aprendiam a junção das mesmas formando sílabas, para só depois iniciar no processo de construção de palavras e frases completas.

Em decorrência das precárias condições de funcionamento, nesse tipo de escola o ensino dependia muito mais do empenho de professor e alunos para subsistir. E o material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora, na segunda metade do século XIX, houvesse aqui algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa. Habitualmente, porém, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos (MORTATTI, 2000, p.05).

Nota-se então, uma grande precariedade do ensino no primeiro momento da história da alfabetização no Brasil.

Para Mortatti (2000), no segundo momento da alfabetização no Brasil, o uso do método analítico passou a ser obrigatório. Esse método consistia no ensino que partia do todo para as partes, começando do conteúdo mais complexo para o mais simples. Este tipo de ensino se iniciava na construção de palavras e frases e só depois partia para a silabação, que é a junção das letras e por fim a soletração, que é o ensino das letras de forma separadas.

A partir dessa primeira década republicana, professores formados por essa escola normal passaram a defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura e disseminaram-no para outros estados brasileiros, por

meio de “missões de professores” paulistas. Especialmente mediante a ocupação de cargos na administração da instrução pública paulista e a produção de instruções normativas, de cartilhas e de artigos em jornais e em revistas pedagógicas, esses professores contribuíram para a institucionalização do método analítico, tornando obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas. Embora a maioria dos professores das escolas primárias reclamasse da lentidão de resultados desse método, a obrigatoriedade de sua utilização no estado de São Paulo perdurou até se fazerem sentir os efeitos da “autonomia didática” proposta na "Reforma Sampaio Dória" (MORTATTI, 2000, p.06).

Este método era considerado complexo por alguns professores(as) da escola primária na época, pois eles(as) percebiam que por meio dele, as crianças demoravam mais para obter resultados satisfatórios. Porém mesmo com este impasse, o método analítico foi considerado obrigatório devido à defesa feita pelos(as) professores(as) formados pela Escola Normal. Este método se fez presente até o início da Reforma proposta por Sampaio Dória.

Em decorrência da “autonomia didática” proposta pela "Reforma Sampaio Dória" e de novas urgências políticas e sociais, a partir de meados da década de 1920 aumentaram as resistências dos(as) professores(as) quanto à utilização do método analítico e começaram a se buscar novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita (MORTATTI, 2000, p.08).

A partir da busca por essas novas mudanças, surgiu o terceiro momento da alfabetização, no qual observamos a influência da psicologia como eixo central do processo de alfabetização, pois eram aplicados testes para medir o nível de maturidade das crianças.

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas (MORTATTI, 2000, p.09).

Para Mortatti, (2000), a alfabetização envolve uma questão de medida e o método acaba se subordinando ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. Sobre o uso de cartilhas nesse período, Mortatti (2000) destaca:

Também a partir dessa época, aproximadamente, as cartilhas passaram a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa) e começaram a se produzir os manuais do professor acompanhando as cartilhas, assim como se disseminou a ideia e a prática do "período preparatório" (p.09).

As cartilhas se pautavam no método misto: ora sintético, ora analítico e vice-versa. Os defensores do método analítico continuaram utilizando-o, porém foram o adaptando gradualmente, fazendo com que o ensino se tornasse misto.

Segundo Mortatti (2000) o quarto momento da história da alfabetização no Brasil, foi pautado na concepção construtivista de educação e baseado na teoria de Emília Ferreiro sobre a aprendizagem da escrita pelas crianças. Neste momento, existia uma maior preocupação com a criança, pois, anteriormente, apenas o(a) professor(a) era levado em consideração, enquanto o(a) aluno(a) era apenas um ouvinte, receptor de saberes. Nesse momento também havia um embate entre o construtivismo e os métodos tradicionais. Cartilha *versus* livros didáticos. Em relação a esse momento, Mortatti (2000) destaca:

Deslocando-se o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (p.10).

Nota-se que nesse momento ocorrem muitas discussões sobre o uso cartilhas e os antigos métodos de alfabetização, de forma que houve uma ênfase na ideia de que a criança é um sujeito ativo, pensa sobre a escrita e elabora hipóteses sobre a constituição e organização da mesma.

Sobre a definição do conceito construtivismo, Becker (1992) menciona que:

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (p.88).

Segundo a perspectiva construtivista, durante o processo de aquisição da leitura e escrita, as crianças constroem hipóteses sobre a escrita, entretanto, identificamos por meio das nossas vivências nas instituições escolares, que os(as) professores(as) muitas vezes desconsideram os conhecimentos das crianças, simplesmente por acharem que o “certo” é apenas aquilo que é proposto por eles(as). Sobre os efeitos dessa dificuldade em alfabetizar a população, Silva (1998) esclarece que:

A escrita passa a ser um critério de seleção e de exclusão dos indivíduos de nossa sociedade, adquirindo estatuto jurídico. O analfabeto adquire visibilidade e a escrita traz a possibilidade de uma solução nova para manutenção de antigas desigualdades, para homogeneizar a heterogeneidade e a diferença em uma ordem burguesa, urbana e industrial, que se contrapõe/ajusta-se a uma sociedade oligárquica, rural e agrícola (p.23).

Segundo os estudos realizados por Silva (1998), constatou-se que a escrita emerge como uma solução para reduzir as desigualdades, visto que pessoas analfabetas acabam sofrendo grande exclusão social. As crianças possuem a grande responsabilidade de aprender a ler e escrever, e caso isso não aconteça, podem, em algum momento de suas vidas, ser excluídas socialmente. Percebemos assim, que esse momento é fundamental na vida dos sujeitos e precisa ser considerado enquanto possibilidade de compreensão e intervenção na realidade em que vivemos. A seguir, dialogaremos um pouco mais sobre os estudos desenvolvidos acerca da Psicogênese da Língua Escrita.

A importância da psicogênese da língua escrita

Por meio dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, Emília Ferreiro buscou compreender como se dava o processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças. Para isso, se baseou na teoria construída por Jean Piaget. O resultado da investigação de Emília Ferreiro proporcionou dois indícios: O processo de aprendizagem da criança pode ir por vias insuspeitadas para o(a)docente e, por outro, que criança de classe baixa não começa do “zero” na primeira série, “(...) isso porque, nenhum sujeito parte de zero ao ingressar na escola de Ensino Fundamental, nem sequer as crianças de classe baixa, os desfavorecidos de sempre” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.291).

O conhecimento se constrói a partir do sujeito cognoscente e do objeto a conhecer, no qual o objeto serve de ocasião para que o conhecimento se desenvolva. A partir daqui construiu-se uma teoria psicogenética da aquisição da língua escrita. Os estudos feitos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em a Psicogênese da Língua Escrita, da década de 1980, transformaram a visão sobre alfabetização, mostrando que esse processo se inicia bem antes da entrada das crianças na escola. “(...) “Porque a linguagem é um instrumento vivo de intercâmbios sociais e segue sua evolução fora da escola” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.66). Assim, essas pesquisadoras buscam mostrar que a criança precisa se aproximar da leitura e escrita de forma com que o conteúdo faça sentido para ela.

Mas por muito tempo, a alfabetização era concebida apenas como codificação e decodificação de símbolos. Por meio dos estudos feitos pelas autoras, percebemos que muitos professores acreditavam que o fato de o(a) aluno(a) conseguir decifrar letras, já significava que ele(a) estava aprendendo. Sobre as limitações dessa forma de trabalho, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que:

[...] desligado da busca constante de significação, o texto se reduz, no melhor dos casos, a uma longa série de sílabas sem sentido. Quando chegou ao final da linha, a criança esqueceu o começo, não porque tenha uma falha de memória, mas sim porque é impossível reter na memória uma longa série de sílabas sem sentido (p.286).

Sabemos que a aprendizagem não ocorre desta forma, uma vez que o conteúdo precisa ter um significado para o(a) aluno(a). Fazer com que ele(a) copie um texto, ao qual ele(a) nem ao menos entendeu o sentido, não fará com que haja aprendizagem, de fato, mas sim, e no máximo, apenas memorização de letras.

A partir dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita identificamos que a escrita é uma forma de expressão da linguagem e que a criança, ao se apropriar dela, cria hipóteses sobre o que está sendo feito. Durante o início do processo de alfabetização, os(as) professores(as) tendem a desconsiderar os rabiscos da criança, o que é equivocado, pois o importante não é apenas o grafismo e sim o que a criança quis representar com determinado rabisco. Partindo desse pressuposto, identificamos a importância de que o(a) professor(a) sempre questione o(a) aluno(a) para saber o seu ponto de vista sobre as atividades. Compreende-se então que o conhecimento produzido não está nem no sujeito nem no objeto, mas no processo de interação que ocorre entre eles e onde os mesmos irão se transformar.

Ferreiro e Teberosky (1999) enfatizam em seus trabalhos a importância de que a escrita espontânea da criança seja valorizada no processo de alfabetização:

Porém, nossa defesa vai mais longe ainda: deixemo-la escrever, ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético; deixemo-la escrever, ainda que seja seu próprio sistema idiossincrático, mas sim para que possa descobrir que seu sistema não é o nosso, e para que encontre razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas (p.288).

Todos os níveis de construção e apropriação da escrita devem ser considerados e analisados pelo(a) professor(a), pois cada um desses níveis representa avanço no processo de desenvolvimento das crianças. A seguir, apresentamos as fases do desenvolvimento pelas quais a criança passa durante a alfabetização, segundo a teoria da Psicogênese da Língua Escrita.

Na fase “Pré-Silábica”, a criança ainda não consegue fazer uma distinção entre fala e escrita. Nesta etapa ela costuma expressar ideias por meio de desenhos e rabiscos, que para o(a) professor(a) podem ser insignificantes, porém, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), são importantes no desenvolvimento da criança.

A fase “Silábica” consiste em uma etapa onde a criança começa a fazer a relação entre fala e escrita, utilizando uma letra para cada sílaba ou som das palavras. Esta fase é fundamental,

pois mostra que a criança já desenvolveu bastante sua relação com a leitura e começa a compreender a organização da escrita enquanto forma de linguagem.

Durante a transição entre as fases silábicas e alfabéticas, está a fase “Silábico-Alfabética” em que podemos notar o início da presença de sílabas para representar palavras. Isso mostra uma grande evolução por parte das crianças, que já demonstram compreender que para cada som é necessário a colocação de sílabas para formar as palavras.

A fase “Alfabética” é aquela em que a criança já consegue escrever palavras inteiras, fazendo relações entre fala e escrita. Porém, nesse nível falta a aprendizagem da ortografia. Sobre essa fase Mortatti (2000) destaca que:

Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir (p.03).

A perspectiva psicogenética alterou consideravelmente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pois a partir dela a criança é concebida como um sujeito ativo e não mais passivo, ou seja, ela pensa e constrói hipóteses sobre a escrita. Outro ponto importante a ser discutido, é a questão sobre qual a idade correta para se alfabetizar. Segundo estudos pautados em Ferreiro e Teberosky (1999), sabemos que não existe uma idade certa para se alfabetizar, porém, nos dias atuais, notamos que muitas escolas possuem a grande preocupação em alfabetizar as crianças cada vez mais pequenas. Mas será que isso é realmente necessário?

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que não é que as crianças não possam ter contato com a leitura e a escrita durante a Educação Infantil, mas isso deve ser feito de uma forma com que as etapas de aprendizagem da criança não sejam aceleradas. Na maioria das vezes, quando os(as) professores(as) decidem alfabetizar as crianças ainda na pré-escola, acabam adiantando o processo. Em contrapartida, quando se diz que não se deve alfabetizar na Educação Infantil, a leitura e a escrita são completamente abolidas da sala de aula. Na verdade, o que Ferreiro e Teberosky (1999) apontam é que é preciso existir um meio termo sobre esse assunto. As crianças podem iniciar o contato com a leitura e a escrita ainda na pré-escola, porém elas já chegam ao ambiente escolar com seus aprendizados construído por meio de suas relações com o meio em que vivem. Portanto, a criança não inicia o acesso à leitura e escrita no “dia e hora” em que os adultos querem, pois vão construindo esses conhecimentos ao longo de suas vidas, nas diversas relações com o meio em que vivem.

A realização do Grupo Focal

A instituição escolhida para a realização da pesquisa de campo foi uma escola da rede pública estadual da cidade de Ituiutaba/MG e a escolha foi movida pelo fato da escola ser um dos espaços que cursamos um dos Estágios Supervisionados do curso de Pedagogia. Durante o estágio, conversamos com a equipe gestora da escola e pedimos permissão para a realização da pesquisa. Explicamos como ocorreria todo o trabalho e a equipe concordou. Solicitamos que assinassem o termo de compromisso, para que pudéssemos realizar o Grupo Focal. Assinaram e gentilmente nos levaram até uma das salas de primeiro ano, a qual sinalizamos à gestão que tínhamos interesse em realizar o trabalho, por já percebermos uma “receptividade” da professora durante o estágio. Conversamos com a professora, apresentamos a proposta de pesquisa e perguntamos se ela tinha alguma preferência de dias e horários para a realização do grupo e ela nos disse que poderíamos ir quando quiséssemos. Então, posteriormente, com data agendada, voltamos à instituição para iniciarmos a pesquisa.

O Grupo Focal foi realizado com seis crianças e a professora indicou quais eram os mais “desinibidos”, para que pudéssemos apreender falas para a realização da pesquisa. Questionamos às crianças se gostariam de participar do trabalho citado e todas afirmaram que sim. Durante a realização da pesquisa, tive ajuda de uma estudante do Curso de Pedagogia para a coleta de informações. Fizemos um círculo com cadeiras e mesas e em seguida nos apresentamos para os alunos e explicamos que estávamos ali para conversar sobre a rotina na sala de aula.

Como ponto de partida para a pesquisa de campo, utilizamos do roteiro de perguntas norteadoras, que serviram como base para o diálogo. As questões que nortearam o desenvolvimento do grupo foram: O que estão aprendendo neste momento? Para vocês, como está sendo o processo de aprender a ler e escrever? Estão gostando? Quais atividades vocês mais fazem? O que gostam de fazer na escola? O que não gostam na escola? O que acham das atividades que a professora trabalha? Quais atividades acham mais difíceis? De que forma vocês gostariam de aprender a ler e a escrever? Se vocês fossem professores(as), como ajudariam as crianças a aprender a ler e escrever?

A seguir, apresentamos um quadro explicativo sobre o perfil de cada criança participante da pesquisa:

Quadro 1: Dados dos(as) participantes da pesquisa.

Participante	Sexo	Idade	Descrição do(a) participante
Criança 1: (C1)	Feminino	6 anos	Muito falante, porém dispersa com muita facilidade. Não respondeu muitas perguntas. Durante todo o diálogo se manteve agitada.
Criança 2: (C2)	Feminino	6 anos	Muito tímida. Apenas respondia às perguntas de forma objetiva, quando questionada pela pesquisadora.
Criança 3: (C3)	Masculino	7 anos	Mostrou-se uma criança muito criativa, crítica e respondia o que lhe era perguntado.
Criança 4: (C4)	Masculino	7 anos	Desinibida e extrovertida. Mostrou-se uma criança brincalhona e bastante participativa.
Criança 5: (C5)	Feminino	7 anos	Interagiu bastante durante o diálogo, fez relações da sala de aula com a vida fora da escola. Fez várias críticas à forma como acontecem as aulas dentro da escola.
Criança 6: (C6)	Masculino	7 anos	Gosta de se comunicar com as pessoas. Falou bastante durante a realização do Grupo Focal.

FONTE: Pesquisa de campo de Araújo (2018).

Análise dos resultados

Sobre o perfil das crianças que participaram do Grupo Focal, identificamos que das seis crianças, três eram do sexo feminino e três do sexo masculino. A faixa etária das mesmas era de 6 e 7 anos e todas cursavam o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Ao iniciar a conversa com as crianças, percebemos que uma das coisas que mais as afligem é escrever em letra cursiva e acabam tendo que treinar em casa, devido à dificuldade que sentem em fazer em sala de aula. Por meio do diálogo, percebemos uma ênfase nas falas sobre as cópias e também que eles preferem escrever em letra de imprensa, por ser mais fácil e não exigir tanto esforço manual.

Podemos identificar essa questão por meio das seguintes falas:

*C6: “Para eu aprender as letras cursivas, eu chego em casa e fico assim”
(simula escrita cursiva)*

Pesquisadora: “Por que? Letra cursiva é difícil?”

C6: “É por causa que é um pouquinho cansativo.”

Pesquisadora: “É difícil na hora de fazer?”

C6: “Muito não. Mas o H é.”

Pesquisadora: “E o que vocês mais gostam de fazer na sala?”

C6: “Eu gosto de copiar na imprensa. Mas eu gosto de cursiva também.”

C6: “Pra mim eu acho melhor é a de imprensa eu acho, porque a letra cursiva tem que fazer assim (simula movimentos feitos com a mão para a escrita cursiva), e o de imprensa não faz.”

Essas falas nos possibilitam perceber que suas preocupações estão em torno do “desenho” da escrita como se pensar em escola se resumisse a pensar em “cópias”.

Ao serem questionadas sobre o que não gostam de fazer na escola, novamente citam a letra cursiva:

C4: “Mais difícil... É copiar na cursiva.”

C3: “O que eu acho mais difícil é copiar do quadro e colorir e fazer cursiva.”

C1: “Copiar na cursiva e aprender o alfabeto e aprender a ler.”

C6: “Difícil é copiar na cursiva, no caderno...”

C5: “É... Copiar um textão na cursiva lá do quadro e o alfabeto.”

Identificamos por meio dessas falas que as representações sociais das crianças em relação ao processo de alfabetização, estão ligadas com o fato de que a professora prioriza uma escrita mecânica, cansativa e sem significado. Porém, como já falamos anteriormente, ler e escrever é um processo bastante complexo, afinal, a criança não nasce com a habilidade de leitura e escrita, mas vai aos poucos adquirindo esses conhecimentos de forma processual. Rojo (1998) afirma sobre o desenvolvimento da alfabetização pelas crianças:

Assim como o cientista anda por vários caminhos até chegar a verdade e decifrar um sistema de escrita antigo, assim também, uma criança envereda por muitos caminhos, até chegar a descobrir o que precisa saber para decifrar e ler o nosso sistema de escrita e poder escrevê-lo adequadamente (p.63).

Questionamos também, como as crianças gostariam que fosse a escola e obtivemos a seguinte resposta: “*Bom. Uma fábrica de chocolate*” (C1). O fato de essa criança comparar a escola a uma fábrica de chocolate nos leva a pensar que chocolate é algo bom, gostoso, prazeroso e ela, ingenuamente, o cita como um modelo de escola. Assim, pode ser que aquele espaço não esteja oferecendo nenhuma dessas sensações para os sujeitos que ali frequentam.

C4: “Eu gosto de colorir e copiar na imprensa. Menos na cursiva, porque a ‘tia’ enche o quadro”.

C6: “É mesmo. Não é mentira não.”

C1: “É mesmo.”

Por meio dessas falas, identificamos que as representações sociais das crianças estão relacionadas essencialmente com o exercício da escrita. Em sua fala, identificamos uma

“ênfase” ao mencionar sobre cópias e letra cursiva. Podemos afirmar, assim, que o tipo de alfabetização que é privilegiada está relacionado com a aprendizagem mecânica, em que tudo se resume a cópias e memorizações. Porém, sabemos que para que esse processo se torne significativo e prazeroso na vida das crianças é importante considerar como elas pensam e elaboram hipóteses sobre a escrita.

Acreditamos que deveriam ser privilegiadas atividades práticas em que os(as) próprios(as) alunos(as) pudessem construir seu conhecimento através de jogos, brincadeiras, escrita espontânea entre outros. Sobre a escrita espontânea, Ferreiro (2001) destaca:

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as questões não são o resultado de uma cópia (imediate ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever, certo conjunto de palavras está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado (p.16).

Assim, a atividade de cópia não permite que o(a) professor conheça o nível de aprendizado de cada aluno(a), bem como as fases pela qual as crianças passam durante a alfabetização, conforme Ferreiro e Teberosky (1999). Assim, a escrita espontânea é a melhor maneira de identificar as fases de desenvolvimento das crianças em relação à alfabetização. Os rabiscos podem significar muito para o desenvolvimento de cada sujeito, já que simbolizam a forma pessoal de representação da escrita de cada um.

As crianças que participaram da pesquisa relataram que preferem atividades de escrita espontânea, porém, apesar de gostarem, não realizam com tanta frequência: *“Eu gosto da aula de português de pergunta, porque tem uma tarefinha que a professora pergunta assim qual é o seu brinquedo favorito e a gente escreve lá”* (C5).

Notamos por meio do diálogo com as crianças, que as aulas contemplam a escrita enquanto algo sem significado. As crianças apontam bastante a questão da escrita em letra cursiva. Sobre essa questão, Ferreiro (2001) destaca:

Há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de “fora” do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos “porquês” e aos “para quês” que já nem sequer se atreve a formular em voz alta (p.31).

Segundo Ferreiro (2001), existem três dificuldades principais relacionadas aos profissionais de ensino que precisam ser consideradas. A primeira diz respeito à visão que o adulto já alfabetizado possui da escrita, a segunda é a confusão entre escrever e desenhar letras

e a última é referente à redução do conhecimento do leitor ao conhecimento das letras e seu valor sonoro convencional.

Identificamos nas representações sociais das crianças que estas três dificuldades são presentes no universo infantil. Vale destacar que, para quem já sabe ler e escrever, é complicado entender a situação a partir do olhar da criança, pois o que parece simples para o(a) professor(a), não é nada fácil para a criança, que ainda está iniciando o processo de alfabetização. Os (as) alunos(as) ainda não escrevem convencionalmente e muitas vezes o(a) professor(a) reduz o conhecimento do(a) leitor(a) ao conhecimento das letras, os(as) fazendo copiar textos extensos, sem ao menos saber o que querem dizer tantos símbolos diferentes.

Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. A tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético. Não é surpreendente, portanto, que sua aprendizagem suponha um grande esforço por parte das crianças, além de um grande período de tempo e muitas dificuldades (FERREIRO, 2001, p.55).

É importante que a professora proporcione atividades mais atrativas, que estimulem a participação das crianças, fazendo com que elas se sintam motivadas a escrever, pois:

Para as crianças que estão em fase de alfabetização, tudo fica mais complexo, pois é o momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sinônimo de mudanças. É muito importante que o(a) professor(a) tenha o conhecimento sobre a forma como as crianças aprendem, respeitando o tempo de cada aluno e levando em consideração a história de vida de cada um, o que sabem sobre a leitura e a escrita, os estímulos que recebem da família, os materiais de leitura que tem contato (HARTZ, et al, 2012, p.02).

Hartz, et al. (2012), afirmam que o Ensino Fundamental é um momento de mudanças, onde tudo se transforma para os(as) alunos(as) em algo mais complexo. Portanto o(a) professor(a) precisa levar isso em consideração, ponderando todas as dificuldades que as crianças possam ter durante essa etapa da vida. Para isso, se faz necessário a compreensão de que o(a) aluno(a) chega ao Ensino Fundamental com uma bagagem de conhecimentos, construída através de suas vivências pessoais. Dessa forma, o(a) professor(a) estará de certa maneira, fazendo com que as crianças se sintam acolhidas pelo ambiente escolar, minimizando essa complexidade dos conteúdos. Todavia, o ensino que é oferecido ao grupo pesquisado, se mostra um tanto quanto cansativo, como podemos identificar por meio das seguintes falas:

C1: “Eu não gosto de vir para escola porque é muito chato.”

Pesquisadora: “Por que é chato vir pra escola?”

C5: “É porque meu braço dói. Chego lá em casa meu braço dói.”

C6: “E eu não gosto de ficar sentado o tempo todo.”

Pesquisadora: “você não gosta de ficar sentado?”

C6: “Não!”

Pesquisadora: “Por que?”

C6: “Por causa que quando a gente tem que ficar sentado, tem que fazer tarefa. Ah não!”

C3: “Tia, quando chego em casa, já tiro meu sapato e desmaio na cama.”

C5: “Eu também já desmaio, nem quero saber de jantar.”

Segundo eles(as), as aulas se tornam tão exaustivas, que quando chegam em casa, querem apenas descansar. Os sujeitos participantes da pesquisa relatam que o cansaço os impede de fazer outras atividades comuns à idade deles, como brincar, por exemplo. Sobre essa ênfase na alfabetização, Ferreira (2015) destaca:

Durante o processo de alfabetização costumam surgir algumas dúvidas com relação ao que se deve ensinar. Sabemos que muitas vezes a brincadeira fica de lado, o conteúdo fica restrito e existe uma priorização da língua portuguesa, esquecendo-se de outros conteúdos que também fazem parte desse processo e que são de suma importância para a vida do aluno (p.01).

Fica explícito durante a pesquisa, que o conteúdo de escrita (que é o da cópia e memorização) é realmente priorizado nas aulas do grupo pesquisado, deixando de lado trabalhos com artes, por exemplo, que mesmo sendo algo fundamental para a formação das crianças, e que elas gostam muito é realizado ocasionalmente. Percebemos também que colorir é algo que as crianças adoram e preferiam fazer com mais frequência:

C3: “Eu gosto de colorir.”

Pesquisadora: “O que vocês acham das atividades que a professora passa na sala de aula?”

C5: “Legal, e tem algumas que é bem ruim.”

Pesquisadora: “Por que?”

C5: “Porque eu gosto de colorir e tem algumas que não tem nada de colorir.”

C4: “Eu gosto de colorir e copiar na imprensa. Menos na cursiva, porque a tia enche o quadro de trem.”

Questionamos também se os(as) alunos(as) gostavam mais da aula de Artes ou de Língua Portuguesa, e todos(as), empolgados(as), responderam: “*aula de artes!*”.

Podemos dizer que a disciplina de Artes, contribui entre outras coisas, para o processo de alfabetização da criança, uma vez que proporciona ludicidade, liberdade de expressão:

Articular educação e arte desde a infância significa compreender o ato de educar como ato inseparável do ato estético e ético de comunhão com o outro para afirmá-lo como promoção do devir plural do humano. Aqui, o papel insubstituível de cada profissional da educação no ato de acolher cada criança para ajudá-la em sua inserção social e cultural como experiência educativa que explicita a vida e as relações afetivas (RICHTER, 2008, p.23).

Segundo Richter (2008) educação e arte estão diretamente ligadas com o estético e isso é algo que deve ser considerado durante o processo de alfabetização. Quando a criança desenha, colore, pinta, ela expressa suas maiores emoções, sentimentos, expectativas, etc. É importante que o(a) professor(a) saiba aproveitar e unir isso ao processo de leitura e escrita, fazendo do conteúdo de Artes, um aliado para a alfabetização.

Durante o diálogo, foram poucas as vezes que as crianças falaram sobre o brincar, seja na escola ou em casa. E em algumas dessas ocasiões, as brincadeiras estão ligadas também com a vivência na escola. Ao perguntamos as crianças sobre o que elas mais gostam de fazer na escola, obtivemos as respostas:

C2: Brincar.

Pesquisadora: E o que você mais gosta de brincar?

C2: De professora.

C5: Eu amo brincar de ser professora e se eu fosse professora mesmo da sala eu ia gritar com os alunos para eles aprender porque eles vão ser muito tagarelas.

C1:Tia, eu brinco de escolinha com meu pai.

Percebemos que a escola permeia o imaginário infantil das crianças e foi a principal brincadeira mencionada pelas mesmas durante o Grupo Focal. Enfatizamos que é de grande relevância que os(as) alunos(as) tenham momentos em que possam brincar livremente já que o brincar é essencial no processo de ensino aprendizagem, contribuindo de várias formas com o desenvolvimento das crianças.

Brincando a criança desenvolve potencialidade; ela compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, conceitua e cria. O lúdico traduz o mundo para a realidade da criança, possibilitando-a desenvolver sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade, além de aprender a socializar-se com outras crianças e com os adultos (HARTZ, et al, 2012, p.05).

Ainda sobre a importância do brincar, notamos que as crianças participantes da pesquisa, em nenhum momento citam a brincadeira dentro da sala de aula. Nesse momento, percebemos que algo que deveria estar cotidianamente presente na rotina escolar, acaba sendo desconsiderado pela professora.

Identificamos, assim, por meio do Grupo Focal, que a brincadeira dentro da sala na instituição pesquisada não é algo frequente. Isso é algo que não acontece somente na escola pesquisada, como em outras instituições, como podemos constatar por meio da pesquisa realizada por Silvestre, Ferreira e Araújo (2010):

Para a maioria das crianças entrevistadas, a sala de aula não é lugar de brincar. No discurso das crianças percebemos que a brincadeira é “permitida” na hora do recreio e da Educação Física, como pode ser observado na colocação de uma aluna ao afirmar: “Eu posso brincar somente na hora do recreio, na sala

algumas vezes. Sexta-feira pode trazer brinquedos e brincar no final da aula, mas só um pouquinho” (p.292).

São inúmeras as possibilidades de utilizar jogos, brinquedos e brincadeiras nas instituições educativas, inclusive como ferramentas facilitadoras da aprendizagem. Além disso, brinquedos e brincadeiras é algo de interesse das crianças, portanto pode ser considerado um elemento valioso para a formação.

Percebemos também, que, para as crianças, é necessário gritar para obter silêncio. Diante das argumentações feitas por elas, buscamos que refletissem sobre o que falaram, pensando se realmente o silêncio é importante. Para isso, foi feito o seguinte questionamento: “Vocês acham que eles (os alunos) só vão aprender se vocês gritarem com eles?”, com réplica da C5, que afirmou “é porque toda a sala que eu vou a sala é tipo que fala palavrão que é desorganizada e bem bagunçada e bem faladeira”.

Diante dessa resposta, continuamos com a seguinte pergunta: “E você acha que a professora gosta quando a sala é assim?”. E a mesma criança respondeu: “Não. Professora gosta que a sala seja calada, organizada e todo mundo fica sentado sem falar palavrão” (C5).

Ao perguntarmos sobre o que eles(as) achavam de ter que ficarem o tempo todo em silêncio na sala de aula, as crianças enfatizaram que: “É muito bom. Não dá dor de cabeça. Porque se eu fosse professora ia dormir na sala que eu não aguentava barulho” (C5).

Notamos que para essas crianças, o silêncio é algo muito importante para o(a) professor(a). Segundo elas, se fossem professores(as) gostariam que a sala fosse calada, pois isso evitaria dor de cabeça. Sobre o silêncio na sala de aula, Aquino (1998) esclarece:

Quase sempre se imagina que é necessário os alunos apresentarem previamente um conjunto de ações disciplinadas (como: ser “obediente”, permanecer em “silêncio”, etc), para, então, o professor poder iniciar seu trabalho. E esse é um equívoco, sério, porque, em nome dele, perde-se um tempo precioso tentando-se disciplinar os hábitos discentes (p.09).

Por meio da afirmação de Aquino (1998) nota-se que o(a) professor(a) deveria organizar situações, que contribuíssem com a aprendizagem das crianças. Uma sala silenciosa, não é sinal de uma sala com elevado índice de aprendizagem, pois nem sempre o silêncio é algo positivo.

Antunes (2002) afirma que a conversa pode se tornar algo valioso em sala de aula se for bem aproveitado pelo(a) professor(a). O(a) aluno(a) pode fazer do diálogo em sala de aula, um instrumento de aprendizagem bastante relevante. Por meio das conversas, podemos analisar, discutir e comparar questões sobre os conteúdos e suas vivências.

Se seus alunos conversam, isto é bom. Saiba fazer dessa notável qualidade humana uma “ferramenta” de ensino. Use a conversa do aluno, que é o que ele tem de mais valioso em sua vida, como instrumento para um trabalho pedagógico essencial (ANTUNES, 2002, p.14).

Em outro momento do diálogo, as crianças demonstraram certa compreensão sobre se valorizar a aprendizagem individual de cada sujeito:

C5: “Também brinco de escolinha com meu pai e com meu primo. O meu quadro é de giz aí eu passo tarefa no quadro, e cursiva para eles copiarem. Só o meu primo que não sabe escrever aí ele escreveu rabiscando.”

Pesquisadora: “E aí o que você falou pra ele?”

C5: “Eu falei que estava bonito.”

Pesquisadora: “E quando vocês estão brincando de escolinha, e ele faz rabisco, o que você fala pra ele?”

C5: “Eu rabisco lá no quadro também, pra ele entender o que eu estou fazendo.”

O mais interessante é que durante toda a conversa, os(as) alunos(as) mostraram que sentem muitas dificuldades para realizar as atividades em sala de aula, exatamente por não entenderem o conteúdo. E mesmo assim, C5 mostra que quando brinca de escolinha com seu primo, busca agir de maneira diferente de sua professora, fazendo com que quem está copiando as atividades do quadro, entenda o que está sendo feito.

Percebemos que as crianças não precisam necessariamente ter ido à escola para saber alguma coisa, pelo contrário. Elas já chegam à instituição escolar com seus conhecimentos prévios, adquiridos por suas vivências em seu meio social. Por mais que não sejam saberes escolarmente reconhecidos, são saberes muito importantes e imprescindíveis para sua formação:

Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como “conhecimento”. “Saber” quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade. Que esse “saber” coincida com o “saber” socialmente válido é um outro problema (embora seja esse, precisamente, o problema do “saber” escolarmente reconhecido). Uma criança pode conhecer o nome (ou o valor sonoro convencional) das letras, e não compreender exaustivamente o sistema de escrita. Inversamente, outras crianças realizam avanços substanciais no que diz respeito à compreensão do sistema, sem ter recebido informação sobre a denominação de letras particulares (FERREIRO, 2001, p.17).

Como já foi citado anteriormente, são diversas as formas de se aprender a ler e escrever e o desenho caracteriza o início desse processo de alfabetização, que além de ser algo prazeroso e lúdico contribui com diversos outros aspectos, como por exemplo, desenvolvimento de habilidades motoras, fortalecimento da criatividade, entre outras. Além disso, o desenho está

presente em diversas formas na vida da criança, como livros, revistas, jornais, programas de TV, etc.

Muitos autores acreditam que ao passar pelos estágios de evolução do desenho, a criança desenvolve a escrita, já que vai percebendo que pode “desenhar” a fala. Partindo desse pressuposto Wallon (apud, SINCLAIR, 1987, p.77) afirma que o “desenho aparece espontaneamente; seu desenvolvimento baseia-se na interpretação que a criança dá as próprias garatujas. A escrita aparece como uma imitação das atividades do adulto”. Dessa forma, ressaltamos que o desenho e a escrita, apesar de parecerem distintas, são duas linguagens que interagem e muitas vezes se complementam. Acredita-se que o desenho é a primeira escrita da criança, pois ela utiliza dessa linguagem para inventar mensagens e se comunicar com o mundo adulto do seu jeito (FERREIRA, 2015, p.08).

O desenho se caracteriza como uma excelente ferramenta de alfabetização, já que por ser a primeira forma de escrita da criança, assume papel de extrema importância na vida do(a) aluno(a). Ao desenhar, a criança expressa sentimentos, emoções, visões de mundo e a partir daí, vemos uma estrita relação entre desenhar e escrever.

Pensando na funcionalidade da escrita convém refletir que o processo de alfabetização deve-se configurar como aprendizagem de uma linguagem a partir da interação da criança com o próprio objeto, e não como um processo de tortura que vise apenas à grafia de palavras (FERREIRA, 2015, p.09).

Enquanto questionávamos as crianças sobre como elas ensinariam as crianças a ler e escrever caso fossem professores(as), uma das respostas nos chamou a atenção: *“Me dá nojo eu olhar a sala e a escola, me dá nojo! Nem dá vontade de eu vir”* (C1).

Essa fala nos possibilita refletir se a escola estaria, de fato, cumprindo seu papel social, uma vez que deveria ser um espaço onde as crianças se sentissem bem e se desenvolvessem de forma integral. Identificamos que as representações sociais das crianças sobre o processo de alfabetização consistem em se caracterizar como cansativa e mecânica. De modo geral, a alfabetização, nas representações sociais dos(as) alunos(as), se resume no aprendizado da letra cursiva. Esse é um sinal de que algo precisa ser mudado, para que as crianças se sintam acolhidas pela escola. A seguir, apresentamos algumas considerações sobre a realização do trabalho de modo geral.

Considerações finais

Consideramos que a realização deste trabalho foi essencial para compreendermos quais as representações sociais que as crianças do Ensino Fundamental possuem sobre a

alfabetização. Percebemos por meio das análises realizadas, que as crianças consideram esse processo como algo cansativo, mecânico e bastante complexo. Escrever em letra cursiva é algo extremamente complicado, uma vez que exige uma habilidade motora ainda em construção. A escrita em letra cursiva se torna um desafio difícil de alcançar, já que os(as) profissionais têm enfatizado esse “desenho” da escrita como o mais importante no processo de alfabetização e não o que as crianças entendiam, o que é a escrita e qual sua função social.

Brincar é algo que fica em segundo plano, já que nas falas das crianças não foram mencionadas atividades lúdicas no cotidiano da sala de aula. Sabemos o quanto as brincadeiras podem ajudar no processo de alfabetização, porém, através das falas das crianças pesquisadas, não percebemos a presença delas como ferramenta de ensino. Notamos que as poucas brincadeiras realizadas pelas crianças, sugerem uma reprodução dos comportamentos adotados pela professora.

Na sala de aula, o silêncio é considerado imprescindível para a aprendizagem e apesar de sabermos que silêncio não é pré-requisito para isso, as crianças mostraram que acreditam que ele realmente é eficaz durante o processo de aquisição de conhecimentos. A professora não permite conversas entre os alunos e isso é algo que dificulta bastante a alfabetização, já que o conhecimento é uma troca, visto que não aprendemos nada sozinhos e o diálogo com o outro facilita muito esse processo.

Mesmo com todos os estudos realizados, uma questão ainda precisa ser analisada mais profundamente: As crianças devem iniciar o exercício da escrita cursiva no primeiro ano do Ensino Fundamental ou esse trabalho deve ficar para os anos seguintes?

O que conseguimos notar com a realização do Grupo Focal, é que as crianças ainda não estão preparadas para realizar a escrita cursiva, uma vez que ainda não se apropriaram da escrita, dos seus usos, significados e função social. Durante todo o trabalho, falamos bastante sobre o fato de que cada criança aprende no seu tempo e da sua forma. Todavia, notamos que na instituição pesquisada, esse tempo de aprendizagem está sendo desconsiderado. O “ensinar a escrever convencionalmente” parece o objetivo principal da professora, que acaba deixando de lado a preocupação com o aprender.

A alfabetização é um momento crucial na vida dos sujeitos, que influenciará na formação integral da criança. Por isso, é importante que todo(a) profissional de Educação Básica se preocupe com a aprendizagem em primeiro lugar, buscando novas formas de trabalho, oportunizando a aquisição de conhecimento sobre a escrita.

Concluimos esta pesquisa, com a certeza de que buscamos dar voz às crianças, que são os sujeitos que vivenciam o processo de alfabetização. São elas os indivíduos mais importantes

dentro desse processo e que precisam ser ouvidos(as), já que os(as) professores(as) são, na maioria das vezes, o centro de pesquisas. Acreditamos que a opinião das crianças é muito válida, principalmente para gerar reflexões que nos levarão a criar um ensino mais crítico, participativo e acima de tudo, um ensino justo, que leve em consideração a visão que cada indivíduo possui sobre esse processo de aprendizagem.

Referências

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho= aluno difícil**: a questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. **A indisciplina e a escola atual**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, 1998.

ARAÚJO, E. S. de; CARVALHO, A. da C.; SOARES A. E. **Alfabetização e letramento na visão de Paulo Freire**. São Paulo, 2013.

BAPTAGLIN, L. A.; BOLZAN, D. P. V.; ROSSETTO, G. A. R. da S.; **Professores em formação continuada: narrativas da atividade docente de estudo e a da aprendizagem da docência**. Santa Maria. v. 39. n. 2. ISSN: 0101-9031. Mai/Ago 2014. p. 415-426. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/198464446428>>. Acesso em 30 de jun. de 2016.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

FERREIRA, Larissa. **A importância do desenho na alfabetização de crianças**. São Paulo: Unisaesiano, 2015. Disponível em: <<http://www.unisaesiano.edu.br/simposio2015/publicacao/artigo0100.pdf>>. Acesso em 30 de jun. de 2016.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização/Emília Ferreiro: Tradução Horácio Gonzales (et.al.), 24. Ed. Atualizada- São Paulo: Cortez, 2001.- (Coleção questões da nossa Época; v.14).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1999. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em 23 de fev. de 2018.

GATTI, B. A. **Grupo Focal Na Pesquisa de Ciências Sociais Humanas**. Brasília Líber Livro, Editora – 2005.

GONDIM, S.M.G. **Grupos focais como técnica de Investigação qualitativa: Desafios Metodológicos**. Paidéia 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 30 de Out. de 2017.

HARTZ, A.; et al. **A importância do Brincar no Ensino Fundamental: Crianças em fase de Alfabetização**. Rio Grande do Sul, Revista Conhecimento online, 2012.

LOPES, M. I. **Como selecionar conteúdos de ensino**; Goiás: Magistro de Filosofia- Ano V no. 09, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de S. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em Representações Sociais**.8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. P.89-112.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?**. Porto Alegre; Aula inaugural do programa de Pós- Graduação em ensino de ciências naturais, Instituto de Física, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de Alfabetização no Brasil**. Rio de Janeiro; Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular.2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 18 de Mai. 2016

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S... Social psychology and developmental: extending the conversation. In: DUVEEN, G. & LLOYD, B (eds). **Social Representations and Development of Knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990 p. 164-185.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RICHTER, Sandra Regina. **Criança e Pintura ação e paixão do conhecer**, Porto Alegre: Mediação, 2008.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SEBER, Maria da Glória. **Revedo as investigações sobre o desenvolvimento da escrita infantil**. A escrita infantil e o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, Fernanda Duarte Araújo, 1979- **Representações sociais de professores da Educação Infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em Ciências**. Minas Gerais; 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13697/1/RepresentacoesSociaisProfessores.pdf>>. Acesso em: 16 de Nov. 2017

SILVA, M.V.S. **História da Alfabetização no Brasil a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 1998. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/165/TeseseDissertacoes/HistoriadaalfabetizacaoBrasil.pdf>>. Acesso em: 16 de Nov. 2017

SILVESTRE, F. M., FERREIRA, R. V., ARAÚJO, V. C. **O papel da brincadeira no ensino fundamental pelo olhar das crianças**. Minas Gerais: CES Revista, 2010. Disponível em: <https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2010/19_PEDAGOGIA_opapeldabrincadeira.pdf>. Acesso em: 23 de Abr. 2018.

SOARES, Magda, **Letramento e Alfabetização: As muitas facetas.** : Minas Gerais; Revista Brasileira de Educação, 2003.