

**PROFESSORES EXITOSOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

**SUCCESSFUL TEACHERS IN THE LITERACY PROCESS: IMPORTANCE
OF PEDAGOGICAL MEDIATION**

**PROFESORES EXITOSOS EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN:
IMPORTANCIA DE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA**

Francisca Edilma Braga Soares Aureliano¹; Jacicleide Ferreira Targino Ferreira de Melo²; Ana Maria Santos de Araújo³

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Patu/Departamento de Educação, Patu/RN, Brasil. Email: edilmabraga@uern.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6891-8868>

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação Superior do Seridó/Departamento de Educação, Caicó/RN, Brasil. Email: jacicleide.melo@ufrn.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9849-8315>

³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação Superior do Seridó/Departamento de Educação, Caicó/RN, Brasil. Email: araujoanaamsa@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1675-2306>

b

RESUMO

O artigo relata um estudo desenvolvido no Laboratório de Práticas Pedagógicas (LAPPED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que teve como objetivo investigar a mediação pedagógica de 2 professoras com histórico de êxito no processo de alfabetização dos alunos que estudam o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal Irmã Maria Assunta Vieira, localizada no município de Caicó-RN, escolhida por apresentar o maior percentual de aprovação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O estudo justifica-se pelo fato dos problemas relacionados à didática da alfabetização que muitas vezes dificultam a aprendizagem das crianças e alguns professores conseguem êxito em suas práticas. A pesquisa, tem base qualitativa (Creswell, 2007), desenvolvida mediante estudo bibliográfico, apreensão dos dados da entrevista semiestruturada e observação da prática pedagógica, em que os dados foram registrados em Diário de Bordo (2022). O tratamento dos dados se deu pela Análise de Conteúdo (Bardin, 1997). Constatou-se que as professoras apresentam práticas exitosas porque demonstram uma significativa atenção ao processo individual de aprendizagem dos alunos, diversificam textos e trabalham com o desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura e da escrita.

Palavras-chave: alfabetização; mediação pedagógica; alfabetizadores; práticas exitosas.

ABSTRACT

The article reports a study developed at the Laboratory of Pedagogical Practices (LAPPED) of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), which aimed to investigate the pedagogical mediation of 2 teachers with a history of success in the literacy process of students from the 1st and 2nd year of Elementary School in a Municipal School Sister Maria Assunta Vieira, located in the municipality of Caicó/RN, chosen for having the highest approval percentage in the Basic Education Development Index (IDEB). This study is justified by the fact that problems related to literacy teaching methods often hinder children's learning, yet some

teachers are successful in their practices. The research, has a qualitative basis (Creswell, 2007), was developed through bibliographical study, seizure of data from semi-structured interview and observation of pedagogical practice, in which the data were recorded in Logbook (2022). The data was processed using Content Analysis (Bardin, 1997). It was found that the teachers present successful practices because they demonstrate a significant attention to the individual learning process of the students, diversify texts and work with the development of phonological awareness for the acquisition of reading and writing.

Keywords: literacy; pedagogical mediation; literacy workers; successful practices.

RESUMEN

Este artículo relata un estudio desarrollado en el Laboratorio de Prácticas Pedagógicas (LAPPED) de la Universidad Federal de Río Grande de Norte (UFRN), el que tuvo como objetivo investigar la mediación pedagógica de 2 profesoras con historial de éxito en el proceso de alfabetización de los alumnos que cursan el 1º y 2º año de la Educación Primaria en la Escuela Municipal Irmã Maria Assunta Vieira, ubicada en el municipio de Caicó-RN, elegida por presentar el mayor porcentaje de aprobación en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb Este estudio se justifica por el hecho de que los problemas relacionados con los métodos de enseñanza de la alfabetización a menudo obstaculizan el aprendizaje de los niños, aunque algunos profesores tienen éxito en sus prácticas. La investigación, de base cualitativa (Creswell, 2007), se desarrolló mediante estudio bibliográfico, aprehensión de los datos de la entrevista semiestructurada y observación de la práctica pedagógica, con registro en un Diario de Clase (2022 Los datos fueron procesados mediante Análisis de Contenido (Bardin, 1997). Se constató que las profesoras presentan prácticas exitosas porque demuestran una significativa atención al proceso individual de aprendizaje de los alumnos, diversifican textos y trabajan con el desarrollo de la conciencia fonológica para la adquisición de la lectura y de la escritura.

Palabras clave: alfabetización; mediación pedagógica; alfabetizadores; prácticas exitosas.

INTRODUÇÃO

O processo educacional é constituído por etapas que propiciam o desenvolvimento cognitivo, intelectual e físico dos estudantes, sendo a alfabetização uma condição essencial para a sua formação nos anos iniciais de escolaridade. Nessa etapa, a língua é ferramenta primordial, por ser uma maneira de expressar a realidade, categorizar as coisas, ações e sentidos. Visto que, “[...] a linguagem modela nossa maneira de perceber e de ordenar a realidade” (Fiorin, 2013, p. 18). O autor enfatiza, ainda, que a linguagem é a ação humana de comunicar-se por meio de signos, propiciando a interação entre os falantes de determinada língua.

No processo de alfabetização, a linguagem é expressa predominantemente pela escrita e pela fala que são consideradas bens sociais que permitem a interação, comunicação e expressão de pensamentos dos indivíduos de uma sociedade. Além disso, ao se apropriar da linguagem escrita e oral, o sujeito amplia suas possibilidades de participação social, acesso ao conhecimento e construção da própria identidade. Em vista disso, a alfabetização, portanto, vai além do domínio técnico da leitura e da escrita:

trata-se de um processo cultural e social que insere o indivíduo no mundo letrado e nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

No ambiente escolar, os conceitos de alfabetização e letramento atravessam o domínio da língua e sua aplicação prática, dada a importância desses conhecimentos para melhor relação de ensino e aprendizagem dos alfabetizandos. No que concerne ao conceito de alfabetização, pode-se dizer que ele passou por mudanças no século XX. Segundo Albuquerque (2007), no final do século XIX, o termo referia-se principalmente à atividades de codificação e decodificação, expressas, respectivamente, pela escrita e leitura. O autor ainda destaca que a padronização dessas práticas se consolidou por meio da abordagem alfabética presente dos métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) e analíticos (global).

Com o avanço das reflexões sobre alfabetização ao longo do século XX, surge também o conceito de letramento, diretamente relacionado ao aprimoramento da escrita em seus aspectos de codificação, decodificação e compreensão. O letramento abrange o uso dessas habilidades nos mais diversos contextos sociais, possibilitando formas mais amplas e significativas de comunicação. Valoriza-se, assim, os diferentes gêneros textuais e o compartilhamento de informações entre os indivíduos, sendo a variedade de enunciados presente nas práticas sociais o que dá sentido ao letramento.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a escrita - enquanto enunciado - constitui uma expressão social capaz de contribuir para a formação de cidadãos e, conseqüentemente, para a construção de posicionamentos políticos. De acordo com Vygotsky (2008), a formação do indivíduo é influenciada pelo contexto sócio-histórico e cultural, ou seja, o social interfere diretamente na construção do pensamento humano que é mutável e está em constante desenvolvimento, sendo, portanto, sempre inacabado.

Vislumbrando uma formação acadêmica libertadora, de caráter social e político, surge o conceito de alfabetizar letrando. Nesse processo, durante a formação escolar, são utilizados variados gêneros textuais do cotidiano com o intuito de formar sujeitos que leiam e escrevam de forma autônoma, compreendam os conteúdos dos enunciados, suas características textuais e suas finalidades sociais (Santos; Albuquerque, 2007). Nesse sentido, alfabetizar é uma atividade desafiadora para os professores alfabetizadores que lecionam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, uma vez que a criança precisa se apropriar das complexas especificidades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, ao mesmo tempo, compreender os usos e funcionalidades da escrita nas práticas sociais, sendo essa, justamente, a dimensão do letramento.

Desse modo, considerando os desafios e as múltiplas dimensões do processo de alfabetizar letrando, a pesquisa apresenta um estudo desenvolvido no Laboratório de Práticas Pedagógicas (LAPPED), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O objetivo do estudo foi investigar a mediação pedagógica de duas professoras que lecionam o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

A estrutura do texto está organizada em quatro seções. A primeira trata da alfabetização, assegurado pela legislação brasileira, embora índices de analfabetismo ainda persistam em nosso país. A segunda seção apresenta a alfabetização como um desafio permanente para professores alfabetizadores, à luz das diferentes concepções e métodos historicamente defendidos ou negligenciados ao longo da história da educação. A terceira seção enfoca a mediação docente no processo de alfabetização, destacando as formas de intervenção pedagógica que devem considerar os processos individuais de aprendizagem dos alunos. Por fim, a quarta seção apresenta os resultados da pesquisa, organizados em duas categorias: “Conhecimentos necessários ao alfabetizador” e “Mediação do alfabetizador”. Essas categorias foram definidas a partir do recorte escolhido para este estudo, atendendo a um dos objetivos alcançados na pesquisa. Elas fundamentam subcategoria analisadas na seção final do texto, construídas a partir dos dados das entrevistas e triangulados com as observações realizadas em sala de aula.

ALFABETIZAÇÃO UM DIREITO SOCIAL ALMEJADO

A alfabetização e escolarização tornaram-se um direito social e passaram a ser reconhecidas como uma dívida histórica para com os brasileiros analfabetos a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Naquele período, o fracasso escolar na 1ª série do Ensino Fundamental era alarmante, com mais da metade das crianças sendo reprovadas (Patto, 1999). Esse cenário era resultado de diversos fatores, entre eles: a ausência de qualificação e formação docente; foco em métodos mecânicos para alfabetização e práticas de ensino e avaliação que priorizavam a repetição e a memorização.

Como a alfabetização não ocorria de forma efetiva durante a infância, isso gerava, na maioria das vezes, o analfabetismo adulto ou o analfabetismo funcional. Albuquerque (2007) define o “analfabeto funcional”, como aquele que domina as habilidades de codificação e decodificação, mas não consegue utilizar dos enunciados em diferentes situações sociais, por não compreender plenamente. Essa expressão

educacional é um reflexo da desigualdade social historicamente propagada no Brasil.

Atualmente, o analfabetismo ainda prevalece entre as classes populares, formadas majoritariamente por negros e pardos (Campos; Campos, 2019), o que reforça a imagem de um país excludente e preconceituoso, onde a educação popular não é tratada como prioridade e a baixa escolaridade acaba servindo aos interesses das camadas sociais de maior poder econômico. Essa realidade contribui para a manutenção do sistema capitalista, permitindo que os mais ricos continuem exercendo o monopólio financeiro, intelectual e dos cargos mais valorizados, enquanto os trabalhadores das classes populares ocupam funções mal remuneradas e desvalorizadas.

Para Albuquerque (2007), muitos dos fatores que causam o fracasso escolar tinham origem em um processo de alfabetização traumático, marcado por castigos psicológicos e físicos aos quais os alfabetizandos eram submetidos, além de atividades baseadas em repetição e memorização. Nessa prática, letras e sílabas eram apresentadas sem a abordagem de seus significados e de sua usabilidade social. Esse distanciamento da realidade dos alunos desestimulava a aprendizagem e tornava o ensino monótono e tedioso. Neste contexto, as crianças não aprendiam a ler nem a escrever e, quando conseguiam, não eram capazes de compreender as mensagens dos enunciados que lhes eram apresentados.

Nessa perspectiva, a alfabetização torna-se limitadora, uma vez que se restringe ao domínio da codificação e decodificação da língua, desconsiderando a compreensão do que é lido e escrito. A ação dos educandos enquanto leitores e escritores acaba comprometida, o que inviabiliza o pleno desenvolvimento acadêmico nas diversas áreas do conhecimento. Como por exemplo, a falta de entendimento do enunciado de uma questão de Matemática impede a sua resolução correta e prejudica o desempenho do aluno. Sendo assim, pode-se afirmar que a mera codificação e decodificação são insuficiente para a desenvoltura estudantil e social, já que, para isso é essencial a compreensão dos enunciados que permeiam a comunicação em sociedade.

Na discussão de Campos e Campos (2019), eles reforçam que o cenário viola os direitos assegurados pela Constituição Federal Brasileira de 1988, destacando ainda o descumprimento das Metas 3 e 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), que preveem a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, o aumento do número de matrícula no ensino médio para 85% até 2016 e a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º Ano do Ensino Fundamental. Diante disto, constata-se que a realidade se distancia da teoria: o Estado

falha na efetivação da legislação educacional, inviabilizando o cumprimento e garantia da alfabetização como um direito social, o que compromete a formação acadêmica, cidadã e profissional, além de afetar a própria integridade do indivíduo.

Esse sistema falho afasta-se do que preconiza Cagliari (2000), para quem o professor deve refletir sobre o processo de alfabetização e o papel desempenhado pela escrita e leitura. A primeira objetiva possibilitar a leitura e essa, por sua vez, “[...] não pode ser só decifração; deve, através da decifração, chegar à motivação do que está escrito, ao seu conteúdo semântico e pragmático completo [...]” (Cagliari, 2000, p. 105). Diante disso, e considerando a realidade educacional brasileira, cabe ao Estado assegurar e oferecer aos cidadãos acesso a uma educação de qualidade social, garantindo que, nos primeiros anos do ensino fundamental, as crianças sejam alfabetizadas de forma plena, dominando não apenas a codificação e a decodificação, mas também a compreensão dos enunciados.

ALFABETIZAR: UM DESAFIO PERMANENTE

O fracasso escolar, evidenciado já no século XIX, despertou em educadores e especialista a necessidade de compreender como a criança aprende a ler e escrever. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a Psicogênese da Língua Escrita contribuíram para deslocar o foco nos métodos de alfabetização para os processos individuais de aprendizagem infantil. Além de considerarem os aspectos gráficos da escrita em seu ensino, as autoras destacam a sua representatividade como uma dimensão da linguagem humana.

Ao mesmo tempo em que as ideias construtivistas dessas autoras se difundiam no Brasil, ganhavam destaque os estudos de Magda Soares (2005), que introduziu o conceito de letramento articulado ao de alfabetização. Para a autora, a alfabetização consiste no ensino e na aprendizagem de uma tecnologia que envolve o conhecimento dos símbolos do sistema de escrita ortográfica (letras ou grafemas) e dos sons que eles representam. Para se apropriar dessa tecnologia, é necessário dominar um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados ao funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), além de desenvolver as capacidades motoras e cognitivas para poder manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (Soares, 2005).

Quanto ao letramento, Soares (2005) argumenta que esse conceito surgiu para ampliar o entendimento sobre alfabetização, uma vez que, no século XX, já não era

possível considerar alfabetizada uma pessoa que apenas tivesse o domínio do sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita. Era necessário, além disso, que soubesse usar a linguagem escrita em práticas sociais – é justamente aí que se localiza a dimensão do letramento. Assim, Soares (2005, p. 50) conceitua letramento como um “[...] conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. A partir da relação indissociável entre alfabetização e letramento, as escolas passaram a receber orientações por meio de políticas formativas para alfabetizar e letrar, como por exemplo, os programas de formação continuada promovidos pelo Ministério da Educação: o Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Esses programas foram meios de divulgação de uma nova concepção de alfabetização, que priorizava não somente o ensino das letras, mas também a inserção de diversos gêneros textuais, a fim de despertar o interesse das crianças pelo o sentido da escrita e os significados das palavras nos textos. O objetivo era que se alfabetizassem com um elevado nível de letramento, compreendendo as funções da leitura e da escrita na vida social.

Os estudos sobre alfabetização e letramento trouxeram à tona a necessidade de refletir sobre o que o alfabetizando precisa aprender para se alfabetizar e o que o alfabetizador deve compreender para alfabetizar letrando, de modo a construir uma didática da alfabetização alinhada às necessidades de aprendizagens das crianças e ao seu contexto sociocultural. Além disso, é fundamental que o professor compreenda a escrita alfabética como um sistema notacional - ou seja, um sistema que representa a pauta sonora -, marcado por diversas complexidades que precisam ser conhecidas e apropriadas pelas crianças. Neste sentido, o alfabetizador precisa “[...] ensinar a escrita da linguagem (o Sistema de Escrita Alfabética) como a linguagem que se usa para escrever, os muitos gêneros textuais que circulam socialmente” (Morais, 2005, p.30). Para isso, é necessário criar práticas e didáticas de alfabetização que respondam às demandas concretas da realidade da sala de aula. O autor ainda orienta que a prática alfabetizadora deve se aprofundar no estudo das características do sistema de escrita e na consciência fonológica a ele associada.

Para Moraes e Leite (2005), ao despertar as habilidades de reflexão ou consciência fonológica, o professor pode ajudar o aluno a avançar da hipótese silábica para a hipótese alfabética. Ao refletir fonologicamente sobre a escrita, o aluno estará

desenvolvendo a capacidade metalinguística, ou seja, a capacidade humana de refletir conscientemente sobre a linguagem. As especificidades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) precisam ser exploradas fonologicamente para que as crianças possam avançar em seus processos de aprendizagem.

Espera-se, nesta perspectiva, formar um leitor e escritor ativo, capaz de ler, escrever, reconhecer e compreender a usabilidade dos gêneros textuais, para utilizá-los de forma significativa em suas interações sociais. Esse processo de alfabetizar letrando torna-se ainda mais complexo no Brasil devido as particularidades do sistema de escrita da Língua Portuguesa. De acordo com Cagliari (2000), ele se utiliza do alfabeto, de números e de sinais de pontuação - ou seja, fatores diversos que necessitam de maior conhecimento para o seu domínio, além disso, envolve diversos elementos que exigem um conhecimento mais aprofundado para seu domínio. Além disso, a escrita não é um reflexo fidedigno da fala, o que constitui mais uma dificuldade a ser enfrentada no processo de aprendizagem.

Outras mudanças nas formas de conceber a alfabetização vêm sendo inseridas no contexto da escola brasileira com a publicação e obrigatoriedade da Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2017) e da Política Nacional da Alfabetização – PNA (Brasil, 2019), que orienta a alfabetização com base em evidências científicas e propõe, em suas práticas, a retomada do método fônico. A PNA foi, mais recentemente, suplantada pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), que retoma o conceito de alfabetização articulado ao letramento e prioriza propostas de alfabetização ajustadas às realidades de cada território do país. As diferentes concepções orientadas por essas políticas têm gerado grande insegurança quanto à postura pedagógica do alfabetizador, suscitando questionamentos como: como alfabetizar? Que método utilizar? Que conhecimentos os meus alunos precisam adquirir para aprender a ler e escrever? Que estratégias eles devem percorrer para se alfabetizar?

Em meio a tantas dúvidas, alguns docentes, no contexto de suas práticas, conseguem descobrir as melhores estratégias de ensino e de mediação da aprendizagem, sem se prender a um único método. Esses professores constroem sua didática diariamente, a partir das observações que fazem dos processos individuais de aprendizagens de seus alunos, identificando, assim, suas principais necessidades de ensino.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A compreensão do processo individual do aluno possibilita uma intervenção planejada, capaz de suprir e aprimorar suas fragilidades educacionais. No que diz respeito ao processo de alfabetização, a identificação dessas fragilidades contribui para a formulação de intervenções alfabetizadoras mais eficazes. Assim, o professor assume o papel de mediador, facilitando e promovendo a apropriação e o domínio da leitura e da escrita, bem como a compreensão acerca do que é lido e escrito.

Diante da complexidade que envolve a alfabetização, torna-se urgente a necessidade de uma mediação eficaz. Nessa perspectiva, Vygotsky (2008) apresenta a ideia de que o desenvolvimento ocorre de fora para dentro, ou seja, o ser humano realiza atividades individuais que primeiro aprendeu no convívio social. O autor esclarece, no entanto, que no processo de construção do conhecimento o sujeito não é apenas passivo, regulado por forças externas, nem puramente ativo, movido apenas por forças internas: o sujeito do conhecimento é interativo.

Desse modo, Vygotsky (2002) enfatiza que a interação do ser humano com o mundo não é uma relação direta, mas é uma relação mediada por sistemas simbólicos - elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. Nesse processo, na teoria Vygotskyana, a mediação é vista como aspecto central, pois é por meio dela que se desenvolvem as Funções Psicológicas Superiores (FPS) - tipicamente humanas. De acordo com a teoria sócio-histórico-cultural do autor, as FPS - como atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem - organizam-se em sistemas funcionais cuja finalidade é estruturar adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio.

A partir dos estudos de Vygotsky (2002), observa-se que o desenvolvimento das FPS não ocorre em condições estáveis e fixas, mas em um processo histórico e dinâmico de interações com o outro, mediado principalmente pela linguagem e pela cultura. Como afirma o autor: “Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social” (Vygotsky (2002, p. 40). Isso permite concluir, segundo sua visão, que desde o nascimento a criança é inserida em um grupo social e, conseqüentemente, em uma cultura repleta de significados simbólicos que variam de contexto para contexto. Essas diferenças sociais fazem com que a criança perceba e atribua distintos sentidos às suas experiências, o que lhe possibilita desenvolver variadas funções e habilidades.

Na compreensão de Vygotsky (2000), o desenvolvimento tem como fator preponderante as relações sociais historicamente estabelecidas entre os sujeitos.

Segundo o autor: “Todo o desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros, para si. [...] Através dos outros constituímos-nos.” (Vygotsky, 2002, p. 24). Isso permite compreender que, nessa teoria, o principal fator no desenvolvimento da criança é a transmissão da cultura construída ao longo da história social humana, do adulto para a criança.

Esse princípio se evidencia na explicação de Vygotsky sobre a formação de conceitos. Em sua teorização, o autor apresenta dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o nível de desenvolvimento real, que corresponde ao que a criança consegue realizar sozinha, sem intervenção de outros, como resultado de processos de apropriação já consolidados. O segundo é o nível de desenvolvimento potencial ou proximal, que abrange funções em processo de maturação e que podem se concretizar por meio da colaboração de outra pessoa, representando aquilo que a criança consegue fazer com ajuda.

É justamente nesse ponto que reside a importância da responsabilidade dos educadores, pois a ação do professor desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização. Cabe ao docente criar situações de aprendizagem, oferecer materiais didáticos, promover interações e vivências alfabetizadoras. Assim, a mediação docente ocupa um lugar central no processo de alfabetização da criança, já que, por meio dela, o aluno pode atingir níveis mais elevados de generalização, os quais não alcançaria sozinho, apenas com ações espontâneas.

À luz da teoria de Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) pode ser compreendida como a própria metodologia de trabalho da mediação, constituindo-se em um aparato teórico-metodológico para o professor alfabetizador. A ZDP funciona como um instrumento capaz de aumentar significativamente a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos de ensino aplicados ao desenvolvimento da alfabetização dos alunos. Desse modo, tornar-se um conceito poderoso no processo alfabetizador, pois o professor mediador deve, inicialmente, observar e diagnosticar os conhecimentos que os alunos trazem consigo ao ingressar na escola. A partir desse diagnóstico, o docente realiza intervenções para reorganizar esses conhecimentos, elevando-os a um nível de desenvolvimento no processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, no ambiente escolar, a ação mediada na Zona de Desenvolvimento Proximal possibilita ao docente – que detém maior experiência – oferecer uma ajuda ajustada, conectada ao conhecimento prévio do aluno, para então desafiá-lo, estimular seu interesse e oferecer suporte cognitivo. Assim, com base nos

preceitos de Vygotsky (2002) sobre interação social, a assistência do professor contribui para o desenvolvimento do potencial do aluno.

Alfabetizar, considerando a existência da ZDP, implica habilitar o professor para planejar ações intencionais, as quais, segundo Vygotsky, podem se concretizar por meio de dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos. Para o autor,

[...] a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (Vygotsky, 2002, p. 56).

Os instrumentos são elementos externos ao ser humano, cuja função é gerar transformações nos objetos e reger processos na natureza, ou seja, atuar nas ações concretas. No processo de alfabetização, os instrumentos e símbolos construídos numa determinada esfera social definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo e mobilizadas na realização de diferentes tarefas.

A partir dos estudos em Vygotsky (2002), compreende-se que o processo de mediação ocorre pela intervenção de um elemento intermediário na relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento – que, segundo o autor, são os instrumentos e os signos. Desse modo, no processo de alfabetização, os instrumentos e signos passam a ser entendidos como condição necessária para a apropriação e produção dos conhecimentos por parte dos alunos.

Nesse sentido, os instrumentos são elementos externo ao indivíduo, voltados para fora dele. No contexto da alfabetização, podem ser classificados como instrumentos os recursos didáticos, por meio dos quais os professores criam estratégias – compreendidas como atos de colaboração – que favorecem o desenvolvimento das capacidades individuais dos sujeitos.

Os signos, por sua vez, representam ou expressam objetos, eventos e situações. Entre os signos incluem-se a linguagem, os sistemas simbólicos algébricos, os mapas, os desenhos, as placas, os gestos e todos os tipos de signos utilizados nos diferentes grupos sociais – como valores, cultura, crenças, conhecimentos, entre outros. Segundo Vygotsky (2002), os signos só podem ser produzidos e compreendidos pelo ser humano. Dessa forma, a linguagem simbólica é uma exclusividade da espécie humana e, por pertencer a um grupo de indivíduos e não a um indivíduo em particular, os signos são

culturalmente estabelecidos.

Nos postulados de Vygotsky (2002), o uso dos signos constitui um meio de orientação intelectual e de apropriação dos processos psíquicos. Trata-se, portanto, de reconhecer que os instrumentos culturais (externos) e os instrumentos psicológicos (signos) são responsáveis pela condução da atividade humana e, conseqüentemente, pela humanização e desenvolvimento dos indivíduos.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (Vygotsky, 2002, p. 70).

A partir desses pressupostos do autor, depreende-se que o signo ou símbolo (a palavra expressa pelo adulto) está conectado ao seu objeto (instrumento) e essa conexão existe em função da ideia/cognição e das relações sociais. Desde o nascimento, a criança está exposta a uma série de estímulos muito diversos, gerados sobretudo pelo outro social. Neste sentido, Vygotsky (2002) considera que as funções psicológicas emergem e se consolidam no plano da ação entre sujeitos, por meio da mediação realizada pelos instrumentos e signos, até constituírem o funcionamento interno do indivíduo.

Dessa forma, é possível afirmar que o processo de alfabetização vivenciado pelas crianças não apenas possibilita a apropriação do objeto cultural – a escrita – e o desenvolvimento da habilidade leitora, mas também impacta o desenvolvimento da cognição e promove modos de relação cultural.

Com base nessas premissas teóricas de Vygotsky, infere-se que no processo de alfabetização o ambiente linguístico modifica a cognição, dando origem a diferentes estratégias para ler e escrever.

Assim, os discentes devem ser expostos a diversas situações significativas de linguagem e uma ampla variedade de materiais orais ou escritos, para que percebam o funcionamento da língua e formulem hipóteses que possam aplicar em situações de escrita e na busca de sentidos. Isso porque, segundo Vygotsky (2008) o desenvolvimento da linguagem oral e escrita depende das práticas sociais e culturais nas quais a criança está inserida. O processo de alfabetização vivenciado pelas crianças possibilita-lhes a apropriação da escrita – enquanto objeto cultural – e o desenvolvimento da habilidade leitora, promovendo o avanço de sua cognição e

permitindo-lhes ressignificar sua condição social de alunos, na medida em que contribui para sua permanência e progressão na escola.

Diante do exposto, observa-se a relevância de considerar o aluno em sua integralidade para desenvolver uma prática educativa significativa, capaz de tornar o processo de alfabetização contextualizado e eficaz, por meio de intervenções alinhadas aos saberes e às vivências dos estudantes.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, a qual, segundo Creswell (2007), possui essência interpretativa, permitindo ao pesquisador lançar mão de uma ampla gama de estratégias para a realização das discussões e análises do trabalho. Inserida nessa metodologia, foi realizada uma investigação de campo, definida por Gonsalves (2001, p.67) como:

[...] o tipo de pesquisa que pretende buscar informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

O critério para a escolha das docentes foi o histórico de êxito no processo de alfabetização dos alunos. Para fins de identificação no texto, as professoras são referidas como P1 e P2, respectivamente. O campo empírico da pesquisa foi a Escola Municipal Irmã Maria Assunta Vieira, localizada no município de Caicó-RN, selecionada por apresentar o maior percentual de aprovação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram o questionário para caracterização dos sujeitos, a entrevista semiestruturada e a observação da prática pedagógica, cujo registros foram realizados em Diário de Bordo. O tratamento dos dados provenientes das entrevistas foi realizado por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1997).

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ÊXITO NAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

Essa seção do texto apresenta os resultados da pesquisa, estruturados em categorias e subcategorias de conteúdos construídas com base nas orientações da Análise de Conteúdo de Bardin (1997). A pesquisa obteve seus dados por meio de questionários impressos, entrevistas semiestruturadas e de observações das práticas alfabetizadoras das professoras P1 e P2. O processo de categorização dos dados resultou na construção de duas categorias de conteúdo: Conhecimentos necessários ao alfabetizador e Mediação do alfabetizador no processo de aprendizagem, as quais serão discutidas a seguir.

a) Conhecimentos necessários ao alfabetizador

Alfabetizar exige do professor diversos conhecimentos, pois o público estudantil apresenta necessidades específicas. Nesse sentido, o docente deve atuar de forma ampla, com o objetivo de identificar e suprir as demandas encontradas. Assim, é fundamental que o alfabetizador conheça a capacidade cognitiva dos seus alunos para adotar uma abordagem didático-pedagógica adequada à realidade vivenciada por eles.

Dessa forma, destaca-se a importância do professor no processo de alfabetização, já que ele auxilia e intervém no processo de aprendizagem do estudante, permitindo que este avance em suas habilidades e conhecimentos de forma fluida e satisfatória. A presente discussão tem como objetivo identificar e refletir sobre quais conhecimentos são necessários para uma prática alfabetizadora eficaz.

Considerando a diversidade de conhecimentos exigidos ao alfabetizador, esta categoria foi dividida em duas subcategorias: Saberes do alfabetizador e Conhecimentos teóricos básicos para alfabetizar. Essa divisão possibilita uma análise mais aprofundada da temática e dos dados coletados, os quais são apresentados a seguir no quadro 1, e posteriormente discutidos.

Quadro 1: Categoria 1 - Conhecimentos necessários ao alfabetizador

Categoria	Subcategorias	Enunciados
	Saberes do alfabetizador	Conhecer o aluno em vários aspectos: nível de aprendizagem, familiar, como é a rotina, e para isso a gente aplica algumas atividades, tanto para saber quem e se tem alguém que ajude, como é a rotina de casa e a questão de atividades relacionadas à escrita e leitura. (P1. Entrevista. Caicó-RN, abril de 2022).

Conhecimentos necessários ao alfabetizador		No meu ponto de vista, eu preciso saber em que nível os meus alunos se encontram. Eu preciso conhecer o nível de aprendizagem do aluno, a partir de eu conhecer o nível de aprendizagem do aluno é o meu ponto de para o meu planejamento, porque eu vou trabalhar a partir do que o meu aluno sabe. (P2. Entrevista. Caicó-RN, abril de 2022).
	Conhecimentos teóricos básicos para alfabetizar	[...] eu tô focada em Magda Soares, porque esse ano vai ser o meu 1º ano no PROALE, um projeto e são muitos livros de Magda Soares sobre alfabetização e letramento. (P1. Entrevista. Caicó-RN, abril de 2022). Magda Soares, ela fala muito dessa questão da importância dessa questão fonológica e que eu acho essencial que o aluno perceba reconheça o som da letra e da sílaba. Essa questão fonológica é muito importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita. (P2. Entrevista. Caicó-RN, abril de 2022).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na subcategoria *Saberes do alfabetizador*, os depoimentos das professoras P1 (2022) e P2 (2022) ressaltam a importância do conhecimento aprofundado sobre o nível de aprendizagem e realidade dos alunos para uma prática alfabetizadora eficaz. Ambas destacam a necessidade de compreender aspectos diversos da vida do estudante, tais como o nível de aprendizagem, a rotina familiar e o contexto em que está inserido, incluindo o suporte que recebe fora da escola. Essas afirmações demonstram que suas práticas ocorrem de forma contextualizada com a realidade dos discentes. Além disso, evidenciam que as professoras planejam suas ações pedagógicas com base no ponto de partida real dos alunos, ajustando as estratégias conforme suas necessidades individuais identificadas.

Esse olhar para o aluno enquanto sujeito integral revela uma postura reflexiva e comprometida do alfabetizador, que reconhece a diversidade presente na sala de aula e busca adaptar o ensino para promover um processo de aprendizagem mais eficaz e significativo.

Essa perspectiva está em consonância com Freire (1996), quando afirma que, dentre os saberes necessários à prática educativa, ensinar exige do educador respeito aos saberes dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos ativos que carregam consigo conhecimentos e que também são responsáveis pelo próprio processo de ensino-

aprendizagem. Sendo assim, o docente precisa considerar, em sua prática, os conhecimentos trazidos pelos estudantes e suas realidades, visto que o processo educativo não ocorre de forma isolada, mas em articulação com as vivências sociais.

Além disso, conhecer o nível cognitivo do estudante permite ao professor identificar suas fragilidades e potencialidades, viabilizando a adoção de estratégias de ensino adequadas às demandas educacionais de cada aluno. Dessa forma, o docente respeita as condições encontradas em sala de aula, adequando e adaptando os recursos para sanar às necessidades educacionais por meio de uma mediação pedagógica apropriada (Vigotsky, 2008).

No que concerne à subcategoria *Conhecimentos teóricos básicos para alfabetizar*, tanto P1 (2022) quanto P2 (2022) relatam que, atualmente, buscam aproximar suas práticas alfabetizadoras dos estudos desenvolvidos no Programa de Extensão Alfabetização e Leitura – PROALE, que tem como principal referência os trabalhos de Magda Soares.

O PROALE proporcionou às docentes conhecimentos sobre alfabetização e letramento, incentivando o uso da leitura e literatura na prática educacional, por se tratar de um programa institucional voltado ao despertar do hábito da leitura em crianças e jovens (UFF, [2022]). De acordo com as professoras, o Programa adota a perspectiva de alfabetizar letrando, em que o indivíduo compreende aquilo que lê e escreve. Essa abordagem está em consonância com Cagliari (2000), que defende que a leitura no processo de alfabetização não deve se restringir à decifração, mas sim abranger o conteúdo semântico e pragmático do texto.

Nesse sentido, observa-se a preocupação em atribuir significado à leitura e à escrita; ambas não devem se limitar ao ato de codificar e decodificar, pois o uso da língua deve ser orientado pelos sentidos atribuídos aos enunciados da vida cotidiana. Ademais, é pertinente destacar o que Soares (2005) discute acerca do signo linguístico – o significado e o significante. A autora explica que a escrita da língua portuguesa se centra no significante, isto é, no aspecto sonoro, possuindo, portanto, uma essência fonográfica. Nesse viés, Soares (2005), ressalta que aprender a escrever pode se tornar um desafio, já que a escrita do português não é ideográfica, por isso, é necessário que seus falantes desenvolvam uma consciência fonológica.

Tal necessidade implica que o aprendiz compreenda que a escrita representa unidades sonoras. Dessa forma, ele passa a segmentar as palavras em fonemas e a associar significado ao significante, o que fomenta o processo de alfabetização e

letramento. Em linhas gerais, pode-se afirmar que a consciência fonológica permite à criança reconhecer os sons das letras e palavras e atribuir-lhe significado, sendo esse um processo gradativo e sistemático.

As falas das professoras evidenciam o valor da fundamentação teórica na formação docente, destacando, em especial, o uso dos estudos de Magda Soares como referência importante. Essa base teórica orienta suas práticas, principalmente no que se refere à consciência fonológica, apontada como essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Observa-se que ambas as docentes recorrem a essa abordagem em suas intervenções pedagógicas. P1 (2022), a título de exemplo, selecionou palavras com sílabas complexas durante a contação da história “O coelhinho que não queria estudar” e propôs um ditado com essas palavras. Em sua fala enfatizou a sonoridade das sílabas, com o intuito de estabelecer a relação entre os sons e suas respectivas escritas. Posteriormente, promoveu a diferenciação sonora e gráfica das sílabas: LI-LHI, GI-GRI, NO-NHO.

De forma semelhante, P2 (2022) realizou a contação do “Poema na lata” e trabalhou as sílabas enfatizando, por meio da entonação, a diferença sonora entre elas, como no exemplo LA-LHA. Além disso, utilizou o quadro para demonstrar visualmente a diferença na escrita das sílabas (Diário de Bordo, Observação 3, 2022).

Acerca do ato de alfabetizar letrando, observa-se na prática docente de P1 (2022) e P2 (2022) a abordagem de diversos gêneros textuais do cotidiano, como bilhete, poema, aviso, lista de compras, encarte, entre outros. Durante o uso desses em sala de aula, é enfatizada a sua usabilidade, de modo a propiciar que os estudantes leiam, escrevam, compreendam os enunciados com os quais têm contato e sejam capazes de produzi-los e usá-los socialmente (Diário de Bordo, Observação 2, 2022).

Dito isso, cabe ressaltar que o ato de codificar, decodificar, atribuir significado e ensinar o uso coerente dos diversos gêneros discursivos caracteriza o processo de alfabetização articulado ao letramento, estando ambos intrinsecamente ligados.

Mediação do alfabetizador

A Mediação do alfabetizador constitui a categoria central da discussão dessa subseção. Esta categoria está subdividida em duas subcategorias: Mediação pedagógica durante a prática alfabetizadora e Procedimentos metodológicos utilizados no processo de alfabetização. Essa divisão foi adotada para viabilizar uma análise mais detalhada

das falas e vivências das docentes P1 (2022) e P2 (2022). No Quadro a seguir são apresentadas algumas das falas das alfabetizadores que serão discutidas ao longo desta análise.

Quadro 2: Categoria 2 – Mediação do alfabetizador

Categoria	Subcategorias	Enunciados
Mediação do alfabetizador	Mediação pedagógica durante a prática alfabetizadora	Eu acho que a mediação do professor é importante em todos os momentos, ele tem que tá mediando, analisando e vendo o que dá certo, e também analisando a questão do acompanhamento em casa, pois é uma parceria, nem o professor consegue nada só e nem só a família. [...] Eu acho que é o constante que vai levando ao desenvolver do processo. (P1. Entrevista. Caicó-RN, abril de 2022) É fundamental a mediação, dessa intervenção do professor nesse processo de alfabetização. Porque assim... quando eu investigo o nível do aluno, aí eu já sei [...] onde eu devo tá interferindo naquele processo dele. [...] Faço o diagnóstico inicial da turma, percebo que tem alunos na fase pré-silábica, na fase silábica, às vezes até na fase alfabética, que eu tenho esse ano. Então, diante daquela situação eu tenho que trabalhar (P2. Entrevista. Caicó-RN, abril de 2022).
	Procedimentos metodológicos utilizados no processo de alfabetização	[...] de 7 às 8 leitura e escrita, leitura e escrita, individual no meu birô [...] então eu faço esse livrinho de leitura, começando sempre com as sílabas simples, porque eu não vi outro meio de começar a introduzir, isso não quer dizer que eu não trabalho um texto com um aluno, eu trabalho o texto, mas o principal é o livrinho de palavras. Eu vou organizando tarefas de acordo com o nível de cada aluno [...] eu trabalho também a questão do som da letra, do som da letra e depois do som da sílaba [...] eu tiro 4 palavrinhas daquelas que você levou para a escrita, [...] quando você trabalha a escrita você está tipo consolidando aquele som, ele tá consolidando porque ele leu, ele ouviu, ele viu e ele escreveu. (P1. Entrevista. Caicó-RN, abril de 2022) [...] eu trabalho muito de forma contextualizada. [...] Eu elenco a importância da leitura diariamente, mas também eu não trabalho a leitura num todo não, eu procuro trabalhar as partes, mostrando a letra, o reconhecimento da sílaba, o som da sílaba. [...] eu tento mostrar a eles o som da letra, que cada letra tem uma forma de traçado, que tem um som Sempre trabalho a oralidade, a questão fonológica para

		eles perceberem o som da letra, o som da sílaba, da formação de palavras. (P2. Entrevista. Caicó-RN, abril de 2022)
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na subcategoria *Mediação pedagógica durante a prática alfabetizadora*, observa-se, a partir do relato de P1, que a mediação acontece de forma constante e gradativa ao longo de todo o processo de alfabetização. A docente destaca ainda o papel fundamental da família como parceira no processo formativo da criança, reforçando a ideia de que a colaboração entre família e escola constitui um apoio essencial para o avanço na aprendizagem da leitura e da escrita.

Esse entendimento se articula ao que Vygotsky (2008) apresenta ao afirmar que o desenvolvimento do ser humano se dá a partir das interações no meio social em que está inserido, sendo, portanto, produto dessas relações. Nessa perspectiva, o processo de alfabetização e letramento da criança não se limita ao espaço escolar: ele pode ser iniciado e fortalecido na escola, mas também se amplia nos contextos familiares e em outros ambientes que incentivem práticas de leitura e uso da linguagem escrita.

Essa visão reforça a necessidade de uma mediação pedagógica que reconheça e potencialize as múltiplas experiências sociais da criança, promovendo um processo alfabetizador mais rico e significativo.

Outrossim, torna-se relevante retomar os conceitos de alfabetização e letramento para ampliar a compreensão das afirmativas anteriores. A alfabetização segundo Soares (2009), refere-se ao ensino e à aprendizagem da prática de ler e escrever. Já o letramento é compreendido como a condição de quem faz uso das práticas sociais que envolvem a escrita, indo além do simples ato de ler e escrever. Dessa forma, o ato de alfabetizar letrando ultrapassa os limites da escola e se insere nas vivências sociais dos sujeitos, configurando-se uma prática inerente à existência humana. Alfabetizar letrando, como vimos ao longo da discussão, propõe a formação de indivíduos integralmente ativos e participativos na sociedade, em que a leitura e a escrita não são fins em si, mas ferramentas para a atuação social.

No que diz respeito ao ambiente escolar, é esperado que haja um acompanhamento especializado, no qual o alfabetizador seja capaz de fornecer diagnósticos precisos e desenvolver abordagens didático-pedagógica ajustadas às necessidades de cada estudante – como bem destacou P2. Nesse processo contínuo de alfabetizar letrando, a família, enquanto parceira, desempenha um papel importante ao

favorecer no espaço domiciliar momentos de leitura e escrita em consonância com o que é trabalhado na sala de aula. Contudo, vale destacar que essa contribuição familiar nem sempre ocorre de maneira efetiva, uma vez que está condicionada ao nível de escolarização dos responsáveis pelas crianças.

A participação da família na educação escolar deve ser considerada com cautela, uma vez que nem sempre essas tiveram acesso à oportunidade de escolarização, e muitos pais enfrentam condição socioeconômica que dificultam o acompanhamento e o apoio de escolarização dos filhos. Diante disso, a escola não pode se eximir de sua função essencial de alfabetizar as crianças, transferindo para a família ou para outros agentes aquilo que é sua responsabilidade. Cabe à instituição educativa assumir o compromisso com a aprendizagem dos estudantes, criando estratégias e condições para que todos avancem em seu processo de alfabetização e letramento. Nesse contexto, é imprescindível a intervenção intencional do adulto, por meio da mediação e da orientação para que, de fato, a leitura e a escrita se tornem ferramentas de participação ativa na vida em sociedade.

De maneira geral, no que se refere à mediação pedagógica, as falas destacadas no quadro 2 evidenciam um alinhamento das práticas das professoras com abordagens reflexivas e intencionais, demonstrando preocupação em ajustar suas intervenções pedagógicas ao nível de desenvolvimento e às necessidades específicas dos alunos. Nota-se o esforço das docentes em oferecer um apoio ajustado, buscando conectar os conhecimentos prévios dos estudantes aos novos conteúdos propostos em sala de aula. Essa prática está em consonância com a teoria Vygotskyana da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que valoriza a interação social e a mediação como elementos fundamentais para a promoção de avanços no processo de aprendizagem.

No que se refere à subcategoria *Procedimentos metodológicos utilizados no processo de alfabetização*, observa-se que P1 e P2 demonstram, em suas metodologias, a utilização de palavras geradoras extraídas das contações de histórias realizadas em sala de aula. Nessa iniciativa, ambas dão ênfase à sonoridade das palavras e às suas respectivas formas escritas (Diário de Bordo, Observação 1, 2022). Mais uma vez, destaca-se em suas práticas a abordagem fonológica proposta por Soares (2005), a qual visa promover nas crianças o desenvolvimento da consciência fonológica. Reconhece-se que esse processo é gradual e demanda tempo, sendo perceptível o esforço diário das professoras em planejar momentos que estimulem tal habilidade. Além disso, destaca-se que P1 dedica cerca de uma hora diária a atendimentos individualizados em seu birô,

destinando esse momento à leitura e à escrita de palavras, frases e textos, de acordo com o nível de leitura em que a criança se encontra (Diário de Bordo, Observação 2, 2022).

Essa intervenção demonstra sensibilidade às demandas de seus alunos e revela uma prática alicerçada em uma perspectiva político-pedagógica que reconhece o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem, com fragilidades a serem aperfeiçoadas. Ao mesmo tempo, evidencia o significativo comprometimento da docente com o avanço da alfabetização das crianças.

Durante os dias de observação, ficou evidente que a professora P1, ao longo das aulas, propõe que os discentes produzam gêneros textuais variados do cotidiano, tais como bilhete, aviso, recado, sempre enfatizando o uso desses textos nas práticas sociais reais. Antes de solicitar a produção textual, a professora apresenta a estrutura retórica de todos os gêneros trabalhados e suas respectivas funcionalidades sociais, destacando as suas situações de uso. (Diário de Bordo, Observação 2 e 3, 2022). Diante dessa realidade, constata-se, na prática docente de P1 a valorização efetiva de alfabetizar letrando. Sobre essa concepção, Albuquerque (2007, p. 20) afirma:

A leitura e a produção de diferentes textos são tarefas imprescindíveis para a formação de pessoas letradas. No entanto, é importante que, na escola, os contextos de leitura e produção levem em consideração os usos e funções do gênero em questão. É preciso ler e produzir textos diferentes para atender a finalidades diferenciadas, a fim de que superemos o ler e a escrever para apenas aprender a ler e a escrever.

Diferentemente de P1, observa-se que P2 faz uso de forma mais restrita dos gêneros discursivos solicitados em sala de aula, uma vez que seus alunos apresentam dificuldades no reconhecimento das letras. Diante desse contexto, P2 opta por apresentar o gênero, explicar sua estrutura retórica e sua usabilidade, mas concentra sua prática, de forma mais profunda, no trabalho com o conhecimento das palavras, sílabas e letras extraídas dos textos apresentados (Diário de Bordo, Observação 1, 2022).

Essa escolha metodológica reflete a atenção da docente às necessidades reais de sua turma, priorizando o desenvolvimento das habilidades básicas necessárias para que os alunos avancem no processo de alfabetização. Ademais, P2 demonstra, em sua prática, o cuidado em planejar atividades condizentes com o nível de aprendizagem de cada estudante. É possível identificar, em suas ações, a aplicação de atividades distintas conforme o estágio em que o aluno se encontra - seja ele pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético. A professora afirmou que essa estratégia visa possibilitar o

avanço dos estudantes em seus níveis de escrita e, conseqüentemente, favorecer um desempenho mais satisfatório no processo de leitura e escrita.

Os procedimentos metodológicos de alfabetização presenciados durante as observações indicam que tanto P1 quanto P2 fazem uso de sequências didáticas que abordam, de forma interdisciplinar, temáticas e assuntos distintos, proporcionando maior sentido às atividades propostas. Além disso, constatou-se que ambas as docentes realizam seus planejamentos e planos de aula considerando as realidades dos estudantes, o que reforça o compromisso com uma prática pedagógica significativa. Os conteúdos curriculares são apresentados de maneira contextualizada, alinhando-se às vivências dos alunos e fortalecendo os vínculos entre o conhecimento escolar e do cotidiano. Esse alinhamento está em consonância com a perspectiva de alfabetização e letramento que busca integrar a aprendizagem da leitura e escrita às práticas sociais e culturais dos estudantes.

De maneira geral, as falas das docentes revelam o uso de recursos variados e estratégias didáticas planejadas, incluindo o trabalho com gêneros textuais diversos e atividades voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica. Isso demonstra um entendimento das docentes sobre a necessidade de integrar práticas que promovam tanto o domínio do código escrito quanto a sua função social. Assim, percebe-se que as professoras demonstram um entendimento consistente sobre a necessidade de integrar práticas que promovam não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita enquanto técnicas, mas, sobretudo, enquanto instrumentos de participação e atuação no meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante as discussões apresentadas a partir dos dados da pesquisa, observou-se que as concepções teórico-metodológicas das professoras alfabetizadoras sobre o processo de alfabetização dos alunos que estudam o 1º e 2º ano de uma escola pública do município de Caicó-RN, centram-se em conhecimentos acerca de alfabetização e letramento, tendo por base os cursos de aperfeiçoamento que participaram. Nota-se, portanto, que suas práticas pedagógicas são fundamentadas em propostas que articulam a aprendizagem do código escrito ao uso funcional da leitura e da escrita no contexto social.

As docentes demonstram dedicação para que os alunos que já aprenderam a ler,

escrever e utilizar os diversos gêneros textuais com funcionalidade social avancem na formação leitora ampliando suas práticas sociais de leitura. Além disso, no que tange àqueles que ainda estão em processo de alfabetização, as professoras buscam desenvolver atividades que contemplem as especificidades do Sistema de Escrita Alfabética, promovendo a aquisição da língua escrita e o desenvolvimento gradativo das habilidades de leitura e escrita.

No tocante aos Conhecimentos necessários ao alfabetizador, destaca-se o fato das educadoras colaboradoras realizarem uma prática alfabetizadora articulada ao letramento, evidenciando o compromisso com o ensino que vai além da simples decodificação. As professoras enfatizam, em especial, a exploração da consciência fonológica no ensino das letras e sílabas, a fim de que os educandos compreendam como a escrita representa e organiza os sons para construir significados por meio da formação das palavras.

Acerca da atuação das alfabetizadoras no processo de aprendizagem, observa-se uma prática que respeita o desenvolvimento cognitivo dos alunos, um significativo comprometimento com o avanço na aprendizagem das crianças, uma vez que as docentes demonstram atenção aos diferentes ritmos de aprendizagem. Com bases nesses conhecimentos, as alfabetizadoras elaboram suas estratégias de mediação para intervir de forma intencional e planejada para proporcionar momentos de aprimoramento das habilidades dos discentes e a superação de suas dificuldades.

Além disso, os resultados indicam a necessidade de um processo de alfabetização pautada no apoio das famílias, visto que estas se configuram como agentes fundamentais no processo formativo das crianças. Dessa forma, é relevante destacar que o êxito educacional de muitos alunos é resultado da parceria estabelecida entre família e escola, que se constituem como os principais mediadores do processo de alfabetização. As professoras conscientes dessa importância, buscam constantemente incentivar a participação ativa dos pais no acompanhamento da aprendizagem dos filhos.

Por fim, diante dos dados obtidos nas entrevistas e nas observações realizadas, constata-se que as professoras alfabetizadoras da escola pesquisada em Caicó-RN — que apresentam bons índices nos indicadores educacionais relacionados ao aproveitamento da aprendizagem dos alunos — desempenham uma prática alfabetizadora condizentes com as demandas reais dos alunos, propiciando-lhes uma vivência escolar contextualizada e alinhada à realidade em que estão inseridos.

Nesse sentido, torna-se evidente que o êxito alcançado por essas docentes resulta



de uma prática analítica, dialógica e atenta, que considera as potencialidades e fragilidades dos indivíduos e busca adotar uma abordagem metodológica coerente e eficaz por estarem em consonância com o contexto de suas salas de aula.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11 – 21.

DIÁRIO DE BORDO. **Observações** 1, 2 e 3. Ana Maria Araújo. Caicó-RN, 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1997.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 19 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 19 maio 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A escrita. In: CAGLIARI, Luiz Carlos (Org.). **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2000. p. 103-124.

CAMPOS, Geziel Costa; CAMPOS, Albaneide de Souza. Educação, alfabetização/letramento e desigualdade social: as políticas educacionais em questão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza, CE. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60198>. Acesso em: 13 abr. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIORIN, José Luiz. A linguagem humana: do mito à ciência. In: FIORIN, José Luiz.



Linguística?: que é isso? São Paulo: Contexto, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONSALVES, Elisa. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP> Alinea, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo horizonte: Autêntica, 2005. p. 30-46.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo horizonte: Autêntica, 2005. p. 72-88.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95 – 110.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Programa de Extensão Alfabetização e Leitura (PROALE/UFF): somos o que fazemos!** [2022]. Disponível em: <http://proale.sites.uff.br/quem-somos/>. Acesso em: 1 ago. 2022.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Submetido em: 25/03/2026

Aceito em: 10/06/2026