



Katielle de Oliveira Felix de Sena

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM EM UM TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Canoas
2019

KATIELLE DE OLIVEIRA FELIX DE SENA

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM EM UM TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade La Salle como requisito para a
obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Professora doutora Vera Lucia Felicetti

Canoas
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S474a Sena, Katielle de Oliveira Felix de.

A contação de histórias nos processos de ensino e de aprendizagem em um terceiro ano do ensino fundamental [manuscrito] / Katielle de Oliveira Felix de Sena – 2020.

135 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.

“Orientação: Prof^a. Dra. Vera Lúcia Felicetti”.

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

KATIELLE DE OLIVEIRA FELIX DE SENA

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM EM UM TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade La Salle como requisito para a
obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada pela banca examinadora em 10 de dezembro de 2019.



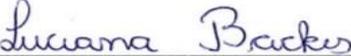
Credenciamento: Portaria N° 597/2017 de 5/5/2017, D.O.U de 8/5/2017

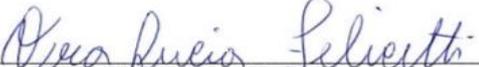
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dr.ª Flávia Brocchetto Ramos
UCS


Prof.ª Dr.ª Lucía Regina Lucas da Rosa
Universidade La Salle


Prof.ª Dr.ª Luciana Backes
Universidade La Salle


Prof.ª Dr.ª Vera Lucia Felicetti

Dedico este trabalho:

Às escolas públicas brasileiras e a todos meus professores da Educação Básica.

Ao Leonardo, meu filho, minha maior inspiração.

À minha mãe, Cimara, meu exemplo de dedicação e força.

Às minhas irmãs, Cristhianne e Danielle, minhas fontes de esperança.

À minha sogra Claudete e meu cunhado, Nelson, meus parceiros e grandes incentivadores.

Ao Lucas, meu companheiro de vida.

AGRADECIMENTOS

Ao reconhecer que o conhecimento é coletivo, agradeço a todos que possibilitaram o meu aprendizado por meio da pesquisa desenvolvida na Dissertação. Em especial:

À todas as pessoas que lutam por uma educação pública e de qualidade a todos.

À todas as mulheres que lutam pela igualdade de direitos entre homens e mulheres e possibilitaram que eu me tornasse Mestra em Educação.

A todos que compartilham conhecimentos e trocam saberes na busca por uma sociedade mais justa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle; em especial à minha professora orientadora Vera Lucia Felicetti, pela acolhida ao grupo de pesquisa e pela incansável e excelente orientação durante a investigação e a escrita da Dissertação.

À escola em que a investigação foi realizada, em especial à Equipe Diretiva, por possibilitar que eu pudesse transformar as minhas inquietações em pesquisa com apoio e incentivo.

Aos meus alunos, sujeitos da pesquisa, e às suas famílias, pela disposição e confiança em mim e no trabalho mais complexo e fascinante: pesquisar o ensinar e o aprender.

Ao curso de Pedagogia, modalidade à distância, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); às professoras em formação, colegas tutores e professores, por me proporcionarem trocas e aprendizagens significativas.

Aos meus amigos, pelas valiosas contribuições e incentivo durante toda a caminhada.

RESUMO

Os sintomas de dificuldade de aprendizagem é um tema muito debatido e estudado pela área da Educação. Na alfabetização, o tema ganha um espaço ainda maior a partir do grande número de alunos que não consegue concluir o processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Os alunos, então, são reprovados no terceiro ano, de acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11/2010. Nesse sentido, é fundamental repensar a prática pedagógica e a forma como os sujeitos constroem os conhecimentos para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, por intermédio de uma metodologia em que os alunos tenham papel ativo em seu processo de aprender. Esta investigação fez parte dos projetos *Biblioteca Viva: espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem*, inserido à linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, e *Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os Processos de Ensino e de Aprendizagem de Educação Básica à Formação de Professores em Nível Internacional*, inserido à linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e está disponível para consulta por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética- CAEE 98789018.5.000.5307. O objetivo geral da pesquisa é analisar como a contação de histórias, entrelaçada à participação familiar, intervém no desenvolvimento da alfabetização de alunos que apresentam sintomas de dificuldade de aprendizagem. Esta Dissertação teve cunho metodológico qualitativo, optando-se pela técnica de Observação Participante. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Canoas/RS, com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental formada de alunos, em maioria, multirrepetentes, com dificuldade no processo de alfabetização. A professora pesquisadora, mediante práticas pedagógicas, utilizou a contação de histórias para desenvolver atividades atinentes à alfabetização, entrelaçadas à participação familiar. As práticas pedagógicas foram desenvolvidas no ambiente escolar e orientadas para serem realizadas no ambiente familiar através do envio de kits de leituras. Os dados da pesquisa evidenciaram que as práticas pedagógicas com a contação de histórias possibilitam a alfabetização de forma contextualizada, com maior interação entre os alunos, com as suas famílias e com a própria professora. Evidencia-se que a aprendizagem ocorre a partir da relação entre professores, alunos e suas famílias, quando o meio pode ser facilitador ou problematizador na superação dos sintomas de dificuldades de aprendizagem. As práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar apresentaram contribuições importantes, pois possibilitaram

aos alunos atuarem como protagonistas das suas aprendizagens por meio da ação e da investigação sobre os fatos presentes na história e com a socialização entre os seus pares, o que propiciou trabalhar com os diferentes níveis de alfabetização que permeavam a turma. A interação entre os sujeitos e os objetos de conhecimentos, através da ação, possibilitou os processos de assimilação e acomodação, culminando com a adaptação. A partir do equilíbrio dos sujeitos frente às dificuldades encontradas, inicialmente, com as práticas pedagógicas, houve a possibilidade de construção de novos esquemas, fator determinante para que ocorra a aprendizagem. Os dados indicam a oscilação da participação familiar na participação das práticas propostas. Ao comparar o rendimento escolar dos alunos, foi observado que os que mostraram melhor desenvolvimento na alfabetização foram os que tiveram seus familiares fazendo parte do projeto proposto de modo mais intenso.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Dificuldade de Aprendizagem. Contação de histórias. Alfabetização. Família.

ABSTRACT

Symptoms of difficulty in learning have been discussed and researched in the Education field for a long time. During the literacy period, this topic gains even more importance, given the high number of students who cannot finish the literacy process in the three first years of elementary school. These students start failing in the third year, according to the report nr. 11/2010 of the Brazilian education national council (*Conselho Nacional de Educação – CNE*) and the basic education chamber (*Câmara de Educação Básica – CEB*). In this direction, it is necessary to think over the pedagogical practice considering the ways individuals learn, in order to improve the teaching and learning processes, with a methodology where students take an active role in their learning path. This investigation was part of the research projects: *Biblioteca Viva - espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem* (Living Library: supporting space to the teaching and learning processes), inserted in the research line Teacher Training, Education Theories and Practices; and *Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os Processos de Ensino e de Aprendizagem de Educação Básica à Formação de Professores em Nível Internacional* (Recontextualize Science and Storytelling for the teaching and learning processes from basic education to teacher training in international level), inserted in the research line Cultures, Languages and Technologies in Education, both from the Graduate Program in Education of LaSalle University, was approved by Comitê de Ética em Pesquisa and is available for consultation through Certificado de Apresentação para Apreciação Ética-CAEE 98789018.5.000.5307. The overall goal of this study is to analyze how storytelling, along with family participation, contributes to the literacy development in students who undergo learning difficulty symptoms. This thesis is qualitative based, where the Participant Observation technique was used. Research took place in a city public school in the county of Canoas/RS, on a third grade class of the elementary level, composed mostly of multi-repeating students, who were not stepping forward the literacy process. The teacher researcher, using pedagogical practices, used storytelling to develop activities related to literacy, along with family participation. The data of the research shows that the pedagogical practices with storytelling make literacy possible in a contextualized form, with better interaction among students, their families and the teacher. It shows that learning occurs from the relationship among teachers, students and their families, when the environment may ease or hinder the overcome of the learning difficulties symptoms. The pedagogical practices developed at school brought important contributions, since they empowered students to assume leading roles in their learning processes, through action and research over the facts present in their history, as well

as and socialization between pairs, which also made possible to work with different literacy levels that composed the class. The interaction between subjects and the knowledge objects, through action, it enabled assimilation and accommodation processes, culminating in adaptation. From the balance of the subjects in the face of the difficulties encountered, initially, with the pedagogical practices, there was the possibility of building new schemes, a determining factor for learning to occur. The data indicate the oscillation of family participation in the participation of the proposed practices. When comparing the students' school performance, it was observed that those who showed better development in literacy were those who had family members taking part in the proposed project in a more intense way.

Keywords: Teaching and learning. Learning difficulty. Storytelling. Literacy. Family.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização do caminho metodológico	51
Quadro 2 – Caminho para a coleta e registro dos dados em cada fase	53
Quadro 3 – Fontes, coleta, procedimentos e análise dos dados	55
Quadro 4 – Dados dos alunos e suas características	57
Quadro 5 – Grau de escolarização do familiar que exerce papel materno e paterno	59
Quadro 6 – Primeira avaliação de Português	62
Quadro 7 – Metodologia e conteúdos utilizados na avaliação de Matemática pela professora pesquisadora	63
Quadro 8 – Conteúdos necessários para ingresso no terceiro ano do Ensino Fundamental	64
Quadro 9 – Fases da pesquisa	65
Quadro 10 – Organização das atividades desenvolvidas com a contação da história <i>Sete camundongos cegos</i>	67
Quadro 11 – Roteiro de práticas	70
Quadro 12 – Cronograma de acompanhamento do Projeto “Famílias (Re) Contam Histórias”	71
Quadro 13 – Roteiro de práticas a serem realizadas pelas famílias dos alunos	72
Quadro 14 – Organização das atividades desenvolvidas com a contação da história no Projeto “Famílias (Re) Contam Histórias”	72
Quadro 15 – Resultado das avaliações orientadas pela Secretaria Municipal de Educação .	75
Quadro 16 – Níveis de alfabetização inicial	76
Quadro 17 – Informações das hipóteses construídas pelos alunos a partir da contação da história <i>Sete camundongos cegos</i>	89
Quadro 18 – Atividades do Projeto “Famílias (Re) Contam histórias”	107
Quadro 19 – Datas de envio e retorno dos <i>kits</i> de leituras	108
Quadro 20 – Participações individuais no Projeto “Famílias (Re) Contam Histórias”	111
Quadro 21 – Escolaridade dos familiares inseridos no Projeto “Famílias (Re) Contam Histórias”	119
Quadro 22 – Desenvolvimento dos alunos e participação familiar durante o ano letivo ...	122

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICO

Figura 1 – Material utilizado na contação da história <i>Sete camundongos cegos</i>	79
Figura 2 – Hipótese inicial – ponte	81
Figura 3 – Hipótese inicial – sapo	82
Figura 4 – Quadro de Hipóteses	82
Figura 5 – Montagem das peças de quebra-cabeça que formam o elefante	90
Figura 6 – Alfabeto móvel utilizado na escrita por alunos Pré-Silábicos e Silábicos	91
Figura 7 – Atividade de leitura e pintura das cores	93
Figura 8 – Elaboração de frases a partir da interpretação da história	94
Figura 9 – Elaboração de frases a partir da interpretação da história – continuação	94
Figura 10 – Ordenação das partes percorridas pelos camundongos em cada parte da história	95
Figura 11 – Registro da relação das palavras às figuras	96
Figura 12 – Quantificação de letras e sílabas das palavras	97
Figura 13 – Jogo de raciocínio lógico construído pelos alunos sobre a história	100
Figura 14 – Versão adaptada da história em formato de minilivro	102
Figura 15 – Apresentação da peça teatral sobre a releitura da história na Feira do Livro da Escola	104
Figura 16 – Autógrafos realizados pelos alunos nos livros de releitura elaborado e apresentado por eles a suas famílias	105
Figura 17 – Os alunos com os <i>kits</i> de leitura do projeto “Famílias (Re) Contam Histórias	106
Gráfico 1 – Níveis alfabéticos no decorrer do ano letivo	115

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

EAD – Educação a Distância

EVA – Espuma Vinílica Acetinada (*Ethylene Vinyl Acetate*)

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

RS – Rio Grande do Sul

Saed – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicações

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Unilasalle – Universidade La Salle

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Justificativa	17
<i>1.1.1 Trajetória pessoal</i>	20
1.2 Problema de pesquisa	23
1.3 Objetivo geral e objetivos específicos	23
2 TEÓRICOS NORTEADORES	24
2.1 Construção do conhecimento e aprendizagem a partir da Epistemologia	
Genética	24
2.2 Alfabetização e letramento para além dos muros da escola	29
2.3 A necessidade de compreender as hipóteses de escrita para avançar	
no processo de alfabetização	35
2.4 Qual a relação entre a alfabetização e o letramento na Língua Portuguesa	
e a alfabetização e o letramento em matemática?	38
2.5 Inclusão no ambiente escolar: perspectivas sobre o ensinar e o aprender	
com alunos com necessidades educacionais especiais	41
2.6 Contação de histórias por meio de práticas pedagógicas	
na alfabetização	43
3 METODOLOGIA	50
3.1 Caminhos da coleta: do registrar ao analisar	52
3.2 Contexto e sujeitos	55
3.3 As avaliações	60
3.4 Organização das práticas pedagógicas	64
3.5 A história dos <i>Sete camundongos cegos</i>	68
3.6 Projeto Pedagógico “Famílias (Re) Contam Histórias”	70
4 ANÁLISE INICIAL: DESCRIÇÃO EM CENA	74
4.1 Descrição do desenvolvimento de práticas com a história <i>Sete camundongos cegos</i>	78
4.2 Descrição das práticas pedagógicas do Projeto Famílias (Re) Contam Histórias	105

4.3 A categoria emergente: O desenvolvimento dos níveis de alfabetização a partir de práticas com a contação de histórias	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
6 REFERÊNCIAS	129
ANEXO 1- Termo de Assentimento (TA)	133
ANEXO 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Para pais ou responsáveis legais	134

1 INTRODUÇÃO

A Educação brasileira vive um momento marcado por crises que apontam a necessidade de uma transformação. As crianças da nova geração – era tecnológica – estão imersas em um mundo em constante mudança, com ritmos, estilos de vidas e interesses voláteis.

A tecnologia está presente na vida dos sujeitos que a ela atribuem a necessidade, o prazer e o significado, configurando o seu tempo e espaço tornando possível o sentimento de pertencimento a vários ambientes ao mesmo tempo. O acesso à tecnologia não assegura o desenvolvimento de habilidades aos sujeitos, colocando-os em algumas contradições.

Tais contradições são vistas no ambiente escolar, no qual os alunos têm dificuldades de concentração, autoria e autonomia em seus processos de aprendizagem. A partir dessa realidade, aponta-se a necessidade de a escola ser um espaço para além do copiar e reproduzir, um espaço no qual o ouvir, o criar e o falar proporcionam o ler e o escrever. Em outras palavras, copiar e repetir sem contextualização não dá sentido ao aluno e não desenvolve aprendizagem.

A contextualização do que se quer ensinar, quer seja ela associada à realidade dos alunos ou a textos da literatura, que, quando bem trabalhados, são pontes à realidade, dão o movimento vital nos processos de ensinar e aprender, quando as práticas na escola são assim desenvolvidas, os alunos constituem-se partícipes.

Nesse sentido, refletir e pesquisar sobre práticas educativas capazes de potencializar os processos de ensinar e de aprender, bem como fortalecer os vínculos entre ensinantes e aprendentes, faz-se relevante dentro e fora do contexto escolar. A prática da contação de história, adotada nesta Dissertação, está inserida nos *Projetos Biblioteca Viva: espaço de apoio aos processos de ensino e aprendizagem*, coordenado pela professora doutora Vera Lucia Felicetti, e *Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os Processos de Ensino e de Aprendizagem da Educação Básica à Formação de Professores em Nível Internacional*, coordenado pela professora doutora Luciana Backes. As reflexões surgidas com a temática estão relacionadas a outros temas, como teorias sobre os processos de ensino e de aprendizagem e práticas educativas, pertinentes à linha de pesquisa à qual esta pesquisa se aplica: Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas.

A contação de histórias pode melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo com o desenvolvimento e aprendizado dos alunos por seu caráter lúdico e por proporcionar a eles o envolvimento e a participação ativa por meio das histórias.

As histórias possibilitam imaginar, viajar e experienciar. Quando a elas se está ouvindo tudo se transforma por meio das associações e conjunturas que são realizadas. Elas têm a magia de cativar, de prender e de desenvolver a atenção quando bem contadas, vividas... Segundo

Rossoni e Felicetti (2014, p. 531), a contação de história tem caráter sedutor, o que “permite considerá-la como método pedagógico propulsor de significativas aprendizagens e consequente desenvolvimento cognitivo do pensamento”.

Por sua vez, a contação de história, entrelaçada à participação familiar, pode contribuir no desenvolvimento da alfabetização dos alunos, quer tenham eles dificuldades de aprendizagem ou não.

Diante do exposto, esta Dissertação discorrerá sobre a prática de contação de histórias associada à participação familiar. Desta forma, a relação entre os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvem-se a partir das relações entre o ensinar e o aprender em diferentes espaços educativos.

Nesse sentido, o tópico a seguir apresenta a justificativa para o desenvolvimento da pesquisa, levando em consideração os aspectos do contexto atual da educação brasileira e a relevância da pesquisa em questão para a contribuição nos processos de ensino e de aprendizagem.

1.1 Justificativa

A presente pesquisa parte de inquietações sobre o grande número de alunos com sintomas de dificuldade de aprendizagem, observados na prática docente desta professora pesquisadora da rede municipal de Canoas/RS em turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante de tal situação, a Equipe Diretiva da escola, em 2018, propôs um projeto de intervenção pedagógica que foi desenvolvido para uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo possibilitar o avanço na alfabetização dos alunos. A turma em questão foi constituída por alunos, em sua maioria, não alfabetizados e multirrepetentes com sintomas de dificuldades de aprendizagem, sendo a professora pesquisadora docente no ano do desenvolvimento da pesquisa em tela.

A organização da turma desenvolveu-se em algumas condições diferenciadas: número reduzido de alunos (máximo 22 na turma), adaptações curriculares e de avaliações, de acordo com as necessidades individuais dos alunos, priorizando os aspectos qualitativos e compreendendo a necessidade do processo de aprendizagem com foco na retomada da alfabetização de acordo com o nível de cada aluno. A constatação inicial da Equipe Diretiva da Escola foi de que os alunos apresentavam sintomas de dificuldade de aprendizagem durante os anos anteriores de escolarização e não houve uma intervenção pedagógica que tenha possibilitado avanços no desenvolvimento da alfabetização, havendo, assim, defasagem na

aprendizagem e, inclusive, a discriminação por parte de alguns colegas que avançavam no processo de alfabetização.

A realidade educacional apontada pela escola, na qual esta professora pesquisadora atua, faz parte de uma problemática nacional: os sintomas de dificuldade de aprendizagem, em especial, na alfabetização. De acordo com o Censo Escolar 2017 (BRASIL, 2018a), há um expressivo número de alunos em distorção com relação à idade-série que corresponde a 12% nos Anos Iniciais – primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

O índice revela a importância de estudos sobre os aspectos que são intrínsecos a essa realidade, como a concepção teórica, a relação com as práticas pedagógicas e a interação estabelecida entre os sujeitos na construção do conhecimento.

Zabala (1998, p. 27) afirma que “Por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender”. Logo, as práticas revelam uma concepção pedagógica que reflete a compreensão sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

A presente pesquisa, portanto, parte de um movimento de membros da escola em questão. A preocupação dos membros da Equipe Diretiva, ao conhecerem a trajetória dos alunos, sujeitos da investigação, possibilita novo olhar aos alunos com sintomas de dificuldade de aprendizagem. Segundo Fernández (1991):

O convite a alguns membros da escola para participar da reflexão sobre a problemática da criança que fracassa, facilita uma aproximação à possibilidade de admitir que a instituição educativa pode ser parte ativa, seja na etiologia ou na manutenção da dificuldade da criança (p. 32).

Diante disso, os processos de ensino e de aprendizagem não são de responsabilidade exclusiva de professores e alunos. Nas escolas há a necessidade de proporcionar espaço para os professores para reflexões sobre os dois processos e na elaboração de estratégias capazes de favorecê-los. Em se tratando de alunos com sintomas de dificuldades de aprendizagens, tornam-se determinantes intervenções capazes de interferir na forma como eles se percebem no processo de aprendizagem.

Tal situação não se configura apenas na escola, pois há processos de ensino e de aprendizagem que se estabelecem fora das instituições de ensino, ocorrendo em todos os meios e contextos em que os sujeitos estão inseridos, o que aponta para a necessidade do fortalecimento das relações entre a escola e as famílias, trabalhando os seus papéis de ensinantes e aprendentes.

O significado no processo de aprendizagem é um elemento determinante para o desenvolvimento cognitivo. É a partir dele que o sujeito faz as conexões entre os conhecimentos prévios e os novos, avançando em suas estruturas cognitivas de maneira ativa, por meio das ações que realiza aos desafios planejados pelos professores.

A família possui um papel fundamental na constituição do sujeito e, com a relação estabelecida entre ela e a escola, é possível contribuir com a aceitação das diferenças, desenvolvendo-se seres autônomos¹ e livres para expressarem as suas ideias com autoria² e prazer na construção de conhecimentos e na socialização com os membros que fazem parte de seus meios sociais.

Para Fernández (1991, p. 48), “O problema de aprendizagem que apresenta, sofre, estrutura um sujeito, se situa, entrelaça, sintomatiza e surge na trama vincular de seu grupo familiar, sendo às vezes mantido pela instituição educativa.” A partir da concepção de que o processo de aprendizagem se desenvolve para além da aquisição de conteúdos, surge a necessidade de uma transformação da escola capaz de intervir no processo educativo.

Nesse sentido, houve a necessidade de uma tentativa de “reparação” dessa realidade, desenvolvendo práticas pedagógicas capazes de dialogar com os diferentes níveis de aprendizagens, possibilitando mudanças no ato de aprender e de ensinar, bem como os sentidos tradicionalmente estabelecidos de como ocorre ou deve ocorrer a aprendizagem³, estando aqui não somente o professor e os alunos envolvidos nas práticas pedagógicas, mas também as famílias, entrelaçando, assim, ensinantes e aprendentes.

Entende-se por aprendentes aqueles que aprendem (aqui os alunos) e por ensinantes aqueles que participam de suas vidas ensinando-os (membros da escola, famílias e pessoas que fazem parte do meio social em que vivem). Os alunos, no entanto, também cumprem o papel de ensinantes na troca permanente entre o ensinar e o aprender.

A partir dessa perspectiva, as práticas pedagógicas, planejadas pelos professores, podem proporcionar caminhos para que os alunos ajam transformando o objeto de conhecimento e a si próprios, construindo novas estruturas cognitivas, levando em conta os seus conhecimentos prévios e avançando em seus conhecimentos, a partir de situações desafiadoras, mediante os processos de assimilação e acomodação.

¹ Autonomia, na teoria piagetiana, refere-se à possibilidade de o sujeito elaborar suas próprias normas e de cooperar com as outras pessoas.

² Autoria: Capacidade do aluno em reconhecer-se autor no processo de aprendizagem.

³ Aprendizagem: De acordo com a Epistemologia Genética é um processo que ocorre a partir da interação do sujeito com os objetos de conhecimento, na medida em que há a modificação de estruturas cognitivas por meio da assimilação e acomodação de conteúdo.

A relação entre a contação de histórias e a ludicidade⁴ pode possibilitar aos alunos a identificação do contexto em que a história ocorre, os seus reconhecimentos nos personagens e o desenvolvimento da autonomia e da autoria no processo de aprendizagem, fazendo-os sentir prazer em colaborar com as atividades que envolvem a história.

Mediante a participação ativa dos alunos na construção de conhecimentos, é possível que possam estabelecer significados do que está sendo desenvolvido na contação de história, associando o universo escolar e o cotidiano por meio das narrativas que vão sendo desenvolvidas ao longo da contação, fortalecendo a linguagem oral e possibilitando o desenvolvimento da escrita, conforme afirmam as autoras:

As ações educativas que atribuem à contação de histórias um meio de aprendizagem da língua podem fornecer benefícios acerca da aquisição de conceitos, da compreensão e interpretação textuais e das formulações de hipóteses sobre a sequência da história (ROSSONI; FELICETTI, 2014, p. 529).

As práticas pedagógicas com a contação de histórias dedicam-se à alfabetização de forma contextualizada, atribuindo à língua escrita uma função social, compreendendo aspectos como a escuta, o diálogo, a interpretação, a formulação de hipóteses, a memorização e a interação, de forma oral e escrita que devem ser trabalhados para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) organiza a língua oral e escrita em eixos: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produções de Texto, em que a contação de histórias é inserida como evento de letramento.

Entrelaçada à alfabetização está a participação familiar, que possibilita o desenvolvimento da relação entre ensinantes (famílias e membros das instituições escolares) e aprendentes (alunos), com mudanças de posturas entre as partes envolvidas. As interações entre os sujeitos podem ser mais valorizadas e respeitadas, contribuindo com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos em questão.

Diante do exposto acerca da realidade da escola e da possível associação entre a contação de história, a família e os processos de ensino e de aprendizagem, é que se justifica o problema de pesquisa a ser apresentado nesta Dissertação. A justificativa pessoal, entretanto, também tem relevância.

1.1.1 Trajetória pessoal

⁴ Segundo Tania Fortuna (2011), ludicidade compreende o movimento entre a fantasia e a realidade com possibilidade de aproximar sentimentos e objetos, mantendo relação entre imaginação e a compreensão do real.

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, em 2015, concluí o curso com o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Alfabetização e letramento: Educar para além do senso comum*. O trabalho surgiu a partir de reflexões sobre a necessidade de a alfabetização estar diretamente ligada à realidade dos alunos, relacionando o cotidiano dos sujeitos com os temas abordados em sala de aula e, assim, incentivando uma troca ativa entre aluno e professor.

Ao final do curso de Graduação fui nomeada professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Secretaria Estadual de Educação do RS, e ainda ingressei no curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica – Abordagem Terapêutica – no Centro Universitário Ritter dos Reis – Uniritter.

No início da Especialização, em 2015, ingressei como tutora EaD no curso de Licenciatura em Pedagogia – Modalidade EaD – na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS –, contribuindo na formação de professores que já possuem a prática e estão buscando formação em nível de Graduação. A minha participação em mais esse espaço de formação e trocas com os pares da Educação Básica e Superior, trouxe-me inquietações sobre os processos de ensino e aprendizagem, em especial aos sintomas de dificuldades que nele transitam.

Ao longo da Especialização fui me dedicando aos estudos sobre a constituição do sujeito, suas interações com o meio e as influências que o ambiente desencadeia no desenvolvimento humano, bem como com a necessidade do olhar psicopedagógico sobre os aspectos objetivos e subjetivos na constituição do sujeito aprendente, tendo como culminância meu artigo de conclusão intitulado *Um olhar psicopedagógico sobre a subjetividade e a objetividade*.

Em 2016 fui nomeada professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Canoas/RS, e ingressei na Especialização em Psicopedagogia Institucional e Tecnologia da Informação e Comunicação na UFRGS.

A minha atuação profissional no município de Canoas/RS e o desenvolvimento na área da Psicopedagogia, auxiliaram-me nas reflexões sobre o grande número de alunos com sintomas de dificuldade de aprendizagem nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal situação é ainda mais acentuada nos 6^{os} anos. De acordo com o percentual de reprovação por série/ano – 2018 –, informado pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas, a reprovação chega a 32,46% no 6^o ano.

A partir dessas reflexões, enquanto docente, apresentei dois trabalhos nesse ano. O primeiro foi no Seminário Municipal Saberes em Diálogo: Educação Básica, Universidade e Pesquisa, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas e a Unilasalle,

intitulado “Um olhar psicopedagógico sobre a subjetividade e a objetividade”, sendo um recorte do meu artigo de conclusão. O segundo foi no XXXIII Encontro Estadual de Psicopedagogos do RS: “A necessidade de um olhar psicopedagógico no ambiente escolar”.

Tive a oportunidade de ingressar como aluna do Projeto de Educação Continuada no Programa de Pós-Graduação na UFRGS em 2017/2, na disciplina de Abstração Reflexionante: gênese das capacidades cognitivas, com o professor doutor Fernando Becker, o que me possibilitou um crescimento sobre o meu conhecimento a respeito de como ocorre o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem e a necessidade de uma ruptura com o modelo educacional que vivenciamos.

Em 2018/1 concluí a Especialização em Psicopedagogia Institucional e Tecnologia da Informação e Comunicação na UFRGS, pesquisando sobre a relação de práticas educativas na área de Tecnologias da Informação e Comunicações (TICs) com o aprendizado, resultando no trabalho intitulado *O Facebook como recurso pedagógico: novas possibilidades de aprendizagem*.

O trabalho, realizado na especialização acima mencionada, surgiu da necessidade de acompanhar os interesses dos alunos e de aliar o uso da tecnologia aos conteúdos pertinentes ao ano escolar em questão, desenvolvendo as habilidades necessárias ao letramento digital, uma vez que os alunos construíssem as práticas propostas e criavam novas por meio do uso da rede social.

O artigo foi submetido e aceito para apresentação e publicação no V Congresso Internacional TIC e Educação – ticEDUCA2018 –, realizado em setembro de 2018 em Lisboa/Portugal. Este trabalho surgiu a partir desse olhar em especial, buscando intervenção psicopedagógica para os alunos com sintomas de dificuldade de aprendizagem de duas turmas do quinto ano do Ensino Fundamental de escola municipal de Canoas/RS, em que eu era professora regente na época. O trabalho uniu a tecnologia com projetos pedagógicos de elaboração de histórias com temáticas de inclusão em grupos, tendo como culminância a apresentação em forma de teatro e contação de histórias para alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da mesma escola.

No Mestrado em Educação propus-me a associar teoria piagetiana e a prática, tendo a contação de histórias papel relevante nos processos de ensino e aprendizagem em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental. A contação de histórias surge como forma de responder às inquietações da minha prática docente.

Nessa direção, considero que a parceria entre a Universidade e a Educação Básica pode produzir conhecimentos e entrelaçamentos entre teoria e prática, tão necessários para a

transformação do pensamento científico em senso comum e vice-versa na formação de professores. Como bem afirma Paulo Freire (1991, p. 58), “A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”

Em especial, a Universidade La Salle vem investindo nessa relação de formação inicial e continuada de professores do município de Canoas/RS. Apostei no aprimoramento e desenvolvimento de um trabalho relevante tanto para mim, enquanto docente e mestranda, quanto para meus alunos. Logo, emerge o problema de pesquisa, associado às necessidades da escola, dos alunos e as minhas enquanto professora regente da classe desses alunos.

1.2 Problema de pesquisa

Como a contação de história, entrelaçada à participação familiar, intervém no desenvolvimento da alfabetização em alunos com sintomas de dificuldade de aprendizagem?

1.3 Objetivo geral e objetivos específicos

O objetivo geral desta Dissertação é analisar como a contação de histórias, entrelaçada à participação familiar, intervém no desenvolvimento da alfabetização de alunos que apresentam sintomas de dificuldade de aprendizagem.

Os objetivos específicos a serem alcançados pela pesquisa são:

- Identificar o nível de alfabetização dos alunos no início do ano letivo.
- Acompanhar os níveis de alfabetização dos alunos ao longo do ano letivo.
- Refletir sobre os intervenientes da contação de histórias nos processos de ensino e aprendizagem.
- Relacionar as participações familiares no projeto de contação de histórias ao rendimento escolar dos alunos.

O problema de pesquisa e os objetivos estabelecidos na presente investigação estão articulados com o referencial teórico, que é a base que garante a articulação entre a teoria e a prática. Os teóricos norteadores, a seguir apresentados, favorecem a análise dos dados e contribuem com os estudos da presente pesquisa e na relação da contação de histórias com os processos de ensino e de aprendizagem.

2 TEÓRICOS NORTEADORES

A presente investigação relaciona a contação de histórias com os processos de ensino e de aprendizagem na alfabetização. A questão de pesquisa e os objetivos traçados apontam para a articulação entre a teoria e a prática, levando em conta o contexto dos sujeitos de pesquisa e as suas especificidades na busca pelo avanço dos níveis de alfabetização no decorrente ano, mediante práticas de contação de histórias.

Nesse sentido, a contação de histórias e os processos de ensino, de aprendizagem e de alfabetização, relacionam-se, pois, a partir de uma determinada teoria e metodologia, há a compreensão sobre o ensinar e o aprender. Desde tal compreensão torna-se possível refletir sobre o desenvolvimento das práticas de contação de histórias nos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo com a relação entre teoria e prática.

Os teóricos que sustentam esta Dissertação são: Ferreiro e Teberosky (1999) sobre os estudos referentes à alfabetização e letramento, Piaget (1974;1977), sobre a Epistemologia Genética embasando a compreensão sobre os processos de ensino e de aprendizagem e Collins e Cooper (2005), sobre a prática de contação de histórias e a sua relevância no processo de aprendizagem.

Os autores apontam para a necessidade de um olhar que compreenda os sujeitos em seus diferentes aspectos, levando em conta seus níveis de desenvolvimento relacionados à alfabetização e à contação de histórias como práticas pedagógicas capazes de potencializar os processos de ensino e de aprendizagem, conforme foi desenvolvido a partir da relação entre teoria e prática.

2.1 Construção do conhecimento e aprendizagem a partir da Epistemologia Genética

Este item apresenta a construção do conhecimento com base na Epistemologia Genética fundamentada por Piaget (1974) contribuindo para a compreensão sobre o papel da ação do sujeito sobre os objetos no processo de aprendizagem. Para Piaget (1974):

Desde esse ponto de vista poderíamos definir a epistemologia genética, de uma maneira ampla e geral, como o estudo dos mecanismos do aumento dos conhecimentos. Seu caráter próprio seria então analisar- em todos os planos que interessem à gênese ou à elaboração dos conhecimentos científicos – a passagem dos estados de conhecimento mínimo aos de conhecimento mais avançado. (2) Em poucas palavras, a epistemologia genética constituiria uma aplicação do método experimental ao estudo dos conhecimentos, com variação dos fatores em jogo. (PIAGET,1974, p. 20)

Dentro desse contexto, a Epistemologia Genética apresenta um método e uma concepção pedagógica capaz de explicar a construção do conhecimento, a partir da abordagem construtivista. A teoria foi fundamentada por meio de experimentos e estudos sobre a forma como os sujeitos se transformam a partir da construção de suas estruturas cognitivas, condição essencial para o processo de aprendizagem.

De acordo com os experimentos de Piaget ([1977]), o conhecimento é possível a partir da interação do sujeito por meio de suas ações transformadoras. Entende-se por interação o fato de o conhecimento não partir nem do sujeito e nem do objeto, mas de uma zona entre os dois, mediante a ação do sujeito sobre o objeto.

A ação do sujeito que constitui essas relações tem sempre duas faces ou acontece em duas direções, entre si complementares: a ação de transformação dos objetos (assimilação) e a ação de transformação do sujeito sobre os seus esquemas assimiladores (acomodação). Essas duas ações, radicalmente complementares, são ações do sujeito (BECKER, 2012, p. 61).

A partir da compreensão de como ocorre a construção do conhecimento, relaciona-se a prática pedagógica a uma provocação ao sujeito para que ele possa agir sobre o objeto de conhecimento, realizando uma transformação tanto dele quanto do objeto conhecido.

A função do mundo do objeto é a de provocar perturbações, desequilíbrios no mundo do sujeito, na medida em que resiste a ser conhecido. Porém, as transformações no mundo do sujeito são produzidas pelo próprio sujeito a partir de relações problemáticas, que causam desequilíbrios, com o mundo (BECKER, 2012, p. 61).

No contexto escolar, o aluno, como ser ativo do seu processo de aprendizagem, age sobre o objeto de conhecimento, desenvolve a sua criatividade e constrói estruturas cognitivas. Consoante Becker (2012, p. 33), “Se no plano do desenvolvimento não forem construídas estruturas capazes de assimilações de conteúdo, progressivamente complexos, a aprendizagem estagna; não consegue avançar.”

Portanto, o sujeito necessita se desequilibrar frente a um novo desafio, onde mediante as estruturas atuais possa agir sobre o objeto de conhecimento por meio dos processos de assimilação (conhecimento do objeto e as suas particularidades), alcançando a acomodação através da construção de novas estruturas, transformando a si próprio por meio da própria ação.

O conhecimento, então, é construído a partir da ação, tornando possível a assimilação (tudo que é observável) do problema proposto pelo professor e da acomodação (organização das suas estruturas cognitivas sobre o que observou) que a sua ação possibilitou, desenvolvendo novas estruturas cognitivas que proporcionaram o processo da aprendizagem. Para Becker (2012):

A possibilidade de superar a metodologia da repetição, amplamente consagrada pela escola, metodologia que reduz o sujeito à passividade, reside na abstração reflexionante. Tal superação deve ser feita na direção de uma pedagogia ativa que aposta na construtividade, criatividade e inventividade da ação do sujeito da aprendizagem (BECKER, 2012, p. 104).

O conhecimento novo gera o desequilíbrio e precisa ser organizado, o que vai proporcionar ao sujeito uma modificação de suas estruturas. O resultado dessa organização será o processo de acomodação, possibilitando espaço para novas desequilibrações e equilibrações, bem como novas assimilações e acomodações. Os processos são contínuos, permitindo aprendizados cada vez mais complexos, utilizando as estruturas anteriores para avançar para outras estruturas, conforme desenvolvido por Piaget ([1977]):

[...] todo o reflexionamento de conteúdos (observáveis) supõe a intervenção de uma forma (reflexão), e os conteúdos assim transferidos exigem a construção de novas formas devido à reflexão. Há, assim, pois, uma alternância ininterrupta de reflexionamentos → reflexões → reflexionamentos; e (ou) de conteúdos → formas → conteúdos reelaborados → novas formas, etc., de domínios cada vez mais amplos, sem fim e, sobretudo, sem começo absoluto (p. 276-277).

Esse processo se caracteriza por reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios e os estádios de desenvolvimento que segue a ordem, mas que pode apresentar variação na idade, mas todos os seres humanos passam pelos estádios na mesma ordem. De acordo com Piaget (1974) há quatro períodos principais, sendo o primeiro de zero a dois anos (sensório-motor), o segundo de 2 a 7-8 (pré-operatório), o terceiro de 7-8 anos a 11-12 anos (Operatório concreto) e de 11-12 anos em diante, o operatório formal.

Assim, a partir do reconhecimento dos estádios é possível proporcionar problemáticas desafiadoras que não ultrapassem a capacidade de resolução do momento, ao mesmo tempo em que os alunos sejam sujeitos ativos, construindo os conhecimentos capazes de possibilitar as mudanças de estruturas cognitivas.

Sendo assim, é justamente o contrário do método da repetição e estímulo-resposta. Portanto, a ação é fundamental na construção do conhecimento, pois dela se origina todo tipo de operação mental. Conforme Becker e Marques (2001, p. 59), “Não há consciência, conhecimento, linguagem, representação ou qualquer tipo de operações mentais, nem sequer a própria mente, antes da ação”.

A interação entre os sujeitos e objetos possibilita as suas transformações. O objeto, desde a ação do sujeito, passa a ser visto de forma diferente, ao mesmo tempo em que o sujeito se transformou a partir da ação. Logo, a escola pode ser um ambiente rico em

proporcionar interações significativas e espaços de trocas capazes de possibilitar aos alunos as transformações das estruturas cognitivas por meio da interação.

De acordo com Becker (2012, p. 38), “Interação significa que o conhecimento não principia nem no sujeito (S), nem no objeto (O), mas em uma zona indiferenciada ou na periferia (P) do sujeito e do objeto”. Para tanto, a interação entre os sujeitos possibilita trocas que são fundamentais na construção do conhecimento e no desenvolvimento do processo de aprendizagem a partir da ação dos sujeitos com os objetos.

Quando o sujeito age sobre o objeto (tudo o que não é o sujeito) inicia-se o processo de assimilação. Logo, o objeto demonstra reação à ação, o que possibilita uma desequilíbrio com o novo que está sendo descoberto até que seja possível uma adaptação entre eles, possibilitando a acomodação, como sintetiza Becker (2012):

A adaptação compõe-se de dois processos: assimilação ou ação do sujeito sobre os objetos do meio, ação dependente dos comportamentos anteriores, enquanto incidem sobre os mesmos objetos ou sobre objetos análogos, e acomodação ou ação do sujeito transformando seus esquemas, estruturas ou capacidades (p. 63).

Com a adaptação após superado o desequilíbrio frente ao novo, o sujeito reorganiza as suas estruturas por meio de processos conhecidos como assimilação e acomodação, rumo à Equilíbrio, processo determinante para que aconteça o aprendizado. A partir da adaptação aparecem novos processos de assimilação e acomodação ao confronto com o novo, surgindo, sucessivamente, desequilíbrios. A desequilíbrio coloca em contradição todo o conhecimento, levando em conta os anteriores e o novo que se apresenta com a ação, ou seja, inicia mais um processo: o de equilíbrio desenvolvido por Piaget (1999):

A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilíbrio. É por isto que, nas fases de construção inicial, se pode considerar as estruturas mentais sucessivas que produzem o desenvolvimento como formas de equilíbrio, onde cada uma constitui um progresso sobre as precedentes (p. 16).

Nesse sentido, a Teoria da Equilíbrio aponta a necessidade da interação do sujeito com o objeto e a possibilidade de avanço de uma estrutura mental a outra, para que, assim, seja possível ocorrer um desequilíbrio (o conhecimento novo passa a desequilibrar o anterior) até que haja uma adaptação entre eles capaz de dar origem a novas estruturas que permitem avançar de um conteúdo (conhecimento) mais simples para um mais complexo.

Esses movimentos são contínuos, tendo em vista que o processo de aprendizagem ocorre durante toda a vida. A partir dessa compreensão, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula podem potencializar as assimilações até que ocorram os processos de acomodações.

Alguns aspectos interferem no processo de assimilação, como o interesse e o fator afetivo, que são capazes de gerar a necessidade ou não sobre determinado conteúdo. Se o sujeito não se sente afetado por tal conteúdo/situação e não entende a necessidade, a aprendizagem não faz sentido; portanto, não há assimilação e, conseqüentemente, não há acomodação e, obviamente, não há aprendizado.

As práticas pedagógicas, quando desenvolvidas de acordo com o interesse e níveis de desenvolvimento dos alunos, podem cumprir o papel desafiador, possibilitando aos sujeitos envolvidos a consolidação dos processos de assimilação e acomodação.

Se as práticas propostas não estão de acordo com o que os alunos podem realizar, ou seja, se eles não apresentam estruturas necessárias para a ação, não há a possibilidade de conseguir se adaptar frente ao desequilíbrio do novo. Assim, tampouco há condições de haver os processos necessários para a aprendizagem, assimilação e acomodação. Se os conteúdos forem intensificando em sua complexidade, o distanciamento dos alunos aumenta, pois não conseguem resolver situações e acabam estagnando em seu processo de aprendizagem.

Um aspecto importante e que envolve tais reflexões é o erro. Ele faz parte de toda a construção do conhecimento e do processo de aprendizagem, não sendo possível avançar nas estruturas cognitivas sem a presença do erro. Becker (2012) sintetiza o erro sob o ponto de vista piagetiano:

O erro é parte constitutiva da gênese e do desenvolvimento cognitivo. Tentar impedir de todas as formas, que o aluno erre equivale a obstruir o processo das sucessivas gêneses cognitivas. É o mesmo que impedir que o aluno construa os instrumentos indispensáveis ao seu pensar ou, ainda, impedir que o aluno conheça ou pense (p. 80).

Dentro desta perspectiva, Freire (1979) relaciona o erro como parte do ser humano, enquanto seres inacabados e em constante transformação, não sendo algo pejorativo e/ou que exija punição. Ele reflete o que foi possível construir a partir de uma perspectiva individual de aprendizagem. O professor pode encará-lo como um indício sobre a construção do conhecimento, buscando novas intervenções. É dentro desse contexto que Becker (2012) relaciona Piaget a Freire, ao afirmar que:

[...]parecem ser duas faces da mesma compreensão da gênese e do desenvolvimento do sujeito: a capacidade cognitiva do sujeito não existe a priori, no meio ou na bagagem hereditária; constrói-se mediante processos formadores, radicalmente históricos e se realizam num espaço social (p. 81).

O espaço escolar faz parte do meio em que o aluno está inserido e possui relações e interações com sua vida. O meio social, como expressão das relações e ações dos sujeitos sob os objetos, possui um papel muito importante na formação deste sujeito.

Evidentemente, o professor sozinho não consegue responder a muitas demandas que estão colocadas na prática docente, pois o ambiente em que os sujeitos vivem contribuem na construção de conhecimento e interação dos sujeitos desde o início de suas vidas, podendo ser facilitador ou dificultador no processo de aprendizagem, conforme assevera Parente (2003):

Quando o ambiente não dá sustentação para a sua instauração e desenvolvimento, a mente passa a fazer frente àquilo que seria função do meio ambiente e o indivíduo tenta sobreviver e se defender das invasões ambientais, por meio dela. Quando se estabelece um tipo de relação desta natureza, o não aprender pode ser visto como o ato mais verdadeiro de uma criança, pois expressa, ao mesmo tempo, a paralisia e a busca do desenvolvimento da criatividade (p. 25).

Nesse sentido, na escola é possível perceber as diferenças entre os alunos na expressão dos diversos estádios de desenvolvimento e de aprendizagem, os impactos das suas experiências no meio social e as potencialidades que são apresentadas nas atividades escolares a partir das suas manifestações em sala de aula.

O ser humano, como um sujeito histórico, vai construindo ao longo de sua vida as suas estruturas cognitivas. Logo, chega à escola com conhecimentos prévios, com uma forma própria de interação e, assim, com determinado grau de desenvolvimento propício para aprendizagens correspondentes a suas estruturas, cabendo ao professor o reconhecimento e planejamento de práticas capazes de potencializar o processo de aprendizagem.

A partir dos elementos até aqui abordados, surge a necessidade de desenvolver-se e buscar reflexões sobre a alfabetização, relacionando-se a concepção de construção do conhecimento e a necessidade de práticas capazes de potencializar a aprendizagem, em especial, da alfabetização e o letramento, de forma contextualizada.

2.2 Alfabetização e letramento para além dos muros da escola

O presente item apresenta a alfabetização e o letramento do ponto de vista teórico e prático, e seus desdobramentos com relação ao método e ao grande número de crianças não alfabetizadas nas escolas. A partir dos dados oriundos de avaliações realizadas pelo Ministério da Educação, é apresentada a discussão acerca das reestruturações da Base Nacional Comum Curricular a partir de 2020, levando-se em conta o cenário da alfabetização brasileira.

A alfabetização no Brasil é um tema relevante e apresenta mudanças ao longo do tempo em uma tentativa de superação ao grande número de analfabetos no país. De acordo com IBGE (2018) há 11,3 milhões de analfabetos no Brasil. Os dados referentes ao cenário educacional, em especial da alfabetização, demonstram a importância de estudos e programas que apontem

para a mudança do cenário com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, posto que, segundo o Inep (BRASIL, 2018):

É doloroso constatar que, no Brasil, 35% dos analfabetos já freqüentaram a escola. As razões para o fracasso do País na alfabetização de seus jovens são várias: escola de baixa qualidade, em especial nas regiões mais pobres do País e nos bairros mais pobres das grandes cidades; trabalho precoce; baixa escolarização dos pais; despreparo da rede de ensino para lidar com a população. O mais preocupante é que, a despeito dos avanços conquistados, ainda observamos o baixo desempenho dos sistemas de ensino, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade e o que é pior, atingindo as crianças mais jovens (p. 10).

O cenário apresentado aplica-se na atualidade. Está em curso, no Brasil, com previsão de consolidação em 2020, uma alteração na Educação a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um dos aspectos a ser alterado é a reprovação das crianças no segundo ano do Ensino Fundamental ao não estarem alfabetizadas.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2018, p. 2), “[...] Em 2018, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,6% para esse grupo etário.” O índice apresentado vai ao encontro da necessidade de projetos e políticas para avançar nos níveis de pessoas alfabetizadas⁵ e letradas⁶ na sociedade.

O dado apresentado no estudo em questão reflete a mudança que está prevista para ocorrer nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para dar ênfase à alfabetização. Atualmente, há a aprovação automática até o terceiro ano do Ensino Fundamental. A justificativa surge da compreensão de que o bloco de alfabetização compreende até o terceiro ano do Ensino Fundamental para concluir o processo de alfabetização.

Segundo o Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, homologado pelo Ministério da Educação:

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (2010, p. 38).

Os dados do Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica/Avaliação Nacional da Alfabetização (Saeb/ANA), demonstram, a partir dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização, a necessidade de mudanças na alfabetização. Os dados mostram que a maior parte dos alunos está nos Níveis 2 e 3, sendo 33% e 32% respectivamente, em uma escala de proficiência de até 5 na leitura, ficando ainda mais abaixo na escrita e na área da matemática.

⁵ Alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever.

⁶ Letrada é a pessoa que possui uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais.

Os dados afirmam que um número expressivo de alunos está distante do esperado para o terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018b).

O Ministério da Educação divulgou uma nota da redatora de Linguagens da BNCC, Zuleika de Felice Murrie (BRASIL, 2019), sobre a mudança proposta na Base (BRASIL, 2017) que dizia: [...] a conclusão da alfabetização apenas no terceiro ano não tem dado certo e muitos estudantes chegam ao quarto ano sem o conhecimento necessário para seguir os estudos.”

A proposta surge da perspectiva de que a alfabetização seja consolidada nos primeiros dois anos de escolaridade do Ensino Fundamental, configurando-se, desta forma, no foco da ação pedagógica, conforme a BNCC (BRASIL, 2017):

[...] é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os 88 sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (p. 87-88).

As possíveis razões para o fracasso da alfabetização brasileira são multifacetadas e vêm sendo debatidas e estudadas com contribuições teóricas que marcam as últimas três décadas. As mudanças nos paradigmas referentes à concepção do processo de alfabetização são importantes para auxiliar na compreensão do processo histórico, como ressalta Soares (2004):

Segundo Gaffney e Anderson (2000, p. 57), as últimas três décadas assistiram a mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização que podem ser assim resumidas: um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, é substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural. Segundo os mesmos autores, se a transição da teoria behaviorista para a teoria cognitivista representou realmente uma radical mudança de paradigma, a transição da teoria cognitivista para a perspectiva sociocultural pode ser interpretada antes como um aprimoramento do paradigma cognitivista que propriamente como uma mudança paradigmática (p. 9-10).

Para os behavioristas, o meio tem um papel decisivo no desenvolvimento da criança e na sua constituição, tendo o sujeito o papel ativo e receptivo de informações do espaço em que vive. Assim, a aprendizagem é um processo desenvolvido apenas com os estímulos do meio. De acordo com Becker (2012, p. 146), “Se o sujeito está predeterminado, pela bagagem cultural hereditária ou pelo meio, ele nada tem a fazer”.

A radicalidade na mudança de paradigma revela teorias antagônicas sobre o processo de aprendizagem, refletindo na mudança na concepção de ensino e nos métodos da alfabetização.

A síntese da mudança está na compreensão sobre o sujeito, na sua relação com o meio e na ação sobre os objetos. Becker (2012, p. 146) complementa que “Ela depende – essa é a hipótese teórica de Piaget – de um elemento mediador que é decisivo: a ação do sujeito. A ação tem força de gênese: ‘no princípio era a ação’”.

A partir da mudança de paradigma no Brasil, na década de 80, surge a perspectiva psicogenética de aprendizagem, marcando uma nova concepção de Educação desde o construtivismo.

[...] para a área da alfabetização, a perspectiva psicogenética: alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicional” [...] (SOARES, 2004, p. 10).

A concepção foi além da aquisição de leitura e escrita, preocupando-se em como essa aquisição se dá pela criança e como ela constrói o seu processo de aprendizagem a partir do desenvolvimento de estruturas cognitivas. Para Gumperz (1991),

A alfabetização não é somente a simples capacidade de ler e escrever: possuindo e manejando esta habilidade exercitamos talentos socialmente aprovados e aprováveis. Aliadas ao desenvolvimento cognitivo há a compreensão da necessidade de levar em conta a sua realidade e as práticas de leitura e escrita em seu meio social. Em outras palavras, a alfabetização é um fenômeno socialmente construído (p. 11).

É dentro dessa perspectiva que é travada uma diferenciação entre os métodos de alfabetização. A alfabetização, a partir da concepção vigente anteriormente à década de 80, de ensino tradicional, tinha como objetivo central a aquisição da leitura e da escrita.

Como consequência da perspectiva da decodificação, não havia o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, pois o ensino era descontextualizado das práticas sociais. Conforme Soares (2004),

A concepção “tradicional” de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e portadores de textos, a compreensão das funções da escrita (p. 14).

A sociedade sofreu muitas transformações e já não era mais possível ter apenas sujeitos que decodificassem palavras, antigamente considerados alfabetizados. Teve início, então, o desenvolvimento do conceito de letramento, havendo prática social da leitura e da escrita, ampliando, assim, o conceito de alfabetização. Nessa perspectiva, Soares (2004, p. 6) afirma: “[...] a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais

avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita [...]”

Os processos de alfabetização e de letramento, porém, são associados. A alfabetização é a condição inicial do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, sendo o letramento a expressão da prática social da leitura e da escrita, portanto complementam-se, como afirma Soares (2004):

Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (p. 97).

O desenvolvimento do letramento ocorre a partir da contextualização da alfabetização por meio de práticas pedagógicas oriundas da realidade dos sujeitos e da ação deles sobre os objetos de conhecimento, tendo a sua participação ativa na consolidação das diferentes formas de utilização da leitura e escrita. Nessa direção, Soares (2004) desenvolve:

Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita (p. 100).

Para isso, não há um caminho único, justamente pela complexidade dos processos de aprendizagem e da alfabetização, com particularidades da individualidade de cada sujeito no decorrer do percurso. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17-18), “Porém, apesar da variedade de métodos ensaiados para se ensinar a ler, existe um grande número de crianças que não aprende.”

Nesse sentido, o que pode contribuir para com melhorias nos processos de alfabetização e letramento é um conjunto de práticas pedagógicas associadas ao nível de desenvolvimento dos alunos. Assim, é possível que os estudantes consigam desenvolver estruturas que possibilitem aprendizados, relacionando os conteúdos da alfabetização. Segundo Soares (2004),

Em torno desse objetivo principal, métodos de alfabetização alternaram-se em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – os fonemas, as sílabas – em direção às unidades maiores – a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase,

o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global) (p. 98).

Sendo a alfabetização, então, um processo de aprendizagem, é indispensável que, para alcançar as capacidades e habilidades necessárias, as práticas precisam estar de acordo com o nível de compreensão dos alunos. Assim, o reconhecimento sobre os estádios de desenvolvimento possibilita o crescimento de práticas que podem resultar em melhor aprendizagem em virtude da forma atrativa como são trabalhadas, o que proporciona o envolvimento dos alunos no processo de alfabetização e letramento.

Aprendizagem é, por excelência, construção na medida em que é viabilizada pela construção de estruturas cognitivas realizadas no plano do desenvolvimento. Professor e aluno determinam-se mutuamente, mediados pelo conteúdo (BECKER, 2012, p. 22).

As práticas pedagógicas, capazes de dialogar com o nível de desenvolvimento, possibilitam aos sujeitos o interesse de agir sobre os objetos de conhecimento, transformando-os ao mesmo tempo e compreendendo os seus significados e as necessidades dos mesmos em sua vida. Consoante Becker (2012),

As ações de que falamos são movidas pelas emoções ou pelo afeto-sentimento vivido como necessidade. O indivíduo sente necessidade de fazer isso ou aquilo. As ações praticadas pelo indivíduo, respondendo às necessidades vividas, são espontâneas, no sentido de que o indivíduo responde, sem precisar ser mandado ou sofrer qualquer tipo de pressão (p. 166).

É dentro desse contexto que, ao se tornar as práticas de alfabetização e letramento significativas, ou seja, dotadas de sentido pelos alunos, é possível que eles mais bem desenvolvam as suas aprendizagens. Na alfabetização, tal situação consolida-se a partir do letramento e não somente da decodificação de palavras, como já referido anteriormente.

Para Freire (1996, p. 38), “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. No atual cenário é preciso que as práticas sejam desenvolvidas reconhecendo o seu impacto no processo da aprendizagem e que sejam parte da reflexão docente.

Fernández (1991, p. 92) afirma que “Todo o ser humano acha-se transversalizado por uma rede particular de vínculos e significações em relação ao aprender, conforme seu grupo familiar”. Tal citação evidencia a necessidade de a escola atuar em parceria com as famílias no acompanhamento e no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos.

Torna-se importante a proposta de práticas pedagógicas às famílias, sendo elas contextualizadas com a alfabetização e o letramento, possibilitando a continuidade do que é trabalhado em sala de aula. Além disso, é fundamental perceber a relação constituída entre os

alunos e as suas famílias e a forma como podem cumprir o papel de auxílio ou prejuízo ao desenvolvimento da criança e à sua aprendizagem.

Para Fridman (2017, p. 84), “Perceber como ocorre a ‘relação triangular família, escola e criança/adolescente’ é significativo para compreender como essas manifestações podem estar interferindo nos vínculos com a aprendizagem.” Mostra-se eficiente, portanto, propor formas de acompanhamento com as famílias, utilizando-se práticas pedagógicas que possibilitem mensurar a relação dos alunos e as suas famílias com o aprender.

Dentro desse contexto, a escola pode contribuir com a aproximação das famílias às práticas pedagógicas, proporcionando a elas a oportunidade de assumir o seu papel de ensinante de forma ativa na construção do conhecimento. Caso contrário, as famílias podem contribuir com a manutenção dos sintomas de dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido, Fernández (1991) assevera:

Sendo o aprender um possibilitador de autonomia, tanto para a criança como para o adulto, e sendo possível ser *atrapado* por desejos de ordem inconsciente, os sistemas familiares estruturados e estruturantes de indiferenciação são um terreno fértil para a gestação de sintomas de aprendizagem (p. 97).

Por fim, a partir do estudo e da reflexão proposta sobre a teoria da alfabetização, da necessidade de práticas contextualizadas para o desenvolvimento da alfabetização, da urgência da ação dos sujeitos sobre os objetos de conhecimento e o envolvimento das famílias nos processos de ensino e aprendizagem.

O item seguinte apresenta a importância e a necessidade de compreender-se as hipóteses de escrita da criança para, a partir delas, planejar práticas pedagógicas capazes de proporcionar condições de desenvolvimento do processo de alfabetização.

2.3 A necessidade de compreender as hipóteses de escrita para avançar no processo de alfabetização

A aquisição da leitura e da escrita reflete um processo que leva em conta o domínio de diferentes habilidades e capacidades que vão sendo amadurecidas desde a relação das crianças com o meio onde vivem e as interações que vão construindo ao longo de sua vida.

A compreensão da relação que se estabelece entre sons e letras é determinante no processo de aprendizagem, a partir da inserção do sujeito à cultura letrada. Desta forma, o sujeito vai se apropriando das experiências orais e de escrita, desenvolvendo a consciência

fonológica⁷. A partir da compreensão dos segmentos que fazem parte das estruturas das palavras, a relação entre os sons das letras, as formações das sílabas e a forma como elas se organizam na escrita, vão sendo desenvolvidas as hipóteses de escrita durante o processo de alfabetização. Em conformidade com Martins e Silva (1999), tem-se que

A evolução de hipóteses conceituais em que as crianças atendem, sobretudo a critérios formais organizadores do universo gráfico (quantidade mínima e variação interna) para representações em que a criança começa a estabelecer relações sistemáticas entre o nível oral e escrito é explicada, pela autora, pelos esforços infantis em encontrar relações subjacentes à totalidade e às partes das palavras escritas (p. 54).

A teoria da Psicogênese, defendida por Ferreiro e Teberosky (1999), apresenta a importância de avaliar a escrita dos aprendentes, compreendendo as suas hipóteses sobre ela e a forma como eles vêm construindo a relação com a escrita, refletindo sobre as suas construções e reconhecendo os diferentes níveis de escritas apresentados a partir do conhecimento das suas particularidades.

Nessa perspectiva, a criança deixa de ser considerada como um dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita (concepção presente nos métodos de alfabetização tradicionais) e passa a sujeito ativo, que a partir do convívio com o mundo letrado formula hipóteses sobre esse sistema de escrita a fim de compreendê-lo, criando-se assim uma lógica própria, embora não seja socialmente aceita (COELHO; LANZA; REIS, 2015).

Dessa forma, os aprendentes vão construindo hipóteses silábicas desde os significados que dão à escrita. Para tanto, a partir das estruturas mentais desenvolvidas, vão avançando para uma compreensão capaz de analisar a forma como a escrita acontece de acordo com os seus conhecimentos.

No nível inicial, as crianças vão desenvolvendo a consciência fonológica e experimentando as suas formas de escrita, mas ainda sem compreender a relação entre os sons das letras na formação das palavras. Assim, a criança utiliza diferentes grafias (letras ou não) para expressar a escrita, sendo considerada a hipótese pré-silábica.

Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 191), “Estas primeiras tentativas de escrita são de dois tipos: traços ondulados contínuos (do tipo de uma série de *emes* em cursiva), ou uma série de pequenos círculos ou de linhas verticais”.

A hipótese pré-silábica é dividida em dois estágios. No primeiro – pré-silábica 1 – a criança não diferencia letras de números e passa a registrar na escrita a forma como ela compreende que esta se dá, a partir de diferentes grafias.

⁷ Compreensão sobre os segmentos da fala e as articulações deles com a escrita.

Na pré-silábica 2 a criança passa a avançar na compreensão de que a escrita ocorre por meio de letras, mas ainda não relaciona com os sons, quantidades e posições que ocupam nas palavras, ainda apresentando possibilidades de trazer para a escrita diferentes grafias.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209), “A hipótese silábica pode aparecer tanto com grafias ainda distantes das formas das letras como com grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com valor sonoro estável”.

Ao desenvolver as hipóteses por meio da construção de novas estruturas e com o desenvolvimento cognitivo, a criança passa ao nível superior, tendo a hipótese silábica, que é quando inicia a compreensão da relação do som com as letras, registrando a escrita de sílaba por sílaba, a partir do som com o qual conseguiu estabelecer maior relação.

É preciso considerar que a chegada nesse nível é muito importante para o avanço do processo de alfabetização, pois as crianças estão crescendo em suas relações por meio do amadurecimento de suas observações e análises sobre os resultados que vêm construindo ao longo de todo o processo. A escuta do professor é determinante para compreender as construções que vêm sendo feitas por elas até o momento e para mediar o processo a partir de novos conflitos originados com as vivências de novas etapas do percurso alfabético.

Ao amadurecer os seus esquemas, a criança também está aumentando a capacidade de reflexão sobre a sua própria construção, quando o conflito contribui para o avanço de estruturas mentais capazes de construir novas, criando condições para avançar para o nível superior e mais complexo, conforme destacam Ferreiro e Teberosky (1999):

[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito (p. 214).

Com a chegada ao nível alfabético, as crianças avançam na consciência fonológica, tornando possível a compreensão sobre a escrita e dando a elas significados de acordo com as estruturas que as envolvem, possibilitando um grande salto em seu desenvolvimento, o que não quer dizer que o processo chegou ao fim. A partir da concepção de Ferreiro e Teberosky (1999), percebe-se que:

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres dá escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se

defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito (p. 219).

No nível alfabético, o sujeito segue fortalecendo a relação com a leitura e a escrita, desenvolvendo-as enquanto práticas sociais e trabalhando as questões ortográficas que envolvem a escrita, podendo apresentar algumas trocas de letras entre as que possuem sons semelhantes, a partir das suas experiências recentes com a consolidação da alfabetização.

Por essa razão, o tema da alfabetização reflete uma escolha epistemológica que implica em uma escolha metodológica aplicada a partir de concepções pedagógicas. Para isso, compreender como a criança desenvolve o seu processo de aquisição da escrita é fundamental para se entender como melhor intervir e possibilitar os avanços de níveis, tendo a criança como centro de todo o processo de alfabetização.

A criação de estratégias, objetivos e uma metodologia que proporcione às crianças experiências agirem sobre os objetos de conhecimento, por intermédio da leitura, pode contribuir com a aquisição da leitura e da escrita, possibilitando o letramento. Para isso, é determinante o incentivo à prática social e a articulação entre a escola e o cotidiano a partir das habilidades conquistadas com a alfabetização.

O item a seguir apresenta como o letramento ultrapassa a alfabetização e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, bem como a interação entre alunos e professores. Dentro deste contexto, a construção de significações mediante práticas contextualizadas, por meio da contação de histórias, pode potencializar as produções das crianças no processo de alfabetização, o que vai além do currículo e dos conteúdos escolares.

2.4 Qual a relação entre a alfabetização e o letramento na Língua Portuguesa e a alfabetização e o letramento em matemática?

O letramento, como prática social da leitura e da escrita, processo que vai além da alfabetização, contribui para a formação de sujeitos autônomos e que diariamente fazem a utilização da leitura e da escrita para além da decodificação, sendo, assim, independentes e capazes de resolver situações cotidianas com autoria.

Para tanto, na área da matemática ocorre um processo semelhante e combinado com a alfabetização da leitura e da escrita. As duas áreas complementam-se e não há divisão entre elas; logo, é possível que a criança, ao ser alfabetizada em sua língua materna, também seja alfabetizada na matemática.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 274), “Nessa fase, as habilidades matemáticas que os alunos devem desenvolver não podem ficar restritas à aprendizagem dos algoritmos das chamadas ‘quatro operações’, apesar de sua importância.” Nesse sentido, é fundamental compreender que a alfabetização matemática vai além de cálculos, embora estejam sempre relacionados.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997 p. 48), “É a partir dessas situações cotidianas que os alunos constroem hipóteses sobre o significado dos números e começam a elaborar conhecimentos sobre as escritas numéricas, de forma semelhante ao que fazem em relação à língua escrita.” A vivência dos sujeitos no meio social possibilita as significações para as aprendizagens escolares, através de condições favoráveis para a atribuição de significados, sendo fundamental a aproximação dos conteúdos à realidade dos alunos.

Uma prática docente que incentiva o desenvolvimento do pensamento científico por meio de construção de hipóteses e observação sobre a dinâmica dos processos, avaliando erros e acertos, possibilita um aprendizado capaz de interligar diferentes áreas do conhecimento, despertando o envolvimento dos alunos com o objeto de conhecimento de forma global, como já desenvolvido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997:

Os conhecimentos das crianças não estão classificados em campos (numéricos, geométricos, métricos, etc.), mas sim interligados. Essa forma articulada deve ser preservada no trabalho do professor, pois as crianças terão melhores condições de apreender o significado dos diferentes conteúdos se conseguirem perceber diferentes relações deles entre si (BRASIL, 1997, p. 48).

O trabalho pedagógico, de forma contextualizada, é fundamental para que haja a interligação de conteúdos, pois possibilita uma maior compreensão dos alunos sobre o objeto de conhecimento, despertando a possibilidade de estabelecer relações e significados sobre eles.

A alfabetização inicial, correspondente ao reconhecimento e à identificação das letras, apresenta conteúdos da alfabetização matemática, como quantificação, seriação, classificação, lateralidade, sucessor e antecessor, abstração, síntese, diferença, correspondência, ordenação e conservação. Desta forma, os conteúdos vão dialogando e se desenvolvendo, do mais simples ao mais complexo, de acordo com o progresso cognitivo dos alunos.

A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta, a partir da sua compreensão sobre a necessidade da alfabetização matemática, três eixos para desenvolver a área e seus objetivos no terceiro ano do Ensino Fundamental: números (leitura, composição/decomposição, construção, sequência, cálculos e problemas envolvendo as quatro operações e seus significados), álgebra (relação de igualdade e identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas) e

geometria (localização e movimentação, representações, figuras geométricas e análise de características e planificações).

O desenvolvimento cognitivo, com o avanço de estruturas mentais capazes de assimilar conteúdos novos e acomodá-los, tornando possível a formação de novas estruturas, é o que garante o crescimento permanente dos processos de aprendizagem nas diferentes áreas. Logo, ambas vão se relacionando e aumentando seus níveis de desafios. Dentro desse contexto, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta:

Na Matemática escolar, o processo de aprender uma noção em um contexto, abstrair e depois aplicá-la em outro contexto envolve capacidades essenciais, como formular, empregar, interpretar e avaliar – criar, enfim –, e não somente a resolução de enunciados típicos que são, muitas vezes, meros exercícios e apenas simulam alguma aprendizagem (p. 275).

Nesse sentido, a alfabetização que prepara para a prática social da leitura e da escrita é a mesma que prepara para a alfabetização matemática, pois as diferentes áreas colaboram para o desenvolvimento integral do sujeito, o que pode ser feito a partir de práticas pedagógicas que possibilitem o envolvimento e a participação dos alunos, aprendendo, de forma ativa, a partir da ludicidade, conforme a BNCC (BRASIL, 2017):

Nessa enunciação está implícito que se pretende não apenas a resolução do problema, mas também que os alunos reflitam e questionem o que ocorreria se algum dado do problema fosse alterado ou se alguma condição fosse acrescida ou retirada. Nessa perspectiva, pretende-se que os alunos também formulem problemas em outros contextos (p. 274).

A formação e estrutura de palavras, a interpretação, a construção de hipóteses, sequência, comparação, quantificação, seriação, classificação, jogo de raciocínio lógico, expressão corporal, lateralidade, sucessor e antecessor, são alguns dos conteúdos que se complementam. A BNCC (BRASIL, 2017) expõe que:

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição) (p. 264).

Os objetivos da alfabetização ultrapassam os conteúdos, embora sejam importantes no desenvolvimento cognitivo a partir da compreensão de que o trabalho pedagógico visa a auxiliar

na formação de sujeitos, levando em conta a complexidade do processo de aprendizagem, como já desenvolvido anteriormente.

Os aprendizados da língua materna e matemática são indissociáveis e necessários para avançar nos diferentes aspectos do desenvolvimento humano e nas necessidades de suas intervenções sociais. Não há uma única prioridade; não há a escolha e a ordem do que deve ser ensinado e aprendido primeiro. O caminho e as necessidades acontecem ao mesmo tempo.

Quando a criança aprende as letras, seus sons, as ordens das letras na escrita de palavras, a estrutura de palavras e a sua organização silábica, ela também está quantificando, classificando, seriando, interpretando, realizando cálculos, inclusive mentais, e desenvolvendo sua capacidade de elaboração de hipóteses.

Não há, portanto, necessidade de criar segmentos e deslocar as duas disciplinas no processo de alfabetização, pois elas complementam-se e se desenvolvem de forma interligada. A busca deve estar em proporcionar um ambiente rico de experiências e ações que sejam capazes de consolidar os processos de assimilação e acomodar as suas construções por meio das significações, transformando as estruturas mentais e desenvolvendo a aprendizagem.

Nesse sentido, ao professor cabe a responsabilidade de proporcionar práticas pedagógicas que incentivem o desenvolvimento do pensamento crítico com a capacidade de criação de novos conhecimentos, a construção de hipóteses e que aposte na capacidade do desenvolvimento dos processos de aprendizagem de forma ativa.

Freire (1996, p. 109) destaca “[...] a educação, especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo [...].” Dentro dessa perspectiva, os alunos podem constituir-se sujeitos críticos, autores e capazes de atribuir significados para o aprendizado que constroem, reconhecendo a importância e desenvolvendo o papel social do que aprendem na escola.

2.5 Inclusão no ambiente escolar: perspectivas sobre o ensinar e o aprender com alunos com necessidades educacionais especiais

As relações entre práticas e teorias pedagógicas, combinadas com a formação de professores, apresentam o tema de inclusão no ambiente escolar como extremamente complexo e necessário para avançar na concepção pedagógica assumida por educadores no âmbito de suas instituições.

Os processos de aprendizagem, levam em conta a interação do sujeito com o objeto por intermédio da ação. A forma como o sujeito aprende é compreendida por meio do

reconhecimento dos estádios de desenvolvimento. Assim, podem ser planejadas práticas pedagógicas capazes de potencializar as suas habilidades.

Dessa forma, o professor precisa estar atento às ações do sujeito, aos interesses demonstrados e às capacidades expressas em atividades escolares, para que os gestos espontâneos manifestados pelos alunos possam virar objetivos pedagógicos. Consoante Becker (2012),

Por isso, tudo que a criança ou o adolescente fez passa a ter interesse para quem tem a pretensão de interferir no seu processo de desenvolvimento. O mínimo que o educador precisa fazer é estar atento aos conceitos espontâneos trazidos pelo aluno, ouvindo sua fala e interpretando seus erros. A fecundidade dos desafios do professor depende, para começar, dessa sua capacidade (p. 9).

O desenvolvimento humano não tem uma regra cronológica, mas, sim, possui fatores que podem ser facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem. A compreensão de que ninguém aprende da mesma forma, em mesmo nível e tempo, é determinante para se pensar em metodologias e práticas pedagógicas. Deve-se compreender que, como sujeito histórico, a aprendizagem é de responsabilidade social e coletiva, conforme assevera Maior (2018):

A deficiência é um conceito em evolução, de caráter multidimensional e o envolvimento da pessoa com deficiência na vida comunitária depende de a sociedade assumir sua responsabilidade no processo de inclusão, visto que a deficiência é uma construção social (p. 2).

Sendo assim, independentemente da existência de laudo clínico e diagnósticos, o processo de aprendizagem é desenvolvido em todo o ser humano de acordo com seus estádios de desenvolvimento, bem como as habilidades, os interesses e as capacidades de aprender. Na escola, portanto, devem ser asseguradas as condições de participação e de aprendizagem, como apresenta a Nota Técnica do MEC (BRASIL, 2014):

Ressalte-se, por imperioso, que a elaboração desse estudo de caso não está condicionada à existência de laudo médico do aluno, pois é de cunho estritamente, educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem.

Saber lidar com as diferenças e, em especial, compreender que todos os seres humanos possuem as suas, é o primeiro passo para colaborar com uma educação transformadora que seja capaz de lidar com todo tipo de diferença. Possibilitar a todos os alunos um espaço rico em aprendizagens e todos os aspectos que as envolvem, é fundamental a todos que vivem no ambiente escolar.

Em muitos casos, os objetivos do aprendizado de coisas simples e cotidianas, tais como estabelecer relações com os diferentes grupos, se reconhecer, realizar tarefas com autonomia e autoria, entre outras, apresentam-se com uma importância extraordinária para o processo de aprendizagem.

O maior objetivo é proporcionar aos sujeitos a capacidade de tornarem-se mais autônomos e independentes possíveis, podendo conquistar seu reconhecimento enquanto sujeito e conhecer e assegurar o seu lugar na família, na escola e na sociedade.

De acordo com Santos (2010, p. 2), “A importância em se relativizar as práticas está no reconhecimento, hoje universal, de que nenhum aluno é igual a outro, e que por isso mesmo, nenhuma ação ‘inclusiva’ feita para um, garante a mesma ‘inclusividade’ para outro.” Portanto, reconhecer que todos os sujeitos são diferentes torna-se fundamental, pois compreende o processo de aprendizagem, de forma geral, uma vez que cada aluno tem as suas experiências e estruturas cognitivas de forma individualizada.

Para tanto, as práticas pedagógicas possuem objetivos semelhantes a todos os grupos de alunos de uma determinada sala de aula, necessitando, por vezes, de adaptações, levando em consideração o nível de conhecimento e ritmo dos alunos, para que melhor se apropriem do conhecimento e desenvolvam os seus aprendizados.

No entendimento de Freire (1987, p. 69), “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Nesse sentido, a contação de histórias pode cumprir um papel fundamental enquanto prática pedagógica, capaz de ser o fio de continuidade para novas ações possibilitadoras nos processos de ensino e aprendizagem.

As práticas pedagógicas com a contação de histórias garantem a presença do lúdico e são potencializadoras dos processos de ensino e de aprendizagem, ao possibilitar a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento de forma prazerosa, tendo o educador como mediador durante todo o processo de aprendizagem e a família partícipe neste processo pela prática de contar histórias.

2.6 Contação de histórias por meio de práticas pedagógicas na alfabetização

O presente tópico apresenta a contação de histórias e a sua relação com os processos de ensino e de aprendizagem. Embora esteja intrínseca a literatura nas histórias, ela não será abordada, pois o foco da investigação é a relação que se estabelece entre quem conta e quem ouve a história, correlacionando os processos de ensino e de aprendizagem.

A contação de histórias pode potencializar o desenvolvimento da alfabetização e o letramento, tornando as habilidades necessárias para a aquisição da leitura e da escrita contextualizadas, tendo o professor e os alunos como centro do processo ao possibilitar que possam agir sobre os objetos de conhecimento e utilizando as suas experiências prévias para avançar para novos saberes.

As crianças, ao chegarem à escola, apresentam as suas bagagens culturais e os seus conhecimentos prévios, construídos a partir da interação, principalmente, com seus familiares no meio social em que vivem, que deve ser considerado para o início do trabalho pedagógico.

Os papéis de ensinante e aprendente não estão somente na escola, mas em todas as relações de trocas se fazem presentes. As crianças aprendem em todos os espaços em que estão inseridas, sendo as pessoas com quem se relacionam seus ensinantes. As crianças também ocupam o espaço de ensinantes, e as pessoas à sua volta são seus aprendentes. Gumperz (1991), quanto a isso, afirma:

Nos anos em que precedem a escola, a criança engaja-se em atividades de muitas espécies que surgem dentro das rotinas da vida diária em casa ou que ocorrem naturalmente como eventos ou situações de seu interesse; a criança fala e aprende, em grande parte, a partir de uma necessidade ativa e espontânea de extrair sentido de sua experiência (p. 84).

A partir de diferentes situações rotineiras como essas, torna-se possível a constituição de sujeitos capazes de participar e atuar em outros espaços, como o ambiente escolar. Para Fernández (2001, p. 56), “desde o início de sua existência, o bebê já está constituindo o sujeito aprendente sempre com relação à modalidade de ensino e de aprendizagem de seus pais”.

A narrativa de histórias, por exemplo, é comum em qualquer sociedade comunicativa. Há uma expressão cultural marcante em passar para novas gerações as histórias conhecidas pelos membros mais velhos, colaborando com a cultura do meio em que vivem.

A contação de histórias abre um espaço rico de linguagem oral e de fortalecimento de vínculos, a partir da interação social, conhecido como literatura oral. De acordo com Lemos e Almeida (2017, p. 4), “Historicamente a literatura oral limitava-se aos provérbios, adivinhações, contos, frases feitas, orações e cantos, mas que se desenvolveu de geração a geração”.

A linguagem tem um papel muito importante na aquisição dos primeiros conhecimentos das crianças. Nas atividades diárias, na rotina das famílias, são inevitáveis as suas participações na construção de tarefas e nos papéis assumidos enquanto sujeitos membros de determinado grupo social.

As experiências, interações e aprendizados realizados anteriormente à entrada na escola, servem como condição significativa para a compreensão de novos aprendizados. A relação estabelecida entre as famílias a partir do diálogo é fundamental para o desenvolvimento da linguagem dos sujeitos. Para Gumperz (1991),

A linguagem oral envolve um alto grau de interação e envolvimento dos participantes que compartilham do mesmo contexto temporal e espacial, frequentemente em encontros face a face. A linguagem escrita, por outro lado, quase não tem interação, e apresenta menos envolvimento, porque o leitor e o escritor não compartilham, necessariamente, o mesmo contexto temporal e espacial: produção da mensagem escrita é separada da decodificação da mesma (p. 219-220).

A partir dessa compreensão é que a escola, ao propor práticas pedagógicas capazes de potencializar os processos de ensino e aprendizagem, tem como uma de suas funções o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação da linguagem escrita de forma relacionada e contextualizada.

A contação de histórias e a exploração da linguagem oral pode possibilitar o envolvimento e a autonomia em construir histórias por meio da participação ativa, de forma lúdica, sem um tensionamento sobre o certo ou errado, criando, assim, condições de possibilitar um desenvolvimento saudável para o ingresso na linguagem escrita.

Abramovich (2004, p. 16), então, assevera: “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]”.

Por isso, a contação de histórias torna-se uma prática educativa importante, capaz de incentivar a participação ativa da criança, favorecendo o desenvolvimento de sua linguagem oral para, posteriormente, ter condições de desenvolver a leitura e a escrita.

Segundo Collins e Cooper (2005),

Definir contação de histórias ou contador de histórias é tentar concretizar o que é abstrato. É suficiente dizer que a contação de história está entre as formas mais antigas de comunicação. Ela existe em todas as culturas. Contação de história é comum a todos os seres humanos, em todos os lugares, em todos os tempos. Ela é usada para educar, inspirar, recordar eventos históricos, entreter, transmitir hábitos culturais (p. 1, tradução livre).

A contação de histórias pode potencializar os processos de ensino e de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento da linguagem e das estruturas cognitivas contribuindo com a aquisição da leitura e da escrita. Desta forma, há condições para o desenvolvimento da autonomia para expressar ideias por meio das narrativas, com a exposição de conhecimentos sobre os temas abordados e criação de novas histórias a partir de seus interesses e

compreensões, demonstrando a autoria no processo de progresso na aquisição da leitura e da escrita. Conforme Aguiar *et al.* (2001),

A presença de elementos mágicos e o recurso à fantasia têm sido procedimentos recorrentes na literatura infantil para conquistar o leitor. Assinalamos que tal uso remonta aos contos de fadas e encontra-se vivo nas mais variadas produções para a criança na atualidade (p. 77).

A presença da ludicidade na contação de histórias abre a possibilidade da criação a partir do faz de conta, do envolvimento dos sujeitos com os personagens, do contexto e do local em que a história acontece, correlacionando o real e o imaginário e construindo novas histórias. Frufrek (2017 p. 207) salienta que “A ludicidade como manifestação essencial da criança deve estar inserida de forma orgânica no ambiente escolar”. Para tanto, é preciso planejar situações em que a criança esteja em condições de liberdade para imaginar e, ao mesmo tempo, aprender divertindo-se, preservando a sua autoria no processo.

No planejamento pedagógico é fundamental que estejam presentes a atuação dos alunos e a tentativa de desenvolvimento das aulas a partir da construção deles, respeitados os diferentes níveis de aprendizagem. A relação entre ludicidade e contação de histórias favorece tal visão de aula, pois os alunos, ao se sentirem intrigados e curiosos com a história, podem passar a construir seus entendimentos sobre os acontecimentos e, a partir de um contexto menos formal, apresentarem maior disposição em colocar as suas ideias e debater sobre elas.

Em conformidade com Reyes (2012, p. 52), “Saber ler e saber brincar, as duas assinaturas básicas do escritor, exigem uma educação que ainda não se introduziu em nosso currículo acadêmico, desde a infância até a vida adulta”. É a partir da brincadeira que a contação de histórias insere a construção de saberes de forma ativa e dialogada, quando os alunos são capazes de agir sobre os objetos de conhecimentos avançando em seu aprendizado.

Em relação aos aspectos abordados, a contação de histórias não é apenas um recurso pedagógico, pois os impactos dela em práticas educativas perpassam a alfabetização, contribuindo para a constituição dos sujeitos e um novo olhar à Educação, apresentando novas possibilidades de práticas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem.

Robayo e Felicetti (2018, p. 404) afirmam que “A inclusão de uma atitude lúdica nas práticas pedagógicas do professor, gera atualmente muitas interrogações, reflexões e investigações [...]”. É, no entanto, um tema que dialoga com vários outros na busca de respostas aos questionamentos que permeiam os processos de ensino e aprendizagem.

A contação de histórias possibilita a abertura de relação afetiva entre os alunos e professores, quando há maior espaço para diálogos, questionamentos e uma organização da turma de forma com que os professores e os alunos possam se sentir no centro do processo educativo. Coolins e Cooper (2005, p. 14, tradução livre) afirmam que “O poder do relacionamento que pode ser criado costuma surpreender os estudantes de educação. Quando se aventuram nas salas de aula para contar histórias, ficam inicialmente desconfortáveis com a proximidade que ocorre.”

Desta forma, as contações de histórias podem colocar o aluno e o professor como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Na relação estabelecida, ambos interagem com os objetos de conhecimento. Destarte, o professor, como sujeito ativo, participa com os alunos na construção do conhecimento por meio de práticas planejadas com intencionalidade. Assim, contar histórias vai além do encantamento ou ludicidade, podendo proporcionar o planejamento de práticas com a intencionalidade estabelecida de acordo com os objetivos pedagógicos.

No entendimento de Collins e Cooper (2005, p. 15, tradução livre), “Contar histórias pode ajudar a melhorar as habilidades de escrita. Ao ouvir e contar histórias, os alunos aprendem a escrever suas próprias histórias e, assim, dominam os objetivos acima”. À vista disso, a relação estabelecida pela contação de histórias, envolvendo a oralidade, em um primeiro momento pode cumprir papel determinante na alfabetização e letramento, pois possibilita aos alunos serem os próximos leitores e escritores.

A contação de histórias pode desenvolver os objetivos pertinentes à alfabetização e letramento, como leitura, escrita, interpretação, elaboração textual e raciocínio lógico, todos expressos na BNCC (BRASIL, 2017) de forma contextualizada com os temas abordados nela, bem como possibilitar a ampliação destes objetivos ao longo da contação.

Dentro desta perspectiva, Coolins e Cooper (2005, p. 12, tradução livre) sugerem a seguinte reflexão: “Pense na variedade de vocabulário que os alunos encontram em uma história- palavras desconhecidas, expressões arcaicas, trocadilhos, palavras e frases usadas de maneira única.”

As histórias, quando aprofundadas, podem ajudar no desenvolvimento das diferentes formas de linguagens, o que possibilita a alfabetização e o letramento. As crianças, ao se sentirem envolvidas com o contexto abordado, podem desenvolver habilidades e colaborar com o aprendizado dos colegas, favorecendo o trabalho com os diferentes níveis de aprendizagem, conforme afirmam Collins e Cooper (2005):

O aprendizado mais valioso ocorre quando um objetivo real está envolvido. Contar histórias pode ajudar os alunos a refinar suas habilidades de falar porque está envolvido um propósito real – contar uma história. Por exemplo, ao contar uma história, os alunos devem usar gestos e movimentos corporais, organizar a história em uma sequência facilmente compreensível para os ouvintes, falar claramente – tudo com o objetivo de tornar a história agradável para o ouvinte (p. 13, tradução livre).

Os autores expõem a relação de interação dos sujeitos com os objetos de conhecimento, bem como o aspecto do propósito real na aprendizagem. Tal situação favorece a participação ativa dos alunos, apresentando a eles a necessidade de respostas às situações-problema colocadas na história, sendo eles os responsáveis por elas. O professor atua como mediador e direciona questionamentos e reflexões para auxiliar no desenvolvimento dos alunos relacionados aos objetos de conhecimento.

O planejamento dos professores necessita levar em conta os diferentes estádios de desenvolvimento, os objetos de conhecimentos e as habilidades necessárias para o aprendizado dos alunos no ano escolar em questão. Logo, as práticas pedagógicas precisam apresentar questionamentos capazes de gerar inquietações e mover os alunos em busca das respostas aos problemas originados, tornando possível a construção de conhecimentos e o processo de aprendizagem.

O professor que conta histórias pode encontrar na formação continuada condições para assumir o seu papel de leitor, proporcionando, com maior propriedade, o envolvimento dos alunos com as histórias apresentadas e com a literatura, contribuindo com o desenvolvimento dos leitores em formação. Conforme Sousa (2016, p. 36 *apud* FARIA, 2004),

Daí a grande importância de o professor ter uma formação literária básica para saber analisar os livros infantis, selecionar o que pode interessar às crianças num momento dado e decidir sobre os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já traz de sua pequena experiência de vida. As escolhas, tanto do livro como o quê e como trabalhar esse instrumental literário são de maior importância (p. 21).

A escolha dos livros de histórias, de acordo com o nível de desenvolvimento e interesse dos alunos, é determinante para que haja um comprometimento capaz de tornar as aprendizagens significativas para eles, o que corresponde à possibilidade de o aluno conseguir construir novos esquemas mentais com base nos anteriores, estabelecendo relações com o que já sabia e com o que passou a saber.

É importante ter a história contada como um processo vivo, não estático, que pode ser recontada, re(criada) e que os alunos possam transformá-la de acordo com os seus interesses, trabalhando-a e a desenvolvendo plenamente, como descreve Abramovich (2004):

E depois do livro lido e vivido, sentido e sacado, pedir pros alunos fazerem desenhos do que mais gostaram, teatralizam o capítulo mais emocionante, escreverem para o autor; fazerem de conta que entrevistam o personagem mais incrível, compararem com outras histórias do mesmo escritor ou mesmo gênero, críticas opinativas e pregarem no jornal mural e tantas outras ideias que cada livro dá. Importante é explorar, discutir, clarear. Não cobrar. Fazer vibrar! (p. 49).

A partir da contação de histórias na prática pedagógica, é possível avançar na relação dos conteúdos a partir das temáticas abordadas e da ludicidade envolvida, capaz de possibilitar aos alunos situações em que possam agir sobre os objetos de conhecimentos e avançar no processo de aprendizagem de forma ativa e prazerosa.

Com base nesses elementos de reflexão teórica sobre a concepção de aprendizagem, desde a Epistemologia Genética, a alfabetização e a contação de histórias, é que é desenvolvida a pesquisa em tela.

3 METODOLOGIA

A metodologia é fundamental no desenvolvimento de um projeto de pesquisa. A partir dela é possível mostrar o caminho percorrido, descrever os instrumentos e as técnicas utilizadas durante todo o percurso investigativo, bem como analisar e interpretar os dados obtidos para melhor compreender o objetivo traçado.

Buscando responder o problema de pesquisa – *Como a contação de história, entrelaçada à participação familiar, intervém no desenvolvimento da alfabetização em alunos com sintomas de dificuldade de aprendizagem?* – foram realizadas práticas pedagógicas pautadas no desenvolvimento da contação de histórias. Em virtude da natureza desse problema, a pesquisa em tela é de cunho qualitativo, com procedimento técnico caracterizado pela observação participante e investigação do *corpus* de dados, pautada na análise de conteúdo de Bardin (1977), com enfoque descritivo.

Bardin (1977, p. 46) apresenta o objetivo da análise de conteúdo como sendo “[...] a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”. Desta forma, os dados da pesquisa apresentam comunicações e variáveis que possibilitam a análise de conteúdos por meio de categorias que emergiram a partir do exame dos dados para avançar no objetivo do estudo.

A elaboração de categorias possibilita a descrição e a interpretação dos conteúdos para alcançar o objetivo da pesquisa. Segundo Bardin (1977, p. 69), “As quatro dimensões que organizam o sistema categorial: origem, implicação, descrição e sentimentos são *variáveis empíricas*, que emergem dos dados do texto”. Desta forma, a análise dos dados favorece a interpretação e a presente investigação.

Neste estudo, diante da análise descritiva contemplada nos tópicos 4.1 e 4.2 emerge uma grande categoria apresentada no tópico 4.3 intitulada: A categoria emergente: O desenvolvimento dos níveis de alfabetização a partir de práticas com a contação de histórias.

Sendo assim, é determinante a escolha de uma modalidade de pesquisa que torne possível dialogar com o objeto de estudo, desenvolvendo e fundamentando as reflexões com base nas análises e embasamentos que vão sendo feitos ao longo do trabalho, comprovando o seu caráter científico.

Logo, a organização da pesquisa é um passo fundamental no percurso investigativo, uma vez que a partir dela é possível projetar o caminho, as técnicas e os instrumentos capazes de conduzi-la, tornando possível responder seus objetivos.

No Quadro 1 observa-se a organização do caminho metodológico quanto à natureza do problema, a técnica de coleta de dados e a análise dos mesmos.

Quadro 1 – Organização do caminho metodológico

Quanto à natureza do problema	Qualitativa
Quanto à técnica de coleta de dados	Observação participante.
Quanto ao registro dos dados	Registro no diário de campo, fotos de atividades, planilhas com o acompanhamento dos níveis de alfabetização dos alunos e registro de atividades dos alunos.
Quanto à análise dos dados	Análise de conteúdo descritiva.

Fonte: A autora (2019).

Como apresentado no Quadro 1, a natureza do problema aqui proposto assegura uma pesquisa de cunho qualitativo. Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa preocupa-se com os significados, o que ultrapassa os dados, enfatizando a análise, a interpretação e a conclusão sobre eles.

Nesse sentido, este estudo, que se dispõe a analisar como a contação de histórias, entrelaçada à participação familiar, intervém no desenvolvimento da alfabetização de alunos que apresentam sintomas de dificuldade de aprendizagem, com elementos imbricados ao problema de pesquisa em questão, juntamente com a observação participante do pesquisador no contexto da sala de aula, ou seja, a mestranda, também docente desses alunos, é membro do grupo. Gil (2008) assim define a observação participante:

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo, ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (p. 103).

Nesta pesquisa, a professora, então pesquisadora, participa do processo com seus alunos durante o período de um ano letivo. A observação participante, com os registros estabelecidos, contribui para a formação do *corpus* a ser submetido à análise. Tais registros pautaram-se no uso do Diário de Campo para as anotações pertinentes. Junto a todos os fatos transcorridos durante o desenvolvimento das atividades em tela, foram incorporados ao *corpus* as transcrições das próprias atividades realizadas pelos alunos, as fotos e os registros das avaliações inerentes ao percurso escolar dos alunos realizadas pela professora pesquisadora. As avaliações deram início à constituição do *corpus* e foram desenvolvidas no começo do ano letivo bem como ao longo dele, como será mais bem detalhado na sequência deste estudo.

Segundo Minayo (1994, p. 68), “Na medida em que estamos tratando de análise qualitativa, não podemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação ‘análise’, durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar acontecendo”; fato este que ocorreu com a avaliação inicial, quando foi necessário identificar o nível de alfabetização dos alunos sujeitos da pesquisa, o que possibilitou melhor delineamento às atividades propostas neste estudo. Para a análise de tais dados quantitativos fez-se uso da estatística descritiva. Aqui a estatística foi usada como apoio complementar e necessário ao *corpus* qualitativo.

Dentro desse contexto, a pesquisa qualitativa possibilitou que fossem resgatados elementos relacionados à vida escolar dos alunos, tornando possível a observação da realidade com os devidos registros do todo desenvolvido no âmbito da contação de histórias, no processo da alfabetização, bem como no envolvimento das famílias.

No próximo tópico é desenvolvido o caminho da coleta e o registro dos dados, sintetizando como foi construído o *corpus*, o qual apresenta-se em duas fases. A primeira refere-se às práticas pedagógicas em sala de aula com os alunos e a segunda ao envolvimento das famílias no projeto com contação de histórias.

3.1 Caminhos da coleta: do registrar ao analisar

Na presente pesquisa os dados foram sendo construídos ao longo do desenvolvimento da investigação. Os dados coletados fazem parte da observação realizada junto aos alunos, dos registros do desenvolvimento das atividades pedagógicas, do acompanhamento do processo de alfabetização e da participação familiar.

A pesquisa foi desenvolvida em duas fases. A primeira corresponde às práticas pedagógicas realizadas com os alunos em sala de aula e a segunda a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos alunos juntamente com as suas famílias em casa.

Na primeira fase da pesquisa, a coleta de dados foi feita a partir da observação sobre a participação dos alunos nas práticas pedagógicas com a contação de histórias. As práticas foram planejadas levando-se em conta as necessidades do processo de alfabetização.

Por sua vez, avaliações mensais, atinentes ao processo escolar, também fizeram parte. As informações dos níveis alfabéticos foram registradas em uma planilha entregue à Supervisão da Escola e à Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. As avaliações foram desenvolvidas em períodos próximos e os resultados referentes aos níveis de alfabetização foram os mesmos. Os dados encontram-se no capítulo 4.

Na segunda fase, a coleta de dados ocorreu a partir da análise dos cadernos de registros pertencentes ao *kit* de leitura com as atividades realizadas ou não pelas famílias e os relatos dos alunos sobre estas, feitos semanalmente. Os dados foram registrados no Diário de Campo da professora pesquisadora.

Nesta fase os alunos receberam sacolas coloridas, sendo cada cor correspondente a um nível de alfabetização (Amarelas: Pré-silábicos, Laranjas: Silábicos-Alfabéticos e Vermelhas: Alfabéticos), e confeccionaram as capas com o tema família e contação de histórias para os cadernos de registros das atividades de leituras a serem realizadas com as suas famílias de outubro a dezembro de 2018.

Desta forma, o *corpus* para análise foi composto pelo acompanhamento do desenvolvimento da alfabetização dos alunos participantes da pesquisa em tela por meio de avaliações e do envolvimento nas práticas pedagógicas com contação de histórias, sem esquecer que registros foram realizados diariamente sob o olhar atento da professora pesquisadora, dando razão à observação participante.

A participação familiar ocorreu mediante atividades com contação de histórias feitas em casa, o que será mais bem apresentado no tópico 3.4.

O Quadro 2 sintetiza o caminho da coleta e registro dos dados nas duas fases da pesquisa, que serão mais bem apresentadas na sequência deste capítulo.

Quadro 2 – Caminho para a coleta e registro dos dados em cada fase

Etapas	Coleta de dados	Registro
Primeira fase	Observações realizadas no contexto das atividades desenvolvidas em sala de aula. Acompanhamento do desenvolvimento da alfabetização dos alunos por meio de avaliações mensais.	Escrita no Diário de Campo da professora pesquisadora. Planilha de acompanhamento do desenvolvimento de alfabetização, do início ao fim do ano letivo da pesquisa. (Anexo 1)
Segunda fase	Observações sobre as atividades realizadas ou não pelas famílias e sobre os relatos dos alunos sobre as mesmas.	Escrita no Diário de Campo da professora pesquisadora.

Fonte (A autora, 2019).

Para a análise do *corpus* optou-se, primeiramente, pela descrição das atividades envolvendo, junto a elas, tanto inferências teóricas, com base nos autores aqui estudados, quanto argumentações e conjunturas da professora pesquisadora, autora deste trabalho.

A análise da primeira fase foi a partir da identificação dos níveis de alfabetização da turma no início do ano letivo. As avaliações mensais serviram para acompanhar o desenvolvimento

da alfabetização durante todo o ano letivo, comparando o período anterior às atividades de contação de histórias ao posterior às atividades desenvolvidas.

Os níveis identificados de alfabetização dos alunos foram utilizados para auxiliar na compreensão do problema de pesquisa. Tais níveis são aqui mostrados quantitativamente em forma de gráfico. Conforme afirma Minayo (2002, p. 22), “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Deste modo, algumas informações são representadas neste estudo quantitativamente, o que não intervém no caráter predominantemente qualitativo dado a esta pesquisa.

Nesse sentido, os dados apresentados serviram de base para um estudo mais aprofundado sobre o histórico dos sujeitos de pesquisa, a organização das práticas pedagógicas e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos ao longo do trabalho.

A análise dos dados desenvolveu-se no *corpus* formado pelas observações anotadas no Diário de Campo, bem como pelos resultados das avaliações realizadas para identificar o nível de alfabetização dos alunos, tendo como ponto de partida a avaliação inicial do ano letivo, solicitada pela Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e elaborada e aplicada pela professora pesquisadora.

Foi analisado, inicialmente, o desenvolvimento dos níveis de alfabetização a partir do trabalho iniciado com a contação da história *Sete camundongos cegos*. As avaliações mensais formaram o *corpus* para a análise acerca do desenvolvimento escolar dos sujeitos de pesquisa, comparando com o período anterior às práticas pedagógicas com contação de histórias. Ao final do ano letivo e encerramento do projeto “Famílias (Re) Contam Histórias” – segunda fase desta pesquisa –, foi novamente analisado o nível alfabético no qual cada aluno estava.

No Quadro 3 encontra-se as diferentes formas de coletas e procedimentos para a análise dos dados.

Quadro 3 – Fontes, coleta, procedimentos e análise dos dados

FONTE	PERIODICIDADE	PROCEDIMENTO	REGISTRO DOS DADOS	ANÁLISE DOS DADOS
Avaliação orientada pela Secretaria de Educação	Início do ano letivo	Ditado de palavras e frases, leitura e problemas matemáticos de adição e subtração até 99.	Registro da observação da forma como os alunos faziam e compreendiam as operações realizadas.	Descritivo de acordo com os níveis de escrita de Ferrero e Teberosky (1999).
Avaliação professora	Mensal e diariamente	Ditado de palavras e frases para identificação de hipótese silábica e atividades envolvendo adição e subtração.	Registro da observação da forma como os alunos realizavam e compreendiam as operações feitas.	Verificação dos níveis de escrita de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999). Descritivo.
Atividades envolvendo a contação de histórias	De maio a julho de 2018	Diversas atividades de produção e apresentação.	Registro da observação da forma como os alunos realizavam, compreendiam e se envolviam com as práticas efetuadas. Acompanhamento do nível alfabético dos alunos.	Análise de conteúdo, pautada em Bardin (1977).
Kit de leitura	De outubro a dezembro de 2018.	Enviados às famílias semanalmente para realização de leitura e atividades.	Registros sobre: O envio dos kits de leitura pelos alunos e os retornos com as práticas realizadas pelas famílias. Registro dos relatos apresentados pelos alunos em aula sobre as práticas desenvolvidas e as histórias lidas. Acompanhamento dos níveis alfabéticos.	Análise de conteúdo, pautada em Bardin (1977).
Avaliação professora.	Novembro	Ditado de palavras e frases para identificação de hipótese silábica e atividades envolvendo adição e subtração.	Registro da observação da forma como os alunos faziam e compreendiam as operações realizadas. Acompanhamento dos níveis alfabéticos.	Verificação dos níveis de escrita de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999).

Fonte: A autora (2018).

3.2 Contexto e sujeitos

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Ensino Fundamental no município de Canoas/RS. Estudaram na instituição em 2018 cerca de 700 alunos divididos em turmas do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental.

A escola apresenta dois pavilhões de alvenaria onde ficam localizadas as salas de aulas, salas da Equipe Diretiva, Laboratório de Informática, Biblioteca, Laboratório de Ciências, Sala de Recursos, Sala dos Professores e Refeitório dos alunos. Há um pátio e praça (espaço fechado com brinquedos) onde são realizadas as atividades recreativas e as aulas de Educação Física, pois a quadra da escola estava, em 2018, com obras em andamento.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, na qual a professora pesquisadora foi a docente regente no ano de 2018. A composição da turma foi a partir da percepção da Equipe Diretiva da Escola sobre a necessidade de uma intervenção pedagógica aos alunos que apresentavam sintomas de dificuldade de aprendizagem em sua maioria, e com distorção com relação à idade-série.

Compunham a turma 18 alunos inicialmente, porém um aluno foi transferido no início da pesquisa para uma Escola de Educação Especial. Destes, 14 são multirrepetentes, ou seja, alunos que repetiram mais de uma vez o terceiro ano por não estarem alfabetizados, e três não repetentes no ano em questão, entre eles alunos laudados⁸ e em investigação de diagnóstico clínico.⁹

As características dos alunos são descritas no Quadro 4, que mostra a defasagem com relação à idade-série com registro da quantidade de reprovações e as características de cada um. Os alunos são, aqui, representados por A1, ... A17.

⁸ Laudados: alunos com laudo de diagnóstico que apresentam necessidades educacionais especiais.

⁹ Diagnóstico clínico: investigação de especialistas na área da saúde a partir dos sinais e sintomas apresentados para possível diagnóstico de necessidades educacionais especiais.

Quadro 4 – Dados dos alunos e suas características

ALUNO	IDADE	REPROVAÇÕES	CARACTERÍSTICAS
A1	11 anos	Terceira vez no 3º ano.	Aluno de inclusão sem laudo: em investigação sobre possível diagnóstico com neurologista. Dificuldade na interação com colegas e episódios de surtos nervosos ao ser contrariado.
A2	11 anos	Terceira vez no 3º ano.	Apresenta dificuldade de aprendizagem e passividade, com dificuldade em se expressar.
A3	10 anos	Segunda vez no 3º ano.	Aluno de inclusão sem laudo: possui quadros de epilepsia, dificuldades na linguagem e na aprendizagem.
A4	11 anos	Terceira vez no 3º ano.	Aluno bastante agitado, com concentração limitada.
A5	10 anos	Terceira vez no 3º ano.	Problemas de comportamento com impacto na concentração e desenvolvimento de tarefas.
A6	9 anos	Primeira vez no 3º ano.	Aluno com dificuldade na linguagem e pouca concentração. Encaminhado pela professora e Orientação da Escola para investigação clínica.
A7	10 anos	Terceira vez no 3º ano.	Aluna de inclusão com laudo. Possui doença genética rara com sintomas de dificuldade de aprendizagem. Faz atendimentos especializados de médicos e psicopedagoga.
A8	10 anos	Terceira vez no 3º ano.	Aluno de inclusão sem laudo. Apresenta sintomas de transtornos de dificuldade e dúvidas na linguagem. Encaminhado para atendimento especializado e investigação clínica pela professora e Orientação da Escola
A9	9 anos	Segunda vez no 3º ano.	Aluno com dificuldade na linguagem e pouca concentração. Encaminhado pela professora e Orientação da Escola para investigação clínica.
A10	10 anos	Terceira vez no 3º ano.	Aluno apresenta instabilidade emocional, sendo bastante inseguro.
A11	11 anos	Terceira vez no 3º ano.	Aluno com muitas faltas e pouca concentração.
A12	10 anos	Terceira vez no 3º ano.	Aluna bastante agitada, com pouca concentração.
A13	9 anos	Terceira vez no 3º ano.	Aluno com muitas faltas ao longo do ano letivo. Conselho Tutelar está intervindo no caso com a família.
A14	9 anos	Primeira vez no 3º ano.	Aluna apresenta bastante dificuldade, não reconhecendo o alfabeto e quantificações iniciais.
A15	8 anos	Primeira vez no 3º ano.	Aluno de inclusão com laudo. O aluno apresenta Transtorno de Separação, Transtorno de Aprendizagem e Dislexia.
A16	11 anos	Segunda vez no 3º ano.	Aluno bastante agitado e com pouca concentração.
A17	11 anos	Segunda vez no 3º ano.	Aluna entrou um ano atrasada na escola, possui baixa concentração.

Fonte: A autora (2018).

Observa-se no Quadro 4 que a turma de alunos da pesquisa foi composta por 17 alunos, sendo 4 meninas e 13 meninos. As idades dos alunos eram correspondentes a: 1 aluno com 8 anos, 4 com 9 anos, 6 com 10 e 6 alunos com 11 anos.

Do total de alunos na turma, apenas três estavam no terceiro ano do Ensino Fundamental pela primeira vez, sendo, então, quatro alunos que reprovaram uma vez e dez alunos que reprovaram duas vezes. Logo, a turma foi formada por alunos com distorção com relação à idade-série, pois a idade esperada para alunos de terceiro ano do Ensino Fundamental é entre oito e nove anos de idade, tendo a referência com a entrada no primeiro ano com seis a sete anos de idade, conforme legislação vigente.

As informações do Quadro 4 foram obtidas a partir de um estudo da professora pesquisadora nas fichas dos alunos e nos pareceres pedagógicos de anos anteriores a 2018, disponibilizadas pela Secretaria da Escola.

A anamnese é importante, pois torna possível conhecer como a família vê o crescimento do aluno desde a gestação, levando em conta todos os fatores, quer sejam dificuldades ou facilidades de aprendizagem ou de outra natureza, o que é fundamental para melhor perceber o desenvolvimento integral do aluno dentro e fora do contexto escolar. Além disso, na ficha de cadastro dos alunos, disponibilizada pela Secretaria da Escola, foi possível identificar aspectos relacionados às famílias.

A partir do estudo do histórico dos alunos e de suas famílias, pode-se conhecer a trajetória dos mesmos por intermédio dos registros dispostos na escola, por meio das informações extraídas da ficha de cadastro dos alunos e da anamnese respondida pelas famílias. Tal movimento foi necessário para compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos anteriormente ao ingresso em instituições escolares.

Dentro dessa perspectiva, Fernández (1991) explica sobre a importância de se compreender a modalidade de aprendizagem na estrutura familiar e individual, conforme segue:

[...] no momento do diagnóstico, pretendemos fazer um corte que nos permita observar a dinâmica da modalidade de aprendizagem, sabendo que tal modalidade tem uma história que vai sendo construída desde o sujeito e desde o grupo familiar, de acordo com a real experiência de aprendizagem e como foi interpretada por ele e seus pais (p. 107).

No contexto educacional torna-se fundamental compreender as modalidades de aprendizagem na estrutura individual, a partir do reconhecimento dos níveis e características apresentadas pelos alunos, e também familiar, tendo em vista a importância da família na relação dos sujeitos com os objetos de conhecimento.

Com a análise dos históricos dos alunos, foi possível verificar distintos aspectos envolvendo o desenvolvimento das crianças. Foram apresentadas pelas famílias elementos como agitação e impaciência das crianças no ambiente familiar, envolvimento dos pais com drogas, depressão da mãe na gravidez, dificuldades de aceitação de alimentação variada, complexidade na compreensão sobre o que a família fala com as crianças, ambiente familiar com brigas, entre outros.

Os aspectos mencionados fazem parte do contexto familiar e tornam-se relevantes em se tratando dos sujeitos da pesquisa, marcando o crescimento e o desenvolvimento dos mesmos com acontecimentos que podem ter relação com o seu aprendizado escolar, mesmo que não seja possível mensurar.

Foi realizado um levantamento de dados sobre o grau de instrução familiar dos pais dos alunos sujeitos desta pesquisa. Os dados foram extraídos das Fichas Cadastrais pertencentes às pastas de cada aluno na Secretaria da escola, conforme mostra o Quadro 5.

Quadro 5 – Grau de escolarização do familiar que exerce papel materno e paterno

Aluno	Familiar que exerce papel materno	Familiar que exerce papel paterno
A1	Não informado.	Não informado.
A2	Ensino Fundamental completo.	Ensino Fundamental completo.
A3	Ensino Fundamental incompleto: 7ª série.	Ensino Médio completo.
A4	Ensino Fundamental incompleto: 5ª série.	Ensino Fundamental incompleto: 5ª série.
A5	Ensino Fundamental completo.	Ensino Fundamental completo.
A6	Ensino Fundamental incompleto: 6ª série.	Ensino Fundamental completo.
A7	Ensino Fundamental incompleto: 5ª série.	Não informado.
A8	Ensino Fundamental incompleto: 4ª série	Ensino Fundamental completo.
A9	Ensino Fundamental incompleto.	Ensino Fundamental completo.
A10	Ensino Médio incompleto.	Ensino Fundamental incompleto: 6ª série
A11	Ensino Fundamental incompleto: 8ª série	Não informado.
A12	Ensino Médio completo.	Ensino Fundamental completo.
A13	Ensino Fundamental incompleto: 3ª série	Ensino Fundamental incompleto: 1ª série
A14	Ensino Fundamental incompleto: 5ª série	Ensino Fundamental incompleto: 5ª série
A15	Ensino Fundamental incompleto.	Ensino Fundamental incompleto.
A16	Ensino Fundamental completo.	Ensino Fundamental completo.
A17	Ensino Fundamental incompleto: 4ª série	Não informado.

Fonte: A autora (2019).

No Quadro 5 foram sintetizadas informações a respeito do grau de escolarização das pessoas que exercem papel materno e paterno nas famílias dos alunos sujeitos desta pesquisa, de acordo com as fichas cadastrais dos mesmos. Do total de 17 alunos, sobre 1 não havia o registro dos dados em questão.

Das famílias, de 3 não havia registro dos dados sobre o grau de escolarização da figura paterna, sendo garantidas as informações de todas as figuras maternas. Logo, há o registro de 16 pessoas que exercem o papel materno, dos quais apenas 1 tem Ensino Médio completo e 1 incompleto. Três têm o Ensino Fundamental completo e as 12 restantes têm o Ensino Fundamental incompleto, das quais 6 não terminaram o Fundamental/Anos Iniciais (1º ao 5º). Acerca de quem representa o papel paterno, 4 não têm esta informação registrada, apenas 1 tem Ensino Médio completo, 5 têm o Ensino Fundamental incompleto e 7 têm o Ensino Fundamental completo. Observa-se que a escolaridade da figura paterna é maior que a da materna.

No capítulo 4, dedicado à análise e discussão dos dados, as informações apresentadas estarão mais bem articuladas aos dados deste estudo. Para avançar na busca pelos objetivos da pesquisa, a avaliação inicial do nível de aprendizagem dos alunos foi realizada no começo do ano letivo de 2018 a partir de critérios encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS, com apontamentos de conteúdos necessários para ingresso no terceiro ano do Ensino Fundamental, pautados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

A professora pesquisadora foi responsável pela elaboração e desenvolvimento da avaliação dos alunos. Os níveis de alfabetização, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), foram identificados com o diagnóstico e a partir dos resultados da análise de *anamnese* respondida pelos responsáveis pelos alunos.

Desde o reconhecimento das características iniciais desses alunos, e levando-se em consideração os conteúdos básicos esperados pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS para o ingresso de alunos no terceiro ano regular da Educação Básica – Anos Iniciais –, foi possível planejar as atividades a serem desenvolvidas nas práticas pedagógicas com a turma em questão.

As práticas pedagógicas, pautadas na contação de histórias, planejadas e desenvolvidas pela professora pesquisadora, tinham como princípio alcançar a alfabetização correspondente ao ano em que os alunos se encontravam, levando-se em conta as características individuais e o nível de alfabetização dos alunos.

No desenvolvimento do estudo há a descrição das fases da pesquisa para auxiliar na compreensão da condução da mesma, sintetizando o que foi realizado em cada uma delas.

3.3 As avaliações

Primeiramente, no início do ano letivo, foram realizadas observações, avaliações e a *anamnese*, a fim de reconhecer os níveis de alfabetização dos alunos da turma. No diário de campo foram feitas anotações sobre as participações dos alunos em aula, o envolvimento nas tarefas pedagógicas, o nível de alfabetização, bem como as interações entre alunos.

Foram realizadas duas avaliações iniciais: uma desenvolvida pela professora pesquisadora nos primeiros dias de aula para identificação dos conhecimentos prévios dos alunos, e outra exigida e orientada pela Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

A primeira avaliação organizada pela professora pesquisadora envolveu leitura, escrita e noções matemáticas, tornando possível a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos, fundamental para o planejamento das atividades pedagógicas subsequentes, de acordo com o nível da turma e de cada aluno.

A avaliação realizada pela professora pesquisadora foi desenvolvida por meio de práticas com a utilização de materiais concretos. Desta forma, foi aplicada em duas partes: uma com avaliação sobre a Língua Portuguesa e outra com a Matemática.

A de Língua Portuguesa foi iniciada a partir de conversa sobre a escola e as relações entre as pessoas que a frequentam, com a leitura do poema *A Escola*, de Paulo Freire (PORTAL DO MEC, 2019). Logo, a avaliação desenvolveu-se com um ditado de palavras e frases relacionadas ao poema e ao conteúdo dele, e o reconhecimento das letras do alfabeto.

O ditado foi a partir das palavras utilizadas no trabalho com o poema, de forma individual, em que a professora pesquisadora pôde dialogar com os alunos sobre as suas hipóteses de escrita após a escrita de cada palavra, o que vai ao encontro do que Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam. As autoras escrevem sobre a importância de reconhecer a escrita como parte de um processo, do avanço de um nível a outro, sendo a escrita da criança a representação do estágio e nível correspondente.

Desta forma, há relação entre o estágio de desenvolvimento, de acordo com Piaget (1999), e a hipótese de escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999), conforme segue:

Quando o sujeito não identifica o grafismo correspondente a cada valor sonoro ou o valor sonoro de cada grafismo, inevitavelmente produz substituições. De qualquer forma, é preciso advertir que, ainda desconhecendo todas as regras de transcrição gráfica, sabem que se trata de dar valor sonoro à escrita, ou seja, descobriram o próprio princípio de nosso sistema de escrita (p. 255).

Nesse sentido, a criança expressa a sua apropriação sobre o sistema de alfabético a partir das relações que estabelece com as letras e as significações que dá à escrita. Deste modo, ao entender o processo, a forma inapropriada, de acordo com os padrões de escrita, não é compreendida como erro. A cada estágio de desenvolvimento são apresentadas as compreensões pertinentes a ele e às possibilidades a partir das produções das crianças, percebendo-se a dinâmica do processo. Para Ferreiro e Teberosky (1999),

Estas inversões, substituições, omissões, etc., aparecem tanto na escrita de palavras como na das orações. Por que encontramos com tal frequência os chamados “erros”, evidenciados com clareza neste grupo do qual afirmamos ter sido o que apresentou melhor “prognóstico”? Não estará a escola tomando como resultados definitivos os passos construtivos intermediários de um processo? Ao contrário do que se sustentou até o presente momento, nós consideramos que esses “erros” colocam em evidência os mecanismos de construção do conhecimento (p. 255).

A hipótese de escrita dos alunos, portanto, foi parte determinante na avaliação para se entender o processo de alfabetização, compreendendo o estágio inicial de alfabetização destes no ano letivo em questão, e o estudo sobre a trajetória escolar dos sujeitos de pesquisa.

No Quadro 6 constam o período da avaliação, os conteúdos e as atividades usadas para avaliá-los e a associação com os objetos de aprendizagem estabelecidos na BNCC (BRASIL, 2017).

Quadro 6 – Primeira avaliação de Português

Período	Avaliação	Conteúdos/metodologia utilizada	Objetos de conhecimento, segundo BNCC (BRASIL, 2017)
Fevereiro, 2018	Português: Avaliação 1, desenvolvida pela professora pesquisadora.	1. Leitura do poema <i>A Escola</i> , de Paulo Freire/Poema lido e fixado na sala de aula em forma de cartaz. 2. Interpretação oral e diálogo com as situações vivenciadas nas escolas/Diálogo com colegas e professora. 3. Elaboração escrita de palavras e frases pertencentes ao objeto de leitura (poema)/Ditado com registro das hipóteses de escrita. 4. Reconhecimento das letras do alfabeto/Fichas com as letras do alfabeto.	1. Estratégia de leitura 2. Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula. Escuta atenta. Características da conversação espontânea; Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala. 3. Construção do sistema alfabético e da ortografia 4. Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação.

Fonte: A autora (2019).

A avaliação de Português, realizada nos primeiros dias do ano letivo de 2018, foi desenvolvida por meio de atividades que possibilitaram identificar o nível de conhecimento dos alunos, e, ao mesmo tempo, associá-los aos objetos de conhecimento pautados na BNCC (BRASIL, 2017) para o ano em questão.

A partir da leitura do poema *A Escola*, de Paulo Freire, houve o diálogo com os alunos sobre as ideias centrais do autor e sobre a importância da escola para eles. Após, o poema foi fixado na sala de aula, em forma de cartaz, junto com produções dos alunos sobre o tema abordado. Foi desenvolvido um ditado com palavras pertencentes ao poema e ao contexto escolar, possibilitando a observação da hipótese de escrita dos alunos. A observação ocorreu por meio da análise da professora pesquisadora e a partir do diálogo com os alunos, onde eles explicaram a sua forma de escrita.

Em Matemática foram desenvolvidos problemas matemáticos e cálculos simples com a utilização de material dourado para auxiliar na construção dos números e cálculos. Os

problemas e cálculos eram ditados pela professora pesquisadora e os alunos, de forma individual, realizavam a operação e registravam o resultado.

No Quadro 7 há a síntese dos conteúdos desenvolvidos e a metodologia aplicada. Os objetos de conhecimento desenvolvidos na avaliação estão de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017).

Quadro 7 – Metodologia e conteúdos utilizados na avaliação de Matemática pela professora pesquisadora

Período	Avaliação	Conteúdos/metodologia utilizada	Objetos de conhecimento, segundo BNCC (BRASIL, 2017)
Fevereiro, 2018.	Matemática: Avaliação 1, desenvolvida pela professora pesquisadora.	1. Construção do número/ Utilização de material dourado. 2. Cálculos simples/ Utilização de material dourado. 3. Problemas matemáticos/ Ditados pela professora pesquisadora e com a utilização de material dourado.	1. Composição e decomposição de números naturais; 2. Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração; 3. Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades.

Fonte: A autora (2019).

A primeira avaliação, com os conteúdos de Português e Matemática, possibilitou a compreensão sobre os diferentes níveis de alfabetização e aprendizagem, favorecendo o planejamento de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos ao longo do ano letivo.

A segunda avaliação, exigida e orientada pela Secretaria de Educação, foi elaborada pela professora pesquisadora e contemplou aspectos que corresponderam a requisitos necessários para ingresso no ano escolar em tela desses alunos, procedimento realizado por toda a rede municipal de ensino no mesmo período. Tal avaliação foi de caráter obrigatório e programada para ocorrer em uma única semana no início do ano letivo em toda a rede municipal de ensino. Para a sua efetivação, os alunos foram organizados em períodos reduzidos de aula durante uma semana. Na semana em questão, os alunos foram organizados em grupos pela professora pesquisadora a partir da elaboração de um cronograma, no qual cada grupo de alunos teve um dia para a realização das avaliações. A turma, nos dias agendados, teve aula com duração de

duas horas, sendo as duas restantes para o fechamento das quatro horas de aulas diárias, destinadas à aplicação da avaliação com o grupo de alunos previamente organizado.

A segunda avaliação foi desenvolvida com os conteúdos de Português e Matemática, tendo em tela a aprendizagem de conhecimentos necessários à formação de pré-requisitos para o ano correspondente.

A Secretaria de Educação de Canoas orientou os conteúdos, indicados no Quadro 8, a serem trabalhados nas avaliações elaboradas e aplicadas pela professora, e exigiu o preenchimento, em uma planilha, com opções, sim, não e em parte, com os resultados encontrados, os quais estão disponíveis no Capítulo 4.

Quadro 8 – Conteúdos necessários para ingresso no terceiro ano do Ensino Fundamental

<p>3ºano</p> <p>Escrita do nome completo. Palavras com sílabas mais complexas para investigar a ortografização. Leitura de texto simples. Escrita de texto (pode ser feito com todos juntos). Desafios e histórias matemáticas de adição e subtração simples com até 99. Para alunos que não estão alfabetizados acrescentar a testagem de quatro palavras e uma frase.</p>
--

Fonte: Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS (2018).

Desta forma, os conteúdos expressos no Quadro 8 demonstram o que é esperado dos alunos ao ingressarem no terceiro ano do Ensino Fundamental: escrita de seus nomes completos, palavras com sílabas simples e complexas, leitura e escrita de textos, desafios e histórias matemáticas de adição e subtração simples até 99.

O nível de alfabetização parte das avaliações e foi identificado por meio de ditados de palavras que faziam parte do livro lido pelos alunos, quando foi analisada a hipótese de escrita, a compreensão na relação entre som e letra e a leitura dos alunos. Tais informações são aprofundadas no capítulo 4.

3.4 Organização das práticas pedagógicas

Na busca por responder o problema – *Como a contação de história, entrelaçada à participação familiar, intervém no desenvolvimento da alfabetização em alunos com sintomas de dificuldade de aprendizagem?* –, a pesquisa em tela teve o desenvolvimento de duas fases, como já mencionado, após a realização das avaliações.

A partir das análises das avaliações deu-se início ao desenvolvimento da pesquisa, contemplando as duas fases: a primeira com projeto pedagógico composto de práticas pedagógicas que contemplaram a contação de histórias em sala de aula. A segunda fase com o projeto pedagógico que compunha práticas realizadas nas casas dos alunos com as suas famílias, conforme sintetizado no Quadro 9.

Quadro 9 – Fases da pesquisa

Fase 1	Fase 2
Planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas com a contação de histórias em sala de aula com os alunos.	Planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo a contação de histórias para alunos e suas famílias.

Fonte: A autora (2019).

A primeira fase aconteceu a partir do reconhecimento do cenário da turma (níveis de conhecimentos prévios e observação quanto às suas necessidades). Foi desenvolvido o projeto com a história *Sete camundongos cegos*, dando início a primeira fase da pesquisa com a realização de atividades direcionadas ao desenvolvimento do processo de alfabetização de forma contextualizada, incentivando a participação dos alunos e as suas construções de hipóteses sobre a história em questão.

Desta forma, foram realizadas práticas pedagógicas com a contação da história *Sete camundongos cegos*, trabalhando habilidades que estão relacionadas ao processo de alfabetização e de acordo com os objetos de conhecimento elaborados na BNCC (BRASIL, 2017), sendo eles desenvolvidos de forma contextualizada a partir da história.

As avaliações para o acompanhamento do nível de desenvolvimento dos alunos foram realizadas continuamente a partir das atividades diárias feitas em aula e registradas. Nas aulas, diariamente, eram observados a participação e o envolvimento dos alunos desde o trabalho desenvolvido com a contação da história.

O acompanhamento e os registros foram feitos diariamente e sistematizados mensalmente em uma planilha, levando-se em consideração o nível de leitura e escrita.

A primeira fase da pesquisa teve o seu desenvolvimento mediante práticas de contação de histórias no ambiente escolar, articulando os objetivos pedagógicos traçados para desenvolver o processo de alfabetização.

No Quadro 10 apresenta-se a síntese das práticas pedagógicas desenvolvidas nas duas fases da pesquisa e os conteúdos trabalhados com os alunos, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017):

Quadro 10 – Organização das atividades desenvolvidas com a contação da história *Sete camundongos cegos*

Período	Atividades	Objetos de conhecimento, de acordo com a BNCC
Março a Junho de 2018	<p>Avaliação realizada pela professora pesquisadora.</p> <p>Avaliação e reconhecimento dos níveis de aprendizagem e alfabetização dos alunos, orientado pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS.</p> <p>Planejamento das práticas pedagógicas com a história <i>Sete camundongos cegos</i>.</p> <p>Registros dos níveis de alfabetização mensais.</p>	<p>Decodificação/Fluência de leitura.</p> <p>Formação de leitor.</p> <p>Compreensão.</p> <p>Estratégia de leitura.</p> <p>Construção do sistema alfabético e da ortografia.</p> <p>Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polisssemia.</p> <p>Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação.</p>
Junho a agosto de 2018	<p>Práticas pedagógicas com a história <i>Sete camundongos cegos</i>.</p> <p>Planejamento do projeto Famílias (Re) Contam Histórias, envolvendo a contação de histórias com as famílias.</p> <p>Registros dos níveis de alfabetização mensais.</p>	<p>Decodificação/Fluência de leitura.</p> <p>Formação de leitor.</p> <p>Compreensão.</p> <p>Estratégia de leitura.</p> <p>Construção do sistema alfabético e da ortografia.</p> <p>Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polisssemia.</p> <p>Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação.</p> <p>Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas.</p> <p>Compreensão em leitura.</p> <p>Escrita colaborativa.</p> <p>Produção de texto oral.</p> <p>Planejamento e produção de texto.</p> <p>Produção de texto.</p> <p>Escrita autônoma.</p> <p>Escuta de textos orais.</p> <p>Compreensão de textos orais.</p> <p>Planejamento de texto oral.</p> <p>Exposição oral.</p> <p>Formação do leitor literário.</p> <p>Performances orais.</p> <p>Composição e decomposição de números.</p> <p>Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração</p> <p>Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades.</p> <p>Relação de igualdade</p> <p>Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência</p> <p>Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras.</p> <p>Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos.</p>

Fonte: A autora (2019).

Conforme exposto no Quadro 10, de março a junho foram identificados os níveis de alfabetização dos alunos, o que possibilitou o planejamento das práticas pedagógicas com base nos conteúdos necessários para avançar no processo de alfabetização e o desenvolvimento da história *Sete camundongos cegos*.

De junho a agosto, as práticas foram desenvolvidas com os alunos ao mesmo tempo em que eram realizados os acompanhamentos e os registros sobre os níveis de alfabetização, possibilitando o planejamento das práticas pedagógicas com as famílias.

O tópico 3.5 apresenta o desenvolvimento das práticas pedagógicas com a história *Sete camundongos cegos* e os conteúdos que foram trabalhados contextualizados a ela.

3.5 A história dos *Sete camundongos cegos*

As práticas pedagógicas desenvolvidas foram planejadas para possibilitar uma retomada à alfabetização inicial, desde a relação letra e som, para compreender a formação das palavras, até a interpretação e escrita no contexto da história trabalhada, possibilitando uma ressignificação do aprender, ou seja, uma nova relação com a aprendizagem, ao mesmo tempo em que houve a (re)introdução da alfabetização.

O trabalho com a história *Sete camundongos cegos* iniciou com a contação da história com personagens e objetos desenhados em EVA (*Ethylene Vinyl Acetate*¹⁰) nas respectivas cores dos sete camundongos, tendo como cenário uma caixa de onde os personagens e objetos saíam a partir do desenvolvimento da história.

A história foi contada em partes, considerando os dias da semana, instigando os alunos a construir hipóteses sobre o que aconteceria e sobre qual objeto era encontrado pelos camundongos, levando-se em conta as características apresentadas no desenvolvimento da história.

Em um primeiro momento, a professora pesquisadora mostrou à turma apenas o título do livro e leu a primeira parte, em que os camundongos esbarraram em um objeto desconhecido próximo à lagoa. Os alunos construíram, em forma de desenho, o objeto que acreditavam ser o que os camundongos teriam encontrado, configurando como a sua hipótese inicial.

A partir das hipóteses iniciais foi dado início ao diálogo com os alunos, tendo a orientação por parte da professora pesquisadora sobre a investigação que eles fariam para que, até o final da história, tentassem descobrir o que era o objeto encontrado conforme as características

¹⁰ Espuma Vinílica Acetinada.

relatadas pelos camundongos. Para isso, em cada parte lida os alunos apresentavam as suas hipóteses e, após, era realizada uma votação, quando a maioria dos votos expressava a hipótese da turma para o determinado dia de investigação.

Para registro das hipóteses dos alunos, que emergiam ao longo da história, foi criado um mural de hipóteses, no qual foi fixada a ordem dos camundongos, os objetos que eles pensavam ter encontrado e, ao lado deles, o objeto que os alunos acreditavam que os camundongos teriam encontrado, ou seja, as hipóteses construídas coletivamente, a partir das características apresentadas na história e segundo a percepção dos alunos.

A cada novo dia de contação da história, e com os elementos novos abordados, abria-se uma nova discussão e uma nova ideia sobre qual o objeto encontrado pelo camundongo na história, considerando-se as características e os objetos apresentados.

Assim, as hipóteses construídas pelos alunos poderiam manter-se ou serem alteradas por meio da investigação que permeava a história dos *Sete camundongos cegos*. Ao final tornou-se possível, com os dados obtidos na história, refutar a ideia construída pela turma e avançar na compreensão da necessidade de se conhecer toda a história e seus desdobramentos para chegar à determinada conclusão.

As práticas pedagógicas com a contação de histórias foram voltadas à alfabetização, trabalhando a relação letra e som, formação de palavras, relação das figuras aos sons das letras iniciais e dos sons às letras na composição das palavras e frases de forma contextualizada com a história.

As produções sobre a história foram desdobradas na confecção de um livro de releitura de *Sete camundongos cegos*, que foi desenvolvido pelos alunos e apresentado como peça teatral para as famílias e comunidade escolar na III Feira do Livro da Escola em julho de 2018.

Na Feira do Livro, após a apresentação da peça teatral com a história elaborada pelos alunos, foi realizada a sessão de autógrafos para as famílias. Na sequência, a professora pesquisadora lançou o projeto “Famílias (Re) Contam Histórias”, que se desenvolveu da seguinte maneira: os alunos levaram livros (escolhidos pela professora pesquisadora, para que eles estivessem de acordo com o nível de alfabetização de cada aluno), sendo as famílias orientadas para a realização das atividades com os livros, o que constitui a fase dois deste estudo.

A segunda fase foi composta por um projeto pedagógico organizado pela professora pesquisadora, tendo a proposta de atividades pedagógicas com a contação de histórias nas famílias dos alunos, quando estes levaram sacolas com livros para a realização de leituras com as suas famílias, sendo instruídos a fazerem um registro orientado das atividades feitas em casa a partir das leituras.

A fase em questão teve contação de história aliada à participação familiar, na qual os alunos levaram *kits* de leituras (sacola com livro infantil e caderno de registro). As famílias foram orientadas, a partir da leitura das histórias, a registrar no caderno um conjunto de práticas realizadas após a leitura. As práticas em família após a leitura, estão sintetizadas no Quadro 11:

Quadro 11 – Roteiro de práticas

Atividade	Orientação	Registro
Leitura do livro recebido no <i>kit</i> de leitura.	Contação/leitura da história.	
Descrição da história.	Registro de como foi a história (os personagens, o local e como a história se passa).	Registro no caderno do <i>kit</i> de leitura.
Descrição de como foi o momento de contar histórias	Relatos das famílias sobre como foram os momentos da contação de história em família.	Registro no caderno do <i>kit</i> de leitura.
Registrar a história.	Registro do momento da contação de história em família, podendo ser em desenho, foto, criação de um personagem...	Registro no caderno do <i>kit</i> de leitura.

Fonte: A autora (2019),

Os alunos levavam os *kits* de leituras todas as quintas-feiras, retornando com eles nas terças-feiras, quando participavam de uma roda de apresentação com os colegas e a professora pesquisadora, mostrando os relatos do desenvolvimento das práticas com descrição da história lida, identificando as pessoas da família que estiveram nos momentos de leituras, como foram os momentos de leitura em família e apresentando ao grupo os registros das histórias lidas na semana.

3.6 Projeto Pedagógico “Famílias (Re) Contam Histórias”

As práticas pedagógicas contemplaram a contação da história *Sete camundongos cegos* e o Projeto “Famílias (Re) Contam Histórias”, desenvolvendo os conteúdos relacionados ao processo de alfabetização e letramento com os alunos da turma, de modo a possibilitar diferentes abordagens capazes de proporcionar uma reaproximação dos sujeitos com os conteúdos em questão. A segunda fase foi desenvolvida a partir do Projeto “Famílias (Re) Contam Histórias”, com a observação quanto à necessidade da participação familiar no processo de alfabetização dos alunos, tendo como propostas práticas de leitura em família. Para isso, os alunos levaram para casa um *kit* de leitura (sacola decorada com tema de leitura, livro com história infantil e um caderno com orientação sobre os registros de atividades) enviado pela professora pesquisadora.

A proposta de práticas pedagógicas com a contação de histórias pelas famílias aos alunos em suas casas foi planejada, acompanhada e registrada a partir do que os alunos mostraram em aula nas rodas de apresentação, quando relatavam o que desenvolviam em casa e a forma como a família atuava nas práticas.

Os alunos levaram *kits* de leituras (sacola com caderno e livro infantil) para a realização da contação de histórias e registros de atividades, conforme orientação da professora pesquisadora, de acordo com o cronograma organizado por ela para a sistematização.

Para possibilitar a análise e verificar o acompanhamento familiar dos sujeitos de pesquisa, foi organizado o cronograma com as práticas desenvolvidas, conforme o Quadro 12.

Quadro 12 – Cronograma de acompanhamento do Projeto “Famílias (Re) Contam Histórias”

Atividades	Outubro	Novembro	Dezembro
Envio do <i>kit</i> de leitura.	X	X	X
Realização das leituras e atividades com as famílias.	X	X	X
Roda de apresentação das atividades do <i>kit</i> de leitura	X	X	X
Análise da participação familiar.	X	X	X
Conclusão sobre a participação familiar e o desenvolvimento dos alunos.			X

Fonte: A autora (2018).

Os alunos levaram o material de leitura para casa nas quintas-feiras, retornando com ele nas terças-feiras da semana seguinte. A proposta foi de que as famílias realizassem a leitura com e para as crianças e registrassem no caderno as seguintes atividades: descrição sobre a história lida, um relato (reflexão) de como foi o momento de leitura em família e um registro desse momento.

As atividades foram realizadas a partir de orientação encaminhada pela professora pesquisadora com o roteiro de atividades a serem desenvolvidas, como mostra o Quadro 13.

Quadro 13 – Roteiro de práticas a serem realizadas pelas famílias dos alunos

Atividades.
Leitura da história enviada junto com os alunos.
Descrição da história.
Registro da experiência de ler junto com o(a) aluno(a).
Registro da história de acordo com a imaginação, podendo ser reflexão ou síntese da história lida.

Fonte: A autora (2019).

Após o retorno dos *kits* de leitura, nas terças-feiras, os alunos realizaram rodas de conversas com apresentação dos relatos de como foram realizadas as atividades em suas casas com os seus familiares, o que foi devidamente observado e registrado no Diário de Campo pela professora pesquisadora.

As práticas propostas para as famílias por intermédio da contação de histórias, foram planejadas e estiveram de acordo com os objetos de conhecimento descritos na BNCC (BRASIL, 2017), como demonstra o Quadro 14.

Quadro 14 – Organização das atividades desenvolvidas com a contação da história no Projeto “Famílias (Re) Contam Histórias”

Período	Atividades	Objetos de conhecimento, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017)
Setembro a dezembro de 2018	Desenvolvimento do projeto Famílias (Re) Contam Histórias, envolvendo práticas com a contação de histórias. Registros dos níveis de alfabetização mensais.	Decodificação/Fluência de leitura. Formação de leitor. Compreensão. Estratégia de leitura. Construção do sistema alfabético e da ortografia. Conhecimento do alfabeto português do Brasil/Ordem alfabética/Polisssemia. Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação. Compreensão em leitura. Escrita colaborativa. Produção de texto oral. Planejamento e produção de texto. Produção de texto. Escrita autônoma. Escuta de textos orais. Compreensão de textos orais. Planejamento de texto oral. Exposição oral. Formação do leitor literário. Performances orais.

Fonte: A autora (2018).

O Quadro 14 sintetiza o desenvolvimento do projeto de contação de histórias com as famílias nos meses de setembro a dezembro do ano letivo de 2018. A participação familiar foi mensurada a partir dos envios dos *kits* de leituras com as atividades desenvolvidas conforme a proposta, sendo necessária a descrição da história e também a reflexão sobre o momento de contação de história em família pelos alunos e suas famílias.

O capítulo 4 apresenta a análise dos dados das duas fases, compreendendo cada uma delas e possibilitando a reflexão sobre o processo da investigação, de acordo com os objetivos do estudo na busca pela resposta do problema de pesquisa.

4 ANÁLISE INICIAL: DESCRIÇÃO EM CENA

No início do ano letivo da pesquisa em questão, conforme já descrito anteriormente, foram realizadas duas avaliações. A primeira desenvolvida pela professora pesquisadora com o objetivo de reconhecimento dos conhecimentos prévios e de aprendizagem, e a segunda orientada pela Secretaria Municipal de Educação, em âmbito municipal, para identificação dos níveis de alfabetização dos alunos da rede de ensino.

Para a realização da avaliação foram utilizados os recursos pedagógicos concretos. O reconhecimento dos números foi trabalhado com fichas identificando-os; a quantificação, interpretação e resolução de histórias matemáticas e construção de cálculos foram desenvolvidas com o emprego do material dourado. Na avaliação ficou evidente a distorção com relação à idade-série e a defasagem quanto aos conteúdos, sendo eles necessários para o terceiro ano do Ensino Fundamental, em especial no processo de alfabetização. Apenas 4 alunos sabiam ler, do total de 17 da turma, e nem todos identificavam todas as letras do alfabeto, o que comprova o grau de dificuldade acentuado.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 93), “[...] os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano”. Sendo assim, espera-se que os alunos, ao ingressarem no terceiro ano do Ensino Fundamental, possam aprofundar os seus conhecimentos com a escrita, avançando nas habilidades necessárias a partir da aquisição da leitura e da escrita mediante o processo de alfabetização.

Por isso, torna-se fundamental desenvolver a pesquisa por meio dos resultados da avaliação de Português e Matemática, com os conteúdos definidos e orientados pela Secretaria Municipal de Educação, que estão disponíveis no Quadro 15 a seguir.

Quadro 15 – Resultado das avaliações orientadas pela Secretaria Municipal de Educação

Nome do aluno	Escreve o nome completo? Sim ou Não	Escreve palavras observando a escrita ortográfica? Sim, Não ou Em parte.	Lê textos simples? Sim/Não	Escreve textos observando a sequência lógica? Sim/Não	Resolve desafios e histórias matemáticas com adição e subtração com números até 99? Sim/Não	Nível das quatro palavras e uma frase (alunos não alfabetizados)
A1	Sim	Em parte	Sim	Não	Em parte	Alfabético
A2	Não	Não	Não	Não	Não	Silábico
A3	Não	Não	Não	Não	Não	Pré-Silábico
A4	Não	Não	Não	Não	Não	Silábico
A5	Sim	Em parte	Sim	Sim	Sim	Alfabético
A6	Não	Não	Não	Não	Não	Pré-Silábico
A7	Não	Em parte	Não	Não	Não	Silábico
A8	Não	Não	Não	Não	Não	Pré-Silábico
A9	Não	Não	Não	Não	Não	Silábico
A10	Não	Não	Não	Não	Não	Pré-Silábico
A11	Sim	Não	Não	Não	Sim	Pré-Silábico
A12	Não	Não	Sim	Não	Em parte	Silábico
A13	Sim	Em parte	Sim	Não	Sim	Alfabético
A14	Não	Não	Não	Não	Não	Silábico
A15	Não	Não	Não	Não	Não	Pré-Silábico
A16	Não	Não	Não	Não	Não	Silábico
A17	Não	Não	Não	Não	Em parte	Silábico

Fonte: A autora (2018).

Os resultados da avaliação demonstram que os alunos da turma estavam distantes do nível de conhecimento esperado para o 3º ano do Ensino Fundamental. Do total de 17 alunos, 4 sabiam ler textos simples e os mesmos ainda estavam em processo de aprendizado da escrita, com algumas trocas ortográficas, sendo 3 deles alfabéticos e 1 silábico.

Ainda relacionada à alfabetização e letramento em Português, somente um aluno era capaz de escrever textos simples que observasse a sequência lógica no desenvolvimento de ideias. Do total de alunos, três eram alfabéticos, com condições de ler e escrever, observando a relação entre as letras, os seus sons e a relação na escrita.

Na avaliação matemática os resultados demonstraram que 3 alunos conseguiam realizar os cálculos e problemas matemáticos de adição e subtração até o número 99, e outros 3 conseguiam em parte, apresentando alguns equívocos na construção dos cálculos.

De acordo com os resultados das avaliações, foi possível identificar o nível de alfabetização dos alunos no início do ano letivo. Os alunos da turma em questão, sujeitos da pesquisa, apresentavam sintomas de dificuldade de aprendizagem e distorção com relação à idade-série, expressos na avaliação e em comparação com o grau necessário de alfabetização para tal etapa de escolaridade.

Os níveis de alfabetização refletiam a realidade apresentada, quando apenas três alunos já liam e estavam alfabetizados, conforme demonstrado em Quadro 16.

Quadro 16 – Níveis de alfabetização inicial

Aluno	Nível de alfabetização	Observações
A1	Alfabético.	Iniciou o ano letivo lendo e escrevendo, necessitando de construção ortográfica.
A2	Silábico.	Sem reconhecimento das letras; escreve uma letra por sílaba de acordo com o som que compreende e quantificações iniciais.
A3	Pré-Silábico – 2.	Sem reconhecimento de letras do alfabeto e quantificações iniciais.
A4	Silábico.	Reconhecimento do alfabeto e quantificação.
A5	Alfabético.	Iniciou o ano letivo lendo, após finalizar o ano Silábico; trocas de letras necessitando reforçar a Consciência Fonológica.
A6	Pré-Silábico – 2.	Reconhece as letras do alfabeto, mas não compreende os sons; quantifica, classifica e seria.
A7	Silábico.	Reconhece todas as letras do alfabeto, escreve uma letra por sílaba de acordo com o som que compreende e quantifica com dificuldades na resolução de cálculos.
A8	Pré-Silábico 1.	Sem reconhecimento de letras e números; não possui conhecimento capaz de quantificar, mas classifica e seria.
A9	Silábico	Sem reconhecimento de todas as letras do alfabeto; escreve uma letra por sílaba de acordo com o som que compreende. Dificuldade na quantificação, mas realiza classificação e seriação.
A10	Pré- Silábico – 2.	Expressa a escrita por meio de letras, mas não compreende como o processo se dá; não associa a quantidade, sons e posições.
A11	Pré- Silábico – 2.	Expressa a escrita por meio de letras, mas não compreende como o processo se dá, não associa a quantidade, sons e posições.
A12	Silábico	Reconhece todas as letras do alfabeto, escreve uma letra por sílaba de acordo com o som que compreende e quantifica sem dificuldades na resolução de cálculos.
A13	Alfabético	Iniciou o ano letivo lendo. Conhece todas as letras do alfabeto, apresenta necessidades de reforçar a ortografia, quantifica e realiza cálculos sem grandes dificuldades.
A14	Silábico.	Não conhece todas as letras do alfabeto, escreve uma letra por sílaba, mas não compreende a relação do som com as letras, realizando a leitura de sílabas e textos simples. Apresenta dificuldades na quantificação e cálculos simples.
A15	Pré-Silábico – 2.	Reconhece todas as letras, mas não compreende a relação delas na formação de palavras, não reconhecendo os sons; dificuldades na quantificação e cálculos simples.
A16	Silábico	Reconhece todas as letras; escreve uma letra por sílaba de acordo com o som que compreende; dificuldades na quantificação e cálculos simples.
A17	Silábico	Reconhece todas as letras; escreve uma letra por sílaba de acordo com o som que compreende; sem dificuldades na quantificação e cálculos simples.

Fonte: A autora (2018).

Na avaliação referente à Língua Portuguesa, foi verificado se os alunos tinham a capacidade de leitura, compreensão e escrita de textos simples com a articulação de palavras e as argumentações a partir delas.

Tais conteúdos vão ao encontro da primeira habilidade em Língua Portuguesa de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017): “Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado”.

Levando em conta a configuração da turma, sendo a maioria dos alunos não alfabetizados, a avaliação foi realizada pela professora pesquisadora com a utilização dos recursos de livros infantis, alfabeto móvel e ditado de palavras.

A avaliação de Matemática foi desenvolvida para verificar se os alunos compreendiam os conceitos de adição e subtração, identificação e quantificação dos números até 99 em cálculos e problemas matemáticos.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 283), a primeira habilidade necessária em Matemática para os alunos do terceiro ano é “Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero)”.

Na avaliação de Matemática foi demonstrada uma discrepância em relação aos conteúdos orientados pela Secretaria Municipal de Educação e pela BNCC (BRASIL, 2017), como sendo a primeira habilidade matemática necessária no ano em que a turma estava iniciando.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 283) considera para o segundo ano habilidade superior ao nível com que os alunos ingressaram no terceiro ano do Ensino Fundamental. Para a BNCC (BRASIL, 2017), os alunos devem saber “Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais”.

Inicialmente, os dados encontrados a partir de avaliação realizada pela professora pesquisadora foram de seis alunos pré-silábicos (sem compreensão da estrutura da escrita e relação entre fonema e letras na composição das palavras), oito silábicos (compreendem que a escrita das palavras se dá por letras e representa cada sílaba com uma letra) e três alfabéticos (compreendem o processo de escrita, necessitando avançar na ortografia).

O desenvolvimento das práticas com a história *Sete camundongos cegos* será abordado no próximo item para auxiliar no acompanhamento das atividades e os seus desdobramentos nos processos de ensino e de aprendizagem e, posteriormente, no resultado ou não delas no processo de alfabetização.

4.1 Descrição do desenvolvimento de práticas pedagógicas com a história *Sete camundongos cegos*

A história é uma fábula em que sete camundongos cegos que esbarraram em um objeto estranho perto da lagoa voltam para casa correndo e assustados. Eles, porém, ficam intrigados e resolvem investigar o que encontraram. Para isso, diariamente vai um camundongo ao local explorar o objeto para tentar descobrir o que era. A ideia central da fábula é que o leitor possa compreender que “saber em parte pode dar uma história ótima, mas a sabedoria vem de conhecer o todo” (YOUNG, 2011, p. 39).

A partir de conversa entre a professora pesquisadora com a turma, ocorre o estabelecimento sobre a forma como trabalhar com a história. A história dos *Sete camundongos cegos* é desenvolvida em torno de algo encontrado pelos camundongos, e cada dia um deles tenta descobrir o que foi encontrado pelas características percebidas pelos companheiros.

A história foi contada com o recurso da caixa-cenário, conforme demonstra a Figura 1. Os alunos, de forma coletiva e oral, dialogaram sobre o que poderia haver dentro da caixa, apresentando-a, de forma imediata, como sendo camundongos vivos. Desta forma, houve a relação com a história, ao mesmo tempo em que expressavam sentimentos diversos, como medo, espanto, curiosidade e encantamento com o recurso apresentado.

Para Piaget (1990, p. 355), “Tal é o jogo simbólico: assimilação de qualquer objeto a qualquer outro, através de imagens imitativas.” As imagens apresentadas puderam representar os personagens e os objetos da história, instigando a imaginação e a criatividade dos alunos sobre o contexto da história, bem como influenciando as práticas de criação por meio da imitação e representação mediante as características assimiladas pelas informações recebidas.

As informações apresentadas por meio da observação despertaram reações e sentimentos que incentivaram o diálogo e a troca entre os alunos sobre as suas percepções a partir dos questionamentos da professora pesquisadora sobre o que estava na caixa-cenário. A Figura 1 demonstra o material utilizado na contação de histórias.

Figura 1 – Material utilizado na contação da história *Sete camundongos cegos*



Fonte: A autora (2019).

Os alunos foram opinando sobre o que estaria na caixa a partir de questionamentos dos colegas e indicações da professora pesquisadora. Por exemplo: Será que os camundongos estão aqui presos e guardados no armário durante os últimos dias? A partir da conversa entre eles, chegaram à conclusão que não poderiam estar, pois havia silêncio, e teriam morrido de fome ou fugido.

A caixa-cenário com as imagens dos personagens da história e os objetos encontrados por eles foram usados na contação da mesma. A utilização possibilitou a assimilação dos objetos, dando a eles significados no contexto apresentado. A representação estabelecida no jogo simbólico é parte integrante do processo de acomodação, pois possibilita a criação da imagem mental e o desenvolvimento do pensamento da criança, que ouve a história e a imagina a partir da relação que estabelece com as imagens.

Desde os aspectos apresentados no processo de assimilação e da articulação deles com o desenvolvimento do pensamento, há a possibilidade de avançar nas estruturas cognitivas para o processo de acomodação por meio da inteligência, conforme ensina Piaget (1990):

[...] a atividade inteligente é na colocação em equilíbrio da assimilação e da acomodação e a imitação é um simples prolongamento desta última; dizer que a imitação se reintegra na inteligência significa, portanto, simplesmente, que a acomodação, a princípio em desequilíbrio em relação à assimilação nos inícios do período representativo (e já se viu por que), tende a se reequilibrar com referência a ela (p. 365).

Os desequilíbrios possivelmente incentivados e mediados a partir da ação dos alunos sobre os objetos de conhecimentos apresentados no contexto da história. Pela adaptação dos alunos por meio da equilibrção, a possibilidade de avanços concretizava-se, dando início aos próximos desafios e inquietações na busca de novas desequilibrções.

Desta forma, após todas as construções sobre a presença de camundongos na caixa-cenário, os alunos passaram a acreditar que nela tinha doces e/ou comidas e brinquedos, distanciando da ideia da história, necessitando de retomada da localização sobre o que havia nela e como seria utilizada no desenvolvimento da contação de histórias.

Foi possível perceber a falta de experiência e/ou desconhecimento deles com o material apresentado, ou seja, a caixa como um recurso pedagógico para contação de histórias, o qual é utilizado no trabalho com crianças pequenas, despertando o lúdico e o encantamento por meio da curiosidade do que é apresentado de dentro para fora da caixa, conforme apresenta Fortuna (2000):

Assim como um jogo é tanto melhor quanto maior seu potencial instigador e seu espaço para a ação, a aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeitos do processo pedagógico. A tensão do desejo de saber, a vontade de participar e a alegria da conquista impregnarão todos os momentos desta aula. Deste modo, arrebatados, professor e aluno evadem-se temporariamente da realidade, mas somente pelo tempo suficiente de pensar, imaginar, inventar, pois o material necessário à atividade criativa é a própria realidade (p. 9).

A professora pesquisadora apresentou a ideia de investigar os acontecimentos da história a partir da contação realizada por partes, em dias diferentes. Desta forma, os alunos construíram as suas hipóteses, registraram e compararam as suas hipóteses com os fatos ocorridos na história. Os alunos demonstraram interesse e ansiedade com a proposta apresentada.

Houve interesse para conhecer cada parte da história durante a contação da mesma; eles mantiveram-se atentos aos fatos apresentados, demonstraram surpresa ao ser diferente das suas hipóteses e dialogavam entre eles sobre os possíveis acontecimentos da próxima contação de história ao longo das aulas.

Nesse sentido, a tensão presente com o desafio da investigação a partir da contação de história, possibilita envolver o imaginário e a criatividade na construção das hipóteses desde os fatos a serem apresentados. O movimento em questão possibilita a devolução à realidade do que foi construído por meio da invenção do pensamento infantil a partir da história em questão.

Desta maneira, a história iniciou com a apresentação do título da mesma e da sua introdução, conforme segue: “Um dia, sete camundongos cegos se espantaram ao topar com uma Coisa estranha perto da lagoa. – O que é isso? – eles exclamaram, e voltaram correndo para casa” (YOUNG, 2011, p. 5).

Os alunos desenvolveram, de forma individual, o registro em uma folha de ofício sobre o que eles imaginavam que fosse a coisa estranha encontrada pelos camundongos, mostrando as suas hipóteses iniciais. Após, os alunos expuseram as suas ideias aos colegas e conversaram sobre o que foi apresentado por eles. Observa-se que as Figuras 2 e 3 demonstram algumas das produções realizadas pelos alunos expressando a hipótese inicial a partir da introdução da história.

Figura 2 – Hipótese inicial – ponte

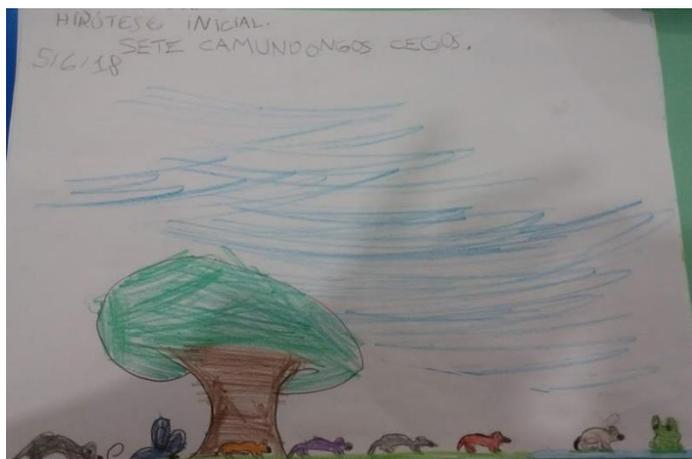


Fonte: A autora (2018).

Na Figura 2, a hipótese é de que a coisa encontrada seria uma ponte. A relação estabelecida com a suposta coisa encontrada na história foi a partir da realidade. A turma tinha acabado de realizar um passeio até o Jardim Botânico, onde tinha um lago com uma ponte. Nesse sentido, a ponte parecia para o aluno que desenhava algo possível de estar no local da história, apresentando a articulação com a realidade e as experiências vividas.

Na Figura 3, a hipótese inicial elaborada foi a de um sapo. Mais uma vez foi relacionada à realidade e à possibilidade de haver sapos próximos ao local da história, levando em consideração a vivência sobre a lagoa. Essa possibilidade apareceu no diálogo entre os alunos sendo considerada possível, ficando entre as opções apresentadas e mais defendidas pela turma: sapo, pedra, cobra e osso.

Figura 3 – Hipótese inicial – sapo



Fonte: A autora (2018).

Com o diálogo entre os alunos e a orientação da professora pesquisadora sobre a forma como a investigação iria ser organizada – contação de história por partes –, foi construído um Quadro de Hipóteses. Para a confecção foram trabalhadas as identificações das letras e da formação das palavras, relacionando letras e sons nas sílabas: objetos de aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento do processo de alfabetização inicial. Tal situação foi aproveitada para contextualizar e desenvolver práticas de alfabetização e letramento. As hipóteses iniciais dos alunos, após discussão, eram registradas em um quadro de hipóteses, como demonstrado na Figura 4.

Figura 4 – Quadro de Hipóteses



Fonte: A autora (2019).

As produções foram fixadas no Quadro de Hipóteses, conforme demonstra a Figura 4, com as informações sintetizadas de cada parte e as observações dos alunos pertinentes a elas.

Dentro desse contexto, Marzano, Pickering e Pollock (2008, p. 97) afirmam que, “Aparentemente, o processo de explicar seu pensamento ajuda os alunos a aprofundarem seu entendimento dos princípios que estão aplicando.” Nesse sentido, as ideias apresentadas partiram de seres possíveis de serem encontrados próximos a uma lagoa, critério adotado pelos alunos.

A partir do diálogo, em todas as partes da história trabalhadas os alunos debatiam sobre as hipóteses que acreditavam ser as mais prováveis dentro das apresentadas no grande grupo. Na hipótese inicial, os alunos acreditaram que a coisa encontrada poderia ser *uma pedra, sapo, cobra ou um osso* (de outro animal).

As hipóteses surgiram a partir da compreensão de que o material seria duro e, sendo os camundongos animais muito pequenos, poderia ser algumas dessas opções, uma vez que estavam perto de uma lagoa. A identificação de letras e os seus sons na formação das sílabas e a relação na formação das palavras, estiveram associadas à interpretação da história de forma oral e escrita, complementando a construção do Quadro de Hipóteses por meio de palavras e desenhos. Tais atividades referem-se à alfabetização inicial, habilidades consideradas necessárias no primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, conforme a BNCC (BRASIL, 2017).

Desta forma, a história encaminhou-se para sua segunda parte, como é apresentada: “Na segunda-feira, o Camundongo Vermelho foi o primeiro a ir até lá para verificar. – É um pilar – ele disse. Ninguém acreditou” (YOUNG, 2011, p. 6-9).

Ao apresentar-se a situação em questão, houve o diálogo entre os colegas e a observação do Quadro de Hipóteses, levando-se em consideração o que os alunos tinham acreditado ser a coisa encontrada na história anteriormente, movimentando o diálogo e as características dadas.

Os alunos demonstraram interesse em descobrir cada parte da história, estiveram concentrados e atentos a ela, construindo, pelo diálogo, as hipóteses sobre o que aparecia na história, de forma individual, coletiva, oral e escrita, fortalecendo as relações com a história ao mesmo tempo em que colaboravam para avançar na relação entre o grupo na construção de conhecimentos, de forma coletiva e dialogada.

Na parte inicial da história os alunos demonstraram uma dúvida a ser trabalhada. Eles não sabiam o que era um pilar, apresentando a necessidade de se dialogar sobre ele e dar uma exemplificação de lugares em que este poderia ser encontrado. Eles associaram novamente à realidade ao identificar os pilares da escola. Logo, não acreditaram que fosse um pilar, levando em conta o fato de os camundongos estarem próximos a uma lagoa e, para eles, longe de

construções. Os alunos acreditaram, então, que fosse uma cobra, considerando os elementos apresentados.

Os alunos demonstraram maturidade na associação dos elementos da história com a realidade e esta associação não possibilitou que perdessem o interesse pela história. Eles se mantiveram interessados e demonstraram curiosidade para o conhecimento dos novos fatos a serem apresentados na próxima contação de histórias. Collins e Cooper (2005) assim manifestam-se sobre o envolvimento das crianças nos enigmas apresentados nas contações de histórias:

Os enigmas nunca são respondidos na história. Quando termina, as mãos das crianças disparam. Tem sido uma história rica em suspense e forte sentimento, mas muitas vezes as crianças ainda estão curiosas sobre os enigmas. Enquanto as crianças estão sentindo, elas também estão pensando (p. 16).

A contação de histórias, por meio de projetos que contemplem as práticas pedagógicas que ela abrange, acontece a partir do envolvimento dos alunos, pois, ao contar parte da história, eles se envolvem e desenvolvem a criatividade na busca por respostas, de acordo com o que imaginam e percebem de relações entre o real e o que se apresenta na história.

Na contação da história, com a terceira parte apresentada a partir de “Na terça-feira, lá se foi o Camundongo Verde. Ele foi o segundo a investigar. – É uma cobra – ele disse” (YOUNG, 2011, p. 10-13), os alunos conversaram e concordaram que poderia ser uma cobra, afirmando que cobras poderiam “andar” perto de lagoas, mas mudaram de ideia ao serem convencidos de que ela não estaria parada no mesmo lugar de um dia para o outro. Logo, poderia ser uma árvore, na opinião deles.

Os conteúdos de alfabetização foram desenvolvidos a partir do diálogo e da troca de conhecimento entre os colegas, sendo objeto de conhecimento da BNCC (BRASIL, 2017) e desenvolvendo a determinada habilidade, conforme segue: “Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor (p. 95)”.

Nesse sentido, os alunos demonstraram interesse, organização e maior respeito às opiniões levantadas pelos colegas, buscando associações para a defesa das suas ideias, votando na hipótese da turma para registrar a parte da história em questão.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 111) apresenta, também, como habilidade: “Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes”. Dentro desse contexto, foi possível perceber

que a dinâmica estabelecida de conversas na construção da hipótese lançava um desafio que, mesmo que não obtivesse uma resposta no dia, poderia fazer diferença no resultado final, ainda que desconhecido.

A quarta parte apresentada foi: “– Não – disse o Camundongo Amarelo na quarta-feira. – É uma espada. Ele foi o terceiro” (YOUNG, 2011, p. 14-17). Os alunos, no diálogo, retomaram a hipótese que haviam elaborado e registrado e mudaram de pensamento, contrariando a ideia anterior, visto que árvore e espadas são de materiais diferentes.

Não achavam possível, porém, uma espada estar perto da lagoa. Enquanto o debate entre eles se intensificava, os alunos chegaram à conclusão de que poderia ser algum lixo jogado, ou um portão do mesmo material de uma espada, como metal ou ferro, segundo eles.

Tais apontamentos realizados pelos alunos refletem os seus conhecimentos prévios e a relação estabelecida com as experiências vivenciadas fora da escola, pelas observações feitas por eles dos locais que conhecem e vivem e a presença do lixo no entorno.

Os elementos apresentados, novamente, atuam fortalecendo a relação entre a história e a vida cotidiana mediante a ludicidade. Os assuntos que aparecem por intermédio do diálogo originado pelos questionamentos por meio da história, possibilitam a compreensão dos objetos de conhecimentos. Os elementos apontados fazem parte do objeto de conhecimento de Estratégia de Leitura da BNCC (BRASIL, 2017) a partir da seguinte habilidade:

Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas (p. 94-95).

Com a adequação das hipóteses, os alunos demonstravam ansiedade para descobrir o final da história e comprovar se estavam certos, aguardando com inquietação a nova parte da história. Eles conversavam sobre a história em outros momentos, inclusive no recreio, e com outros alunos, contando sobre a experiência de investigação que estavam realizando.

Assim, a quinta parte foi apresentada: “– Não – disse que o Camundongo Amarelo na quarta-feira. – É uma espada. Ele foi o terceiro” (YOUNG, 2011, p. 14-17). Os alunos, na conversa, chegaram à conclusão de que o objeto era grande, diferente de uma espada. Logo, deveria ser do mesmo material, identificado por eles como sendo ferro ou metal, mas uma espada não estaria no local.

A troca de hipóteses construída a cada semana tornava o momento da contação de história algo marcante, pois tratavam como incerto o que produziam, ao mesmo tempo em que queriam

descobrir o final da história. A presença da perturbação com as alterações e as necessidades de novas construções para novas respostas garantiam o desequilíbrio, fundamental no processo de aprendizagem. Como evidencia Piaget (1999):

[...] todo movimento, pensamento ou sentimento corresponde a uma necessidade. A criança, como o adulto, só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sempre sob uma forma de uma necessidade (uma necessidade elementar ou um interesse, uma pergunta, etc.) (PIAGET, p. 15-16)

Portanto, os alunos demonstravam a necessidade de resolução dos problemas pertinentes à história através da busca pela continuidade da mesma. Assim, não demonstravam tédio nas atividades de leitura, interpretação, relação entre sons das letras nas sílabas e formação de palavras que desenvolviam a cada nova parte da história contada, mesmo que elas se mantivessem as mesmas até a revelação do último camundongo, posto que os elementos das situações e das características apresentadas eram diferentes uns dos outros. Tais situações são expressões da adaptação frente aos desequilíbrios. Segundo Piaget (1999):

[...] uma necessidade é sempre a manifestação de um desequilíbrio. Ela existe quando qualquer coisa, fora de nós ou em nós (no nosso organismo físico ou mental) se modificou, tratando-se, então, de um reajustamento da conduta em função desta mudança. (PIAGET, p. 16)

Logo, os desequilíbrios gerados pela história, bem como as necessidades dos alunos em resolvê-los desencadeavam ações que possibilitavam adaptações, quando supridas as necessidades. Porém, a adaptação era momentânea, uma vez que toda necessidade apresenta um novo desequilíbrio e os sujeitos através da ação vão em busca de nova adaptação, utilizando as modificações decorrentes dos processos anteriores.

A interação entre os alunos e a professora pesquisadora, ao longo da história, e as práticas pedagógicas, apresentam outro aspecto fundamental no trabalho com a contação de histórias. A história bem desenvolvida e aprofundada pode possibilitar relação para além do momento lúdico de um conto, que também é importante. Ela, porém, possibilita viver a história com intensidade e associá-la, por meio do diálogo e da reflexão, a distintos aspectos, indo além da própria história.

Nesse sentido, a contação de histórias, ademais de poder cumprir o papel de dar significado às práticas pedagógicas voltadas aos objetos de conhecimento, também vai além: possibilita aos alunos compreenderem as suas experiências e entenderem as dos colegas de uma forma singular, garantindo as relações com a construção do conhecimento na troca mútua com

os seus pares. Collins e Cooper (2005) discorrem sobre a significação da vida por meio da contação de histórias:

Toda história é contada para dizer algo sobre o que a vida significa. As histórias ajudam a entender nossas experiências e a entender as experiências dos outros. Quão maravilhoso é quando podemos dizer “isso me lembra o tempo em que eu...” ou “eu tive o mesmo sentimento” (p. 17, tradução livre.)

A significação é o que torna capaz de possibilitar o aprendizado. No momento em que os alunos percebem as relações que podem estabelecer com os objetos de conhecimentos vinculados à sua vida e compreendem os seus significados, acabam movendo-se em direção a novas estruturas cognitivas.

A sexta parte apresentada foi: “O quarto foi o Camundongo Roxo. Ele foi na quinta-feira. – É um rochedo enorme – ele disse” (YOUNG, 2011, p. 18-20). Os alunos notaram a mudança de material e, desta vez, de tamanho, voltando atrás novamente e alterando a hipótese anteriormente construída por eles. Eles chegaram à conclusão de que, talvez, o que foi encontrado seja enorme para os camundongos que são muito pequenos.

Nesse sentido, poderia ser uma tartaruga pelo formato semelhante ao do rochedo. A tartaruga, segundo os alunos, é fácil de ser encontrada próxima à lagoa.

A sétima parte apresentada foi: “O Quinto foi o Camundongo Laranja, que foi na sexta-feira. – É um leque – ele exclamou. – Ele se mexeu” (YOUNG, 2011, p. 22-24). Para os alunos, foi a comprovação de que a hipótese construída por eles estaria correta, pois a tartaruga se movimentava como o leque, mas, para eles, era sem sentido o leque estar próximo à lagoa.

A oitava parte foi apresentada: “O sexto foi o Camundongo Azul. Ele foi no sábado e disse: – É só uma corda. Mas os outros não concordaram. E começou a discussão. – Uma cobra! Uma corda! Um leque! Um rochedo!” (YOUNG, 2011, p. 24- 30).

A partir desta, os alunos retomaram todas as hipóteses construídas, a sequência da história, as características dos objetos e a diferenciação entre eles. Os elementos da sua realidade e da sua experiência foram importantes na análise das características apresentadas na história e a elaboração das hipóteses dentro das possibilidades construídas.

A hipótese sobre a tartaruga foi mantida e eles tinham segurança quanto ao final da sua investigação. Os alunos relacionaram a corda com alguma parte do corpo da tartaruga tocada pelo camundongo e estavam insistindo pelo final da história, pois, segundo eles, revelaria o caminho percorrido pelos camundongos.

A nona e última parte da história foi carregada de expectativas e certezas quanto ao que seria encontrado pelos camundongos. Foi a maior parte, fazendo uma retomada de tudo o que foi trabalhado anteriormente, conforme segue:

Até que no domingo o sétimo camundongo, o Camundongo Branco, foi até a lagoa. Chegou até a Coisa, subiu correndo por um lado, desceu correndo pelo outro. Subiu até o alto e atravessou de uma ponta à outra. – Ah! – disse o Camundongo Branco. – Já sei. A Coisa é firme como um pilar, flexível como uma cobra, grande como um rochedo, afiada como uma espada, suave como um leque, áspera como um leque, áspera como uma corda, mas no todo a Coisa é... (YOUNG, 2011, p. 31-35).

Os alunos retiraram a hipótese da tartaruga e remeteram à ideia de ponte, pois o camundongo teria subido por um lado e atravessado para o outro, o que, na visão dos alunos, é o papel de uma ponte. Eles demonstraram, em um primeiro momento, uma decepção em perceber que não era o que estavam seguros de ser, porém acreditavam estar óbvio ser uma ponte, como única possibilidade de travessia de um lugar a outro.

A continuação da última parte revelou o mistério:

Um elefante! E, quando os outros camundongos subiram correndo por um lado, desceram correndo por outro, atravessaram a Coisa de uma ponta à outra, todos concordaram. Também acabaram percebendo. Moral de Camundongo: Saber em parte pode dar uma história ótima, mas a sabedoria vem de conhecer o todo (YOUNG, 2011, p. 36-39).

Ao final da história, os alunos demonstraram espanto, pois não tinham imaginado a possibilidade de ser um elefante. Argumentaram que o elefante não estaria todo o tempo lá parado no mesmo lugar, e trouxeram questões sobre as necessidades dos seres vivos (alimentação, sono, higiene...), o que justificaria, na opinião deles, o deslocamento do animal.

O Quadro 17 apresenta as informações das hipóteses construídas pelos alunos a partir da contação da história *Sete camundongos cegos*. Nele há a descrição de como ocorreu o desenvolvimento da história e a análise realizada pelos alunos, de acordo com as hipóteses levantadas e debatidas, demonstrando as características observadas e a comparação dos supostos objetos encontrados na história com o que os alunos construíram.

Quadro 17 – Informações das hipóteses construídas pelos alunos a partir da contação da história *Sete camundongos cegos*

Dia da semana	Camundongo	Suposto objeto encontrado	Características	Hipótese dos alunos	Características observadas
Domingo	Todos toparam em uma coisa estranha perto da lagoa.	Será o objeto de investigação.	A única dica é de que seria uma coisa estranha.	Possíveis objetos: pedra, sapo, cobra ou osso de algum animal.	Os camundongos são animais pequenos e as opções são possíveis de serem encontradas na lagoa, sendo maior que os camundongos.
Segunda-feira	Vermelho	Pilar	Apenas a fala de que seria um pilar.	Cobra	Um pilar não é algo fácil de se achar perto de uma lagoa. Como os camundongos são pequenos pode ser uma cobra armada para dar o bote, parecendo um pilar.
Terça-feira	Verde	Cobra	Apenas a fala de que seria uma cobra.	Árvore	A cobra já não estaria mais parada no mesmo lugar, então pode ser uma árvore. Pelo tamanho pode parecer um pilar para os camundongos.
Quarta-feira	Amarelo	Espada	Apenas a fala de que seria uma espada.	Portão	O material da espada não é o mesmo da árvore. Então pode ser um portão que alguém jogou fora perto da lagoa.
Quinta-feira	Roxo	Rochedo	Apenas a fala de que seria um rochedo.	Tartaruga	Não é o mesmo material do portão. Pelo formato pode ser uma tartaruga, posto que a tartaruga fica perto da lagoa.
Sexta-feira	Laranja	Leque	O objeto se mexeu.	Tartaruga	A tartaruga se mexe.
Sábado	Azul	Corda	Apenas a fala de que seria uma corda e a discussão onde cada camundongo apresenta a sua hipótese.	Tartaruga	Alguma parte do corpo da tartaruga foi tocada.
Domingo	Branco	Ao observar o todo, chega à conclusão de que o objeto encontrado é um elefante.	O camundongo percorreu toda a coisa, explorando cada parte, levando em consideração as características de cada parte.	Ponte	Como ele atravessou e chegou no outro lado pode ser uma ponte.

Fonte: A autora (2018).

No Quadro 17 as partes trabalhadas na história e os objetos que cada camundongo acredita ter encontrado a partir da experiência do toque em um determinado dia da semana, articulam-se com os objetos que os alunos acreditam terem sido encontrados pelos camundongos no percurso da investigação, levando em conta o contexto em que aparecem, com as observações realizadas por eles.

Para a exploração da moral da história foi realizada a montagem do elefante em tamanho médio, com o material EVA, como pode ser visto na Figura 5. Após a ação de montagem, desmontagem e da relação entre as peças e a sequência das partes do elefante tocadas pelos camundongos, foi possível compreender o que aconteceu na história.

Figura 5 – Montagem das peças de quebra-cabeça que formam o elefante



Fonte: A autora (2018)

Na imagem, o aluno demonstrou de forma espontânea as partes que formam o elefante, associando as partes que pareciam as hipóteses dos camundongos, conforme apareceram na história. Vale ressaltar que o aluno em questão estava pela terceira vez cursando o terceiro ano e apresentava inibição para apresentações e exposição de ideias durante as aulas. Ele foi um dos alunos que se alfabetizou no decorrer do ano letivo e apresentou maior autonomia frente às práticas propostas com a contação de histórias.

Correlacionando a construção do conhecimento proposto pela história e a alfabetização por meio de atividades de contação da história, os alunos registravam em seus cadernos o que

determinado camundongo pensava ter encontrado e o que a turma acreditava que era, porém o foco eram atividades com menos cópias e mais ação. Logo após o diálogo, os alunos trabalhavam a escrita e a leitura, reforçando a relação letra e som na formação das palavras e frases.

A contextualização das palavras, por intermédio da contação de história e dos desenhos apresentados mediante os personagens e objetos que faziam parte da história, possibilitou a oportunidade de trabalhar com os diferentes níveis alfabéticos com uma mesma atividade, porém adaptando os recursos necessários para o desenvolvimento. Os alunos pré-silábicos produziam atividades de reconhecimento das letras, do som inicial das palavras e a quantificação de letras e palavras a partir de alfabeto móvel. Desta forma, a atividade não era mera reprodução, mas surgia da ação deles na condução da escrita.

A Figura 6 mostra o alfabeto móvel de degraus, muito utilizado na escrita pelos alunos pré-silábicos e silábicos no desenvolvimento de atividades de escrita.

Figura 6 – Alfabeto móvel utilizado na escrita por alunos pré-silábicos e silábicos



Fonte: A autora (2018).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 70), “A escrita também é um objeto simbólico, é um substituto (significante) que representa algo. Desenho e escrita – substitutos materiais de algo evocado – são manifestações posteriores da função semiótica mais geral.”

Na Figura 6, o aluno realiza a escrita com o recurso do alfabeto móvel, trabalhando o reconhecimento e os sons das letras, experienciando as posições e utilizando a folha apenas como registro da prática realizada, aspecto este importante no processo de alfabetização.

Dentro desse contexto, é possível que os alunos nos diferentes níveis possam elaborar as representações que serão utilizadas, posteriormente, na escrita, após a compreensão do significado. Sendo assim, o desenho e a escrita são significantes que fazem referência a determinado objeto. O significado está intrínseco ao sujeito e ao papel que ele remete ao objeto externo. Nesse sentido, a ação entre o sujeito e o objeto de conhecimento é decisiva no processo de aprendizagem.

Na alfabetização, a Análise Linguística/semiótica está presente na BNCC (BRASIL, 2017, p. 98-99) em diversas habilidades, iniciando pela capacidade de distinguir as letras dos outros sinais gráficos e avançando na sua complexidade. Com essa ênfase, as práticas têm como foco a alfabetização de forma contextualizada com a história trabalhada. Na sequência, algumas práticas desenvolvidas são apresentadas junto aos objetivos pedagógicos. A prática de reconhecimento da escrita do nome da cor foi desenvolvida a partir da pintura de cada camundongo com a sua respectiva cor. Em uma folha tinha os sete camundongos sem coloração e, abaixo deles, o nome da cor escrita, para que fosse identificada e pintada na respectiva cor.

O objetivo da proposta era reforçar a letra inicial e o som que ela estabelece, a ordem das letras na escrita e a relação entre som e letra, proporcionando aos alunos a possibilidade de relacionar e desenvolver a atividade, pintando os camundongos da cor correspondente, associando aos conhecimentos sobre as cores.

As práticas compreendendo as diferentes formas de manifestações da arte, do lúdico e da necessidade de ensinar por meio de diferentes possibilidades, podem ser desenvolvidas por intermédio da contação de histórias, o que está de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), ao afirmar que

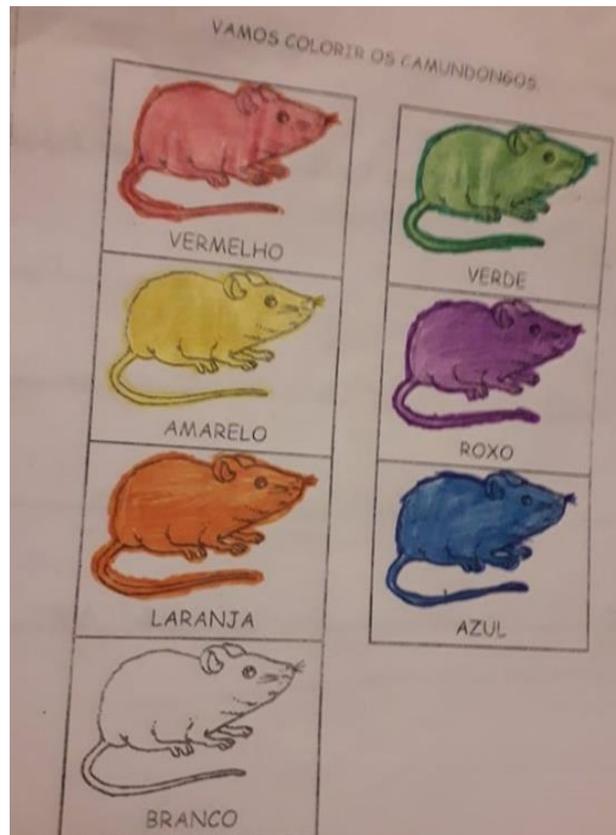
Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca (p. 41).

Por isso, torna-se fundamental que as atividades não se esgotem em propostas prontas e padronizadas nas folhas extraídas da internet e/ou materiais didáticos, mas que sejam um recurso para utilização em sequências didáticas capazes de possibilitar ao aluno agir sobre o objeto de conhecimento trabalhado.

Os alunos podem realizar ações sobre os objetos de conhecimentos e utilizar as folhas como registros das práticas realizadas em diferentes contextos, por exemplo jogos, diálogos, sistematização de história, etc. Desta forma, os alunos podem manter o papel ativo nas propostas, diferente de situações onde apenas preenchem atividades prontas e com os resultados padronizados.

A Figura 7 apresenta uma atividade extraída da internet relacionando cores aos camundongos da história, mas a proposta foi além. A mesma foi utilizada para desenvolver os conhecimentos sobre as cores, contextualizando os camundongos da história a partir da relação com a palavra escrita e a pintura de suas respectivas cores.

Figura 7 – Atividade de leitura e pintura das cores



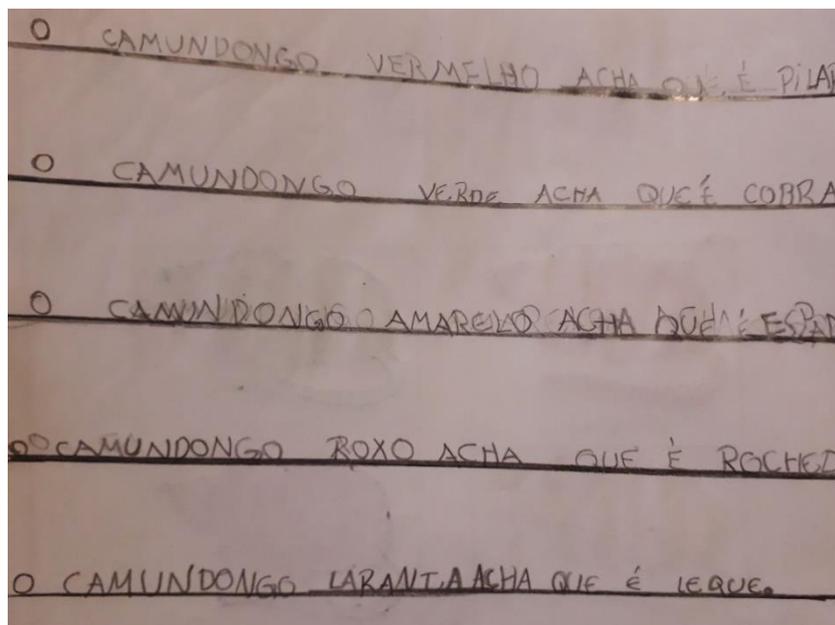
Fonte: A autora (2018).

A prática possibilitou trabalhar com os diferentes níveis alfabéticos. Os alunos pré-silábicos trabalharam com ela no reconhecimento das letras e na relação das cores com as palavras escritas a partir da identificação da letra inicial, reforçando o som da palavra em questão, desenvolvendo, assim, as habilidades iniciais do processo de alfabetização.

Os alunos silábicos reforçaram a escrita por meio do uso do alfabeto móvel, enquanto os alfabéticos produziram frases de interpretação da história relacionando a hipótese dos camundongos de cada cor, compreendendo, desta forma, uma possibilidade de trabalhar os diferentes níveis com a mesma proposta, adaptando a metodologia de acordo com cada nível.

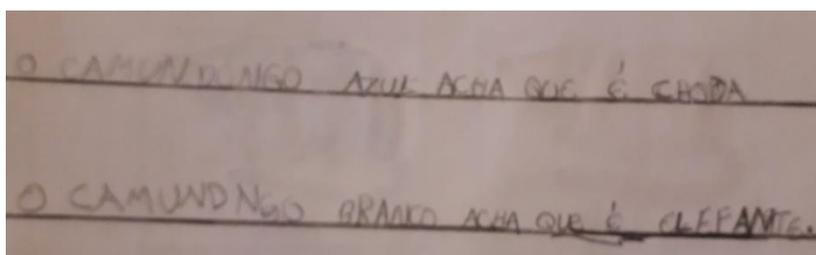
As Figuras 8 e 9 demonstram as produções dos alunos alfabéticos, possibilitando o desenvolvimento de escrita, a interpretação, baseada na síntese de informações da história e as necessidades ortográficas.

Figura 8 – Elaboração de frases a partir da interpretação da história



Fonte: A autora (2018).

Figura 9 – Elaboração de frases a partir da interpretação da história: continuação

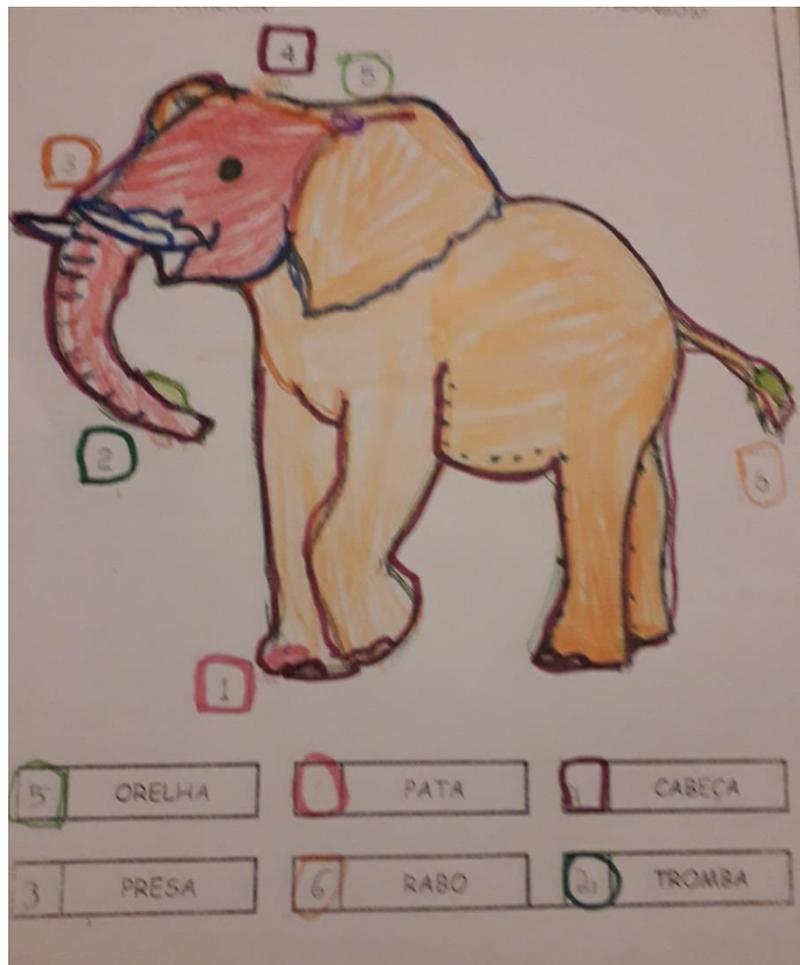


Fonte: A autora (2018).

Nas Figuras 8 e 9 percebe-se a escrita de um aluno recentemente alfabetizado. Ele apresenta uma espécie de resumo da história, preservando os elementos principais. Ao mesmo tempo, a escrita retrata a produção autoral do aluno sendo capaz de reproduzir a síntese do objeto conhecido, a história, a partir da estruturação de suas ideias.

A Figura 10 apresenta a prática de identificação e numeração das partes do elefante que foram percorridas pelos camundongos, levando em consideração a sequência de como aconteceu a história, havendo leitura das palavras que expressavam as partes do elefante percorridas e os números correspondentes à ordem do acontecimento, de acordo com a interpretação. Os alunos levaram em consideração as características dos objetos supostamente encontrados na história comparando-os com as partes dos elefantes.

Figura 10 – Ordenação das partes percorridas pelos camundongos em cada parte da história



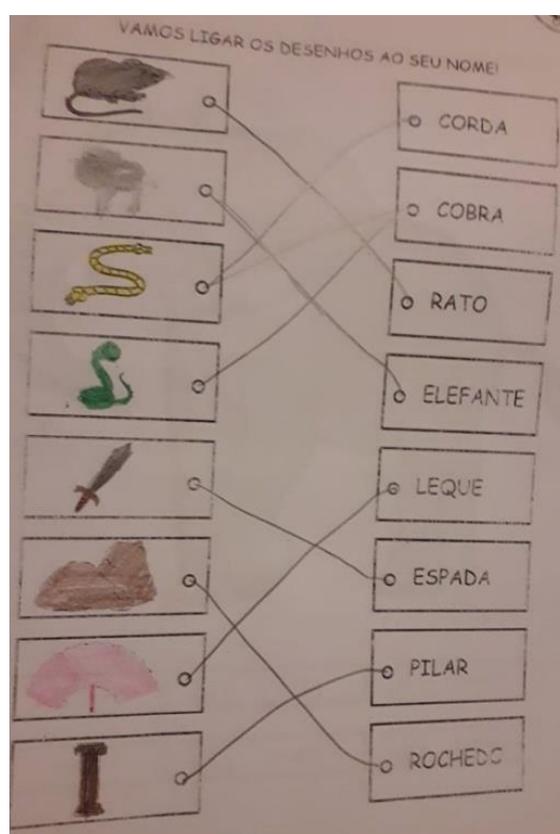
Fonte: A autora (2018).

A partir da identificação das partes, ocorreu o diálogo com os alunos sobre o motivo pelo qual compreendem a ordem como os camundongos passaram pelo elefante, uma vez que tem

relação com as características do objeto apresentado e que não é dito na história a parte tocada. Logo, tal interpretação provém da construção de conhecimento dos alunos.

A prática é relacionar o nome dos personagens e objetos aos desenhos representando-os, auxiliando e reforçando a construção de relação entre letras e sons na formação das palavras, trabalhando um eixo central da alfabetização. A prática pode ser registrada na folha, mas a prioridade é criar ativamente com a participação dos alunos, reforçando o que foi construído na contação de história. A Figura 11 demonstra o registro na folha de atividade.

Figura 11 – Registro da relação das palavras às figuras



Fonte: A autora (2018).

A prática de reconhecimento das letras iniciais, finais, quantidade de letras e de sílabas, demonstrada na Figura 12, possibilitou trabalhar a representação do desenho com a palavra escrita, a identificação da escrita das partes das palavras e a quantificação das letras para, assim, investir nos diferentes sons existentes nas palavras a partir das suas escritas.

Na Figura 11 há a presença do erro que foi corrigido. Tal observação marca um momento importante na hipótese de escrita, pois o aluno entrou em um conflito na escrita de cobra e corda. Após nova leitura e a constatação do erro, apagou e considerou a nova resposta. A

imagem auxiliou no processo de reconhecimento da palavra, uma vez que a criança estabelece a relação entre a figura e os fonemas através da oralidade, conflitando com a escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 216) afirmam que “O conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres torna-se mais evidente quando se trata da escrita de nomes para os quais as crianças não têm uma imagem visual estável [...]”. Nesse sentido, práticas que possibilitem experiências com a escrita, de forma diversificada, permitem experiências significativas para que as crianças consigam avançar no desenvolvimento da escrita.

A diversidade de práticas mediadas e expressas desde a ação dos alunos com o diálogo e a participação ativa e, posteriormente, registro na folha da prática, podem possibilitar o desenvolvimento dos diferentes níveis de alfabetização. Desta forma, a folha de tarefa não é o centro da prática proposta, mas, sim, a ação do aluno e, em seguida, o registro das suas hipóteses de escrita, conforme mostra a Figura 12.

Figura 12 – Quantificação de letras e sílabas das palavras

VAMOS COMPLETAR O QUADRO

DESENHO	NOME	LETRA INICIAL	LETRA FINAL	NÚMERO DE LETRAS	NÚMERO DE SÍLABAS
	RATO	R	O	4	2
	ELEFANTE	E	E	8	2
	CORDA	C	A	5	2
	COBRA	C	A	5	2
	ESPADA	E	A	6	2
	ROCHEDO	R	O	7	3
	LEQUE	L	E	5	3
	PILAR	P	R	5	2

Fonte: A autora (2018).

A Figura 12 apresenta a possibilidade de registro de nomes de objetos que fizeram parte da história para que os alunos pudessem explorar a leitura, a escrita e o reconhecimento das sílabas por meio do registro. Os alunos não apresentaram dificuldades, sendo uma proposta bem

usada no ambiente escolar. A prática pode ser realizada, inclusive, por crianças que ainda não estabelecem relações entre letras e sons, pois pode ser realizada com a copia estabelecida a partir da compreensão de letra inicial e final e quantificações simples.

A compreensão sobre as sílabas também não apresenta dificuldade, uma vez que a divisão silábica por meio de jogos e atividades orais expressas com batidas de palmas para sinalizar a quantidade é uma prática constante em sala de aula. Desta forma, a prática não apresenta, por si só, condições de novas possibilidades de aprendizagens. Porém, há um elemento importante, onde os registros realizados nela podem ser úteis para a criação de nova prática que a confecção de um jogo com informações da história.

Dentro desse contexto há a necessidade da presença da ludicidade no ambiente escolar e em propostas pedagógicas que reafirmam a importância do brincar, do jogar e do experienciar mediante práticas que envolvam a ludicidade, compreendendo-a como expressão de aprendizagem para além da visão da brincadeira. Fortuna (2000) afirma que a compreensão da relação da ludicidade com a aprendizagem vai contra as práticas predominantes nas escolas, conforme segue:

Se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de "proteger os alunos" ou alegando que "estragam". Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o "canto" dos brinquedos ou o "dia do brinquedo" – e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que os alunos estão ali para "aprender, não para brincar" (p. 3)

Desta forma, as práticas de alfabetização contextualizadas com a contação de histórias podem proporcionar relação entre os conteúdos necessários de serem trabalhados com a ação do aluno por meio da ludicidade, despertando o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, capaz de garantir a criação de novas outras atividades com o protagonismo dos alunos.

Dentro desse contexto, as atividades voltadas ao desenvolvimento da alfabetização estiveram de acordo com as habilidades/competências descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada no ano de 2017.

Na BNCC (BRASIL, 2017) a alfabetização é o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com a perspectiva de ampliação do processo para os letramentos: prática social da leitura e escrita, incluindo o letramento digital, a partir da necessidade social de inserção em todos os lugares, ultrapassando a escolarização. Embora a temática das tecnologias não seja o foco da Dissertação confira-se como importante expressão

de letramento, de acordo com a atualidade e está presente na proposta de implementação da BNCC (2017).

A alfabetização trabalhada com as letras, as palavras e os textos de forma contextualizada, possibilita manipular as vogais e consoantes e a relação entre as sílabas simples e complexas de forma articulada e contextualizada, uma vez que as letras e palavras não estão soltas, mas envolvidas em um contexto de letramento. Há interpretação e elaboração dentro de um contexto maior capaz de dar sentido ao que o aluno está aprendendo.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 91) salienta que “As sílabas deveriam ser apresentadas como o que são, isto é, grupos de fonemas pronunciados em uma só emissão de voz, organizados em torno de um núcleo vocálico obrigatório, mas com diversos arranjos consonantais/vocálicos em torno do vogal núcleo.”

Para isso, a alfabetização é apresentada em três eixos: oralidade (conhecimento da língua oral, estratégias de fala e escuta e interações discursivas), análise linguística semiótica (ortografização) e leitura/escuta (produção textual). Cabe ao professor planejar práticas capazes de estruturar os três eixos, avançando em sua complexidade de acordo com o nível dos alunos. A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta tal preocupação:

Por fim, temos a questão de como é muitas vezes erroneamente tratada a estrutura da sílaba do português do Brasil na alfabetização. Normalmente, depois de apresentadas as vogais, as famílias silábicas são apresentadas sempre com sílabas simples consoante/vogal (CV). Esse processo de apresentação dura cerca de um ano letivo e as sílabas não CV (somente V; CCV; CVC; CCVC; CVV) somente são apresentadas ao final do ano (p. 92).

Para que o processo de alfabetização ocorra de forma contextualizada é necessário que o aluno atribua significado aos conteúdos, envolvendo-os na construção dos seus conhecimentos e na criação de novas estruturas capazes de possibilitar o aprendizado necessário para a sua atuação no mundo letrado.

Com essa finalidade foi desenvolvido o jogo de raciocínio lógico, para que por meio da estruturação do pensamento e o reconhecimento da existência de uma lógica, os alunos pudessem resolver os problemas propostos em aula.

O jogo foi confeccionado pelos alunos a partir de orientações da professora pesquisadora. O jogo foi feito com cartinhas desenhadas com os camundongos, nomes das cores dos camundongos, objeto e nome do objeto que cada camundongo pensava ter encontrado na história.

A presente prática caracteriza uma ação de continuidade da contação de histórias, quando, a partir do conhecimento da fábula e dos seus desdobramentos, os alunos puderam agir sobre

ela mediante outra perspectiva. Nesse sentido, a história pôde gerar outra atividade, com abordagem diferente e capaz de aprofundar o conhecimento construído por meio dela.

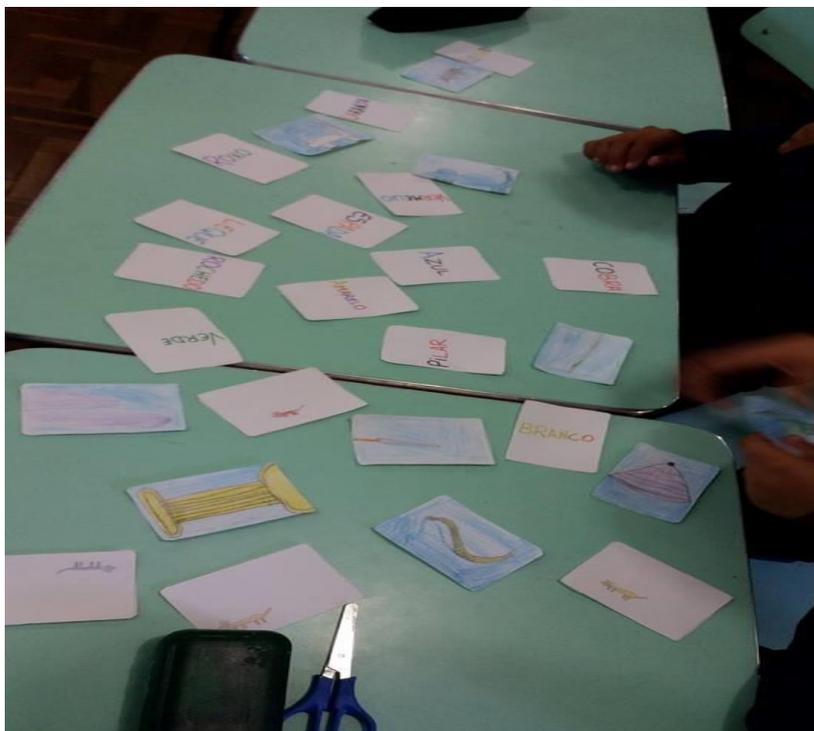
Os conteúdos trabalhados no jogo foram: seriação, classificação, sequência, relação unívoca e desenvolvimento do raciocínio lógico na área da alfabetização e letramento em matemática e português, na articulação dos conteúdos e no uso social que ele proporciona pelo jogo.

Os alunos montaram a sequência de dias da semana, a ordem em que os camundongos aparecem na história, os objetos supostamente encontrados por eles, a classificação de objetos pelas cores dos camundongos e a relação dos nomes às cores apresentadas.

O trabalho em grupo possibilitou aos que ainda não liam participar a partir dos seus conhecimentos sobre a ordem dos fatos e interpretação da história, possibilitando trocas entre pares, onde os que já liam, conseguiam ler para os colegas, bem como o desenvolvimento do diálogo entre eles.

A leitura das palavras e o uso correto dos desenhos relacionados a elas de forma contextualizada, favorecem a interpretação e a construção do conhecimento a partir dos elementos trabalhados na história, como pode ser verificado na Figura 13.

Figura 13 – Jogo de raciocínio lógico construído pelos alunos sobre a história



Fonte: A autora (2018).

O jogo em questão foi confeccionado pelos alunos. Os mesmos, com a mediação da professora pesquisadora, tiveram que organizar o material (desenho com a cor do camundongo,

palavra com o nome da cor do camundongo, desenho dos supostos objetos encontrados, nomes dos supostos objetos encontrados), inicialmente, para, posteriormente, quantificar e elaborar as cartas necessárias para o jogo.

A construção do jogo pelos alunos possibilita uma nova ação sobre um novo objeto de conhecimento (jogo). Desta forma, há a possibilidade de desenvolver habilidades e conhecimentos a partir de outro aspecto e pela participação ativa dos alunos. Há a necessidade de trabalhar coletivamente na construção e no jogo, dialogando sobre os conhecimentos advindos da história, fortalecendo as relações, como afirma Fortuna (2000):

Sabem que do ponto de vista psicogenético o jogo é expressão e condição do desenvolvimento, devido ao fato de que cada etapa está ligada a um tipo de jogo. A atividade lúdica assinala, assim, a evolução mental. Sabem também que do ponto de vista psicanalítico o jogo, como atividade psíquica, assemelha-se ao sonho, pois dá vazão às tensões nascidas da impossibilidade de realização do desejo, tornando-se um canal para satisfação destes desejos (p. 2).

Desta forma, os alunos demonstraram interesse e prazer na realização da atividade, desde a elaboração até o momento dos jogos, inclusive querendo trocar com os colegas de outros grupos, pois, como foram eles quem confeccionaram, havia diferenças, mesmo com o conteúdo preservado. A valorização dos trabalhos foi percebida entre os grupos, inclusive com auxílio entre eles.

Os diferentes níveis de aprendizagens, expressos na alfabetização, foram contemplados com o jogo a partir da presença de categorias que se correlacionam, o que possibilitou a relação entre os alunos e o material, participando do jogo de forma prazerosa, pois conseguiam perceber a relação entre as cartas pelos desenhos a serem relacionados às palavras, contando, ainda, com o auxílio de colegas.

Nesse sentido, é possível compreender a importância de desenvolver diferentes atividades a partir de uma determinada história. A significação do objeto de conhecimento pelo aluno pode potencializar o seu aprendizado desde as ações que ele vai realizando por meio da contextualização e da articulação da história com os conteúdos.

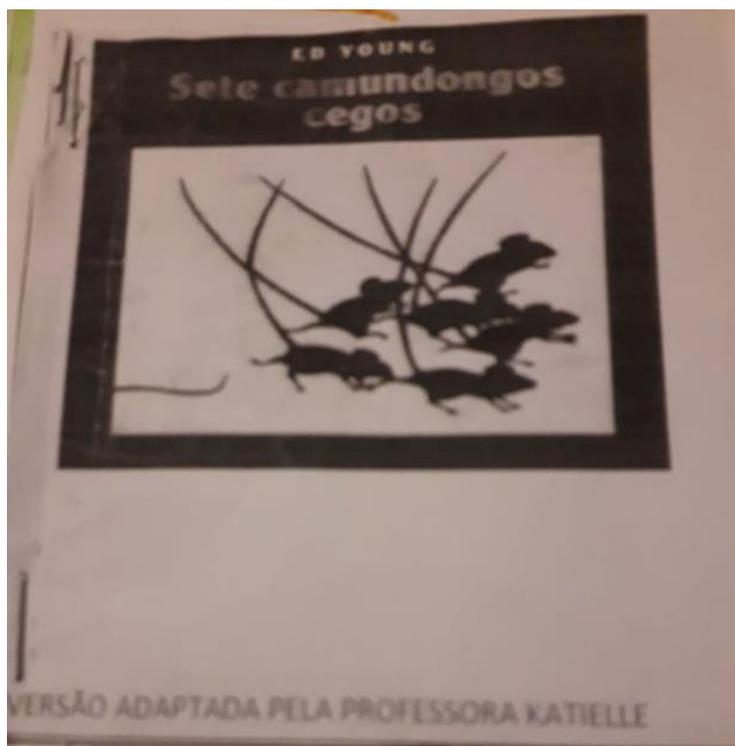
Combinada a diferentes atividades, é preciso ter cautela para que a história não se esgote e os alunos percam o interesse por ela. Na situação em questão, quando a história parecia esgotada, surgiu a ideia de recontá-la por meio de diferentes abordagens.

Dentro dessa perspectiva, foi criado um resumo da história com os alunos, de forma oral e coletiva, com a professora pesquisadora montando um livro. A versão adaptada serviu para que os alunos pudessem fazer a leitura de toda a história, com a ilustração sobre o camundongo pertencente a cada parte lida nela.

Os alunos demonstraram satisfação em manusear o livro, uma vez que a história foi apresentada com recursos pedagógicos concretos e sem a presença do livro físico.

Assim, os alunos, ao identificar qual o camundongo que aparecia em cada página do livro, ilustravam de acordo com o que acontecia na história. A Figura 14 apresenta a versão adaptada do livro.

Figura 14 – Versão adaptada da história em formato de minilivro



Fonte: A autora (2018).

A versão adaptada do livro foi levada para casa para a realização de atividade com a família. A proposta foi de que as famílias lessem a história e criassem uma releitura, utilizando os mesmos personagens da história, mas com um desenvolvimento diferente capaz de apresentar algum assunto importante de ser debatido com os alunos.

A proposta do minilivre foi de que os alunos realizassem a leitura com as suas famílias sendo capazes de retomar o trabalho desenvolvido com a história no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, a introdução da participação da família na construção de novas histórias e do hábito de leitura pôde ser oportunizada.

Retornaram quatro histórias; elas foram lidas e foi proposta aos alunos a criação de uma nova história a partir das ideias trazidas de casa. Os alunos escolheram o lugar, os papéis dos

personagens e como os mesmos se relacionariam, desenvolvendo, assim, a história escrita de forma coletiva baseada nesses elementos.

A partir de tal atividade, foi desenvolvida uma releitura da história, com elaboração textual coletiva. A história foi nomeada “Os sete camundongos e o colega misterioso”. Na história, os camundongos eram irmãos (não cegos) e tinham um colega misterioso, e o objetivo deles era descobrir quem era aquele colega que andava sempre escondido.

Assim, os camundongos investigavam dia a dia, cada um com as suas características pessoais (tímido, agitado, feliz, triste, ...) e chegavam até o colega misterioso, um a um, a cada dia da semana para descobrir quem era ele. De forma individual, porém, não conseguiam. A partir de uma conversa de um dos camundongos com o colega, no entanto, descobriram que o este tinha medo de sofrer preconceito por ser diferente, e por esse motivo andava escondido.

Logo, o camundongo branco deu a ideia de realizar uma festa para ganhar a confiança do amigo e, então, descobrem que o colega, que tanto se escondia, era uma borboleta. A história desenvolveu-se e se transformou em um livro e em uma peça teatral, práticas de criações relacionadas à leitura e produção, ao mesmo tempo em que possibilitam a manifestação de sentimentos, conforme ensina a BNCC (BRASIL, 2017):

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (p. 193).

A releitura, expressa na apresentação teatral, articula os conhecimentos e conteúdos de forma multidisciplinar, desenvolvendo os aspectos sociais presentes no processo de aprendizagem. A problemática apresentada na história (o colega diferente) é uma questão de respeito às diferenças, algo marcante na turma, levando em consideração a sua composição e o grande número de alunos reprovados, necessitando de intervenções durante as aulas com momentos de reflexão sobre o respeito às diferenças e a necessidade de desenvolvimento da autoestima e do empoderamento a partir dos conteúdos desenvolvidos no ano letivo. Dessa forma, a realidade dos alunos da turma possibilita a releitura a partir dos conhecimentos adquiridos, o que caracteriza o processo de criação.

Para Piaget (1975, p. 72), “O processo de criação se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto. Isto envolve deslocá-los, ligá-los, combiná-los, dissociá-los e reuni-los novamente”. Assim, a reorganização das estruturas cognitivas por meio da ação, da utilização dos conhecimentos anteriores e da articulação deles com os atuais, possibilita novas ações capazes

de produzir outros conhecimentos ancorados nos anteriores e possibilitar novas estruturas, características do processo de aprendizagem.

Entre os conteúdos articulados nesse processo estão a leitura, a interpretação, a escrita, a produção textual, o raciocínio lógico, a seriação, a classificação, a quantificação e a dramatização a partir da criação.

Na Feira do Livro da Escola os alunos apresentaram a peça teatral e autografaram os livros, por eles escritos, para as suas famílias. A culminância das práticas pedagógicas com a contação de histórias em forma de teatro representou a possibilidade de que os alunos pudessem se assumir autores do processo de aprendizagem de forma ativa e com compreensões dos significados da história apresentada por eles.

A apresentação ocorreu no sábado letivo destinado à família no calendário escolar. Ao final da apresentação teatral, os alunos apresentaram uma música dedicada às famílias, unindo a contação de histórias à participação familiar, conforme mostra a Figura 15.

Figura 15 – Apresentação da peça teatral sobre a releitura da história na Feira do Livro da Escola



Fonte: A autora (2018).

A participação familiar não correspondeu à metade da turma presente na escola no dia em questão, porém não houve o registro da quantidade de famílias presentes. Torna-se importante destacar que nem todos os integrantes da peça teatral compareceram no dia da apresentação. Dos nove integrantes, dois faltaram e foram substituídos por alunos de outra turma.

Após a apresentação teatral, houve a sessão de autógrafos dos alunos marcando a entrega dos livros com a produção da história elaborada por eles às suas famílias, como demonstra a

Figura 16, marcando o início do Projeto Famílias (Re) Contam Histórias, unindo as famílias nas práticas pedagógicas com a contação de histórias.

Figura 16 – Autógrafos realizados pelos alunos nos livros de releitura elaborados e apresentados por eles a suas famílias



Fonte: A autora (2018).

A Figura 16 representa uma nova situação em que o aluno se apresenta como o autor da aprendizagem. A releitura da história e o autógrafo no livro confeccionado podem expressar uma nova etapa em que as famílias podem mensurar o avanço dos níveis de alfabetização e as habilidades desenvolvidas através dela.

A partir da presente descrição do desenvolvimento das práticas com a história *Sete camundongos cegos*, será realizada no subitem a seguir a análise do projeto pedagógico proposto às famílias. Assim, será verificada a adesão das famílias por meio da apresentação dos dados relacionados ao número de participação durante o projeto relacionando aos relatos dos alunos sobre as práticas desenvolvidas com as mesmas.

4.2 Descrição das práticas pedagógicas do Projeto “Famílias (Re) Contam Histórias”

O projeto “Famílias (Re) Contam Histórias” surgiu por meio da proposta de aproximação e acompanhamento das famílias ao desenvolvimento escolar dos alunos, com ênfase em momentos afetivos com a contação de histórias. O ato de contar e ouvir histórias em famílias possibilita a aproximação dos sujeitos, o desenvolvimento de diálogos e o fortalecimento dos

vínculos afetivos. Tais situações são aspectos relevantes na aprendizagem e podem contribuir no acompanhamento familiar às práticas pedagógicas propostas.

Na alfabetização é comum práticas pedagógicas em que as crianças levam para casa as sacolas de leituras com livros, tendo como foco o maior acesso à leitura e o desenvolvimento do processo de alfabetização, pois possibilitam o acesso a livros e histórias no ambiente familiar.

No projeto em questão, embora também relacionado à alfabetização, havia, entrelaçada ao acompanhamento do desenvolvimento escolar, práticas capazes de proporcionar às crianças um maior tempo com as famílias, envolvendo-as em atividade de leitura no ambiente familiar e possibilitando a relação afetiva significativa no contato com os leitores em formação.

Na Figura 17 é exposto o dia em que os alunos levaram, pela primeira vez, o *kit* de leitura. No presente dia estiveram na aula 13 alunos, sendo 7 deles alfabéticos (sacola vermelha), 5 pré-silábicos (sacola amarela) e 1 silábico (sacola laranja).

Figura 17 – Os alunos com os *kits* de leitura do Projeto “Famílias (Re) Contam Histórias



Fonte: A autora (2018).

Os *kits* de leitura, compostos por uma sacola com livro infantil e um caderno para anotações das atividades a serem realizadas com a família, foram enviados para casa semanalmente com um recado às famílias, tendo as orientações necessárias para o andamento das atividades.

No momento do envio dos *kits* os alunos demonstraram interesse, curiosidade e noção de pertencimento ao que estava sendo proposto com os livros. Foi possível observar o entusiasmo deles ao propor às famílias algo que eles já tinham se apropriado em sala de aula: contar histórias. Ao mesmo tempo, havia a expectativa de como as famílias participariam do momento proposto.

As práticas foram divididas em quatro partes, como mostra o Quadro 18.

Quadro 18 – Atividades do Projeto “Famílias (Re) Contam Histórias”

Primeira parte	Segunda parte	Terceira parte	Quarta parte
Leitura do livro recebido com o(a) aluno(a).	Descrição da história: apresentação da história lida.	Relato sobre a experiência de ler junto com o(a) aluno(a).	Registro da história e o momento de leitura em família.

Fonte: A autora (2018).

Semanalmente havia uma roda de apresentação dos alunos com breve resumo da história lida e de como foi o momento de leitura com os familiares. Os *kits* de leituras foram enviados durante dez semanas, e os alunos permaneciam com eles por cinco dias, apresentando o que foi desenvolvido no sexto dia em aula, na roda de conversa, para a turma.

Nas rodas de conversa emergiam questões pertinentes à organização familiar para o momento de realização das práticas propostas, o envolvimento com a história trabalhada na semana e os relatos dos alunos sobre as histórias, os quais envolviam a todos, pois os que já haviam lido colaboravam com as suas interpretações e os que ainda não conheciam a história em questão demonstravam a necessidade de ler e/ou levar para casa para a leitura.

No Quadro 19 é possível observar as datas em que os *kits* foram enviados, bem como o retorno dos mesmos para a apresentação em aula das práticas desenvolvidas pelos alunos com as suas famílias.

Quadro 19 – Datas de envio e retorno dos *kits* de leituras

Datas de envio dos <i>kits</i> de leitura	<i>Kits</i> de leituras enviados e % de 17	Datas do retorno do <i>kit</i> de leitura com as práticas desenvolvidas	<i>Kits</i> de leituras que retornaram com as atividades desenvolvidas e %	
			F	%
27/9/2018	14 (82%)	2/10/2018	10	71%
4/10/2018	8 (47%)	9/10/2018	6	75%
11/10/2018	17 (100%)	16/10/2018	8	47%
18/10/2018	14 (82%)	23/10/2018	7	50%
25/10/2018	13 (76%)	30/10/2018	9	69%
1/11/2018	11 (64%)	6/11/2018	7	64%
8/11/2018	15 (88%)	13/11/2018	2	13%
14/11/2018	10 (59%)	20/11/2018	8	80%
22/11/2018	13 (76%)	27/11/2018	3	23%
29/11/2018	10 (59%)	4/12/2018	4	40%
Total	125		64	51%

Fonte: A autora (2019).

De acordo com os dados, observa-se que em nenhum dos dez dias nos quais os *kits* foram entregues se teve 100% da presença dos 17 alunos, o que evidencia a não assiduidade deles às aulas. Tal realidade faz parte de uma situação recorrente e que contribui para a não aprendizagem do aluno, uma vez que não há um contínuo na aprendizagem, ou seja, o aluno perde a sequência, quer seja de conteúdos, explicações ou práticas importantes no processo de aprendizagem desencadeando sua desmotivação, pois, quando do regresso às aulas, sente-se perdido e, o mais agravante, propenso ao abandono.

Conforme Ferreira e Teberosky (1999, p. 19), “O absentismo, a repetência e, finalmente, a deserção são os fatores que provocam, sempre segundo a versão oficial, a subinstrução e o analfabetismo na maioria da população da América Latina”. As autoras apresentam preocupações sobre as sobre o afastamento dos sujeitos das escolas, em especial, de regiões periféricas. A partir do aspecto do afastamento, ocasionado por diferentes fatores, elas seguem as suas reflexões para a importância do papel das escolas e dos docentes na busca por mudanças no sistema educacional.

Na pesquisa em questão, os motivos para as ausências em aulas são diversos, sendo alguns deles a relação com o clima, problemas com o transporte para alunos que residem em local mais afastado da escola, entre outros que não são possíveis mensurar.

Para Ferreira e Teberosky (1999, p. 20), “[...] sem uma melhora nas condições de vida da população, dificilmente se poderá mudar tal situação. Trata-se, pois, de condições sociais, e não de responsabilidades pessoais”. A partir de tal compreensão, torna-se fundamental refletir sobre as relações das famílias com a escola, com o aprender e com os esforços investidos para com a vida escolar das crianças.

Desta forma, com relação ao retorno dos *kits* com as respectivas atividades desenvolvidas, o maior percentual de retorno foi de 80% dos 13 que foram enviados na data e esse percentual ocorreu uma única vez. Na sequência houve dois percentuais maiores de 70% (71% de 14 e 75% de 8) e menores que 80%; dois menores que 70% e maiores que 60% (69% de 13 e 64% de 11); um igual a 50% e quatro abaixo de 50% (47% de 17; 40% de 10; 23% de 13 e 13% de 15). A participação é importante, pois revela o envolvimento das famílias no projeto pedagógico e demonstra a organização, a rotina de receber e enviar as atividades desenvolvidas e possibilita o envolvimento dos alunos dentro e fora da escola, uma vez que apresentam o que fazem em casa para os seus colegas e professora pesquisadora.

A família e a participação no desenvolvimento das práticas propostas expressam a modalidade de aprendizagem constituída pelos sujeitos, a partir de seus históricos com a escola e as relações estabelecidas com a aprendizagem.

O acompanhamento da família e a realização de tarefas pelos alunos são importantes para no processo da aprendizagem, quer seja de conteúdo abordado em aula ou de resolução de problemas baseados na prática do que foi desenvolvido na escola. O acompanhamento da família é necessário para auxiliar nas tarefas, conhecer o que a criança está aprendendo na escola e como ela vem se desenvolvendo em sua organização enquanto estudante.

A criança que conta com o acompanhamento familiar nas tarefas escolares apresenta elementos de autonomia, autoria e prazer nos estudos, pois o que aprende na escola pode apresentar significados em casa, quer seja por meio de auxílios nos conteúdos ou na valorização sobre o aprender. Nesse sentido, há o contínuo na aprendizagem, uma vez que ela não é restrita somente à escola.

A ausência do acompanhamento familiar possibilita à criança sentir o desamparo na busca por resoluções de problemas, não havendo auxílio, quando necessário, tampouco condições para que sejam desenvolvidas as tarefas fora do ambiente escolar, favorecendo que a criança retome à escola com lacunas em seu processo de aprendizagem.

Tais situações surgem nas rodas de apresentação dos alunos após o retorno dos *kits* de leitura, pois todos participavam independente de terem realizado as atividades com as famílias. Na roda, eles permaneciam atentos aos colegas nas apresentações, quando cada um contava como era a história apresentando o livro, com quem foi realizada a leitura e as práticas desenvolvidas com as suas famílias.

Nesse momento há a presença de elementos demonstrados por meio de atitudes e falas durante a roda de apresentação. A partir da troca era possível perceber o descontentamento de

quem não havia realizado, inclusive com falas no sentido de afirmar o desinteresse das famílias na realização e priorização do momento.

Como forma de expressão do sentimento de desinteresse das famílias, apareciam falas como: “Eu pedi para que fizessem a atividade, mas não fizeram”, “Não tinha ninguém para ler comigo”, “Eu fiz sozinha, aí fiz um desenho, não escrevi”, “Meu pai achou que esse livro não era interessante”, “Meus pais só ficam brigando, aí não podem ler”, entre outras.

A partir das falas apresentadas pode-se perceber o interesse dos alunos nas práticas propostas e os sentimentos demonstrados por eles nos casos de não participação familiar. Os alunos demonstraram insatisfação com a ausência das famílias nas práticas, assumindo para eles tal responsabilidade, seja através da busca pela participação familiar ou na realização das práticas sem o acompanhamento.

De outro lado, surgiram relatos que demonstraram a participação e o envolvimento na leitura dos livros com as falas dos alunos, conforme seguem: “Eu que li para a minha vó”, “Minha vó disse que eu estou melhor na leitura”, “Até meu irmão largou o celular e veio ler junto”, “Meu irmão leu para mim”, “A gente está lendo pra minha irmãzinha também (a mãe estava grávida)”.

Se por um lado não houve participação de algumas famílias, por outro percebe-se, como apresentado nos depoimentos do parágrafo acima que é possível a interação entre os alunos e as suas famílias e o papel ativo daqueles que contam com o acompanhamento familiar para o desenvolvimento das práticas propostas. Os alunos assumiram-se leitores para as famílias, as famílias assumiram a observação e o reconhecimento dos aprendizados dos alunos e houve a interação de diferentes membros da família garantindo o desenvolvimento das práticas propostas.

O Quadro 20 apresenta as observações realizadas pela professora pesquisadora sobre a participação dos alunos nas rodas de apresentações após a realização das práticas com a contação de história nas famílias. As observações registradas levaram em consideração a participação individual (relatos e comportamentos) dos alunos e da família no decorrer da proposta, mediante o material por elas produzido.

Quadro 20 – Participações individuais no Projeto Famílias “(Re) Contam Histórias”

Alunos	Kits e práticas realizadas	Observações relevantes nas rodas de apresentação após o retorno dos kits
A1	7	Aluno participativo e dedicado nas práticas realizadas com as famílias. Por vezes, esqueceu de enviar o <i>kit</i> de leitura, mas fazia em casa e mostrava em outras aulas, realizando todas as leituras propostas. As leituras eram feitas com os pais e o irmão mais velho.
A2	2	Aluno pouco envolvido e família ausente nas práticas propostas.
A3	6	O aluno demonstrava satisfação em participar das rodas de apresentação, porém apresentava pouca autoria. Ele lia com o pai e reproduzia o que o pai achava do momento. Em uma apresentação disse: “Meu pai não achou a história interessante”.
A4	2	O aluno demonstrava frustração em não realizar as práticas com a família. Em uma roda de apresentação apresentou a foto da leitura com a mãe e os dois irmãos menores, porém sem as práticas desenvolvidas. Em um momento disse: “Ninguém quer fazer comigo”; “Minha mãe disse que vai fazer, depois que não vai...” No último envio fez a leitura com a mãe e realizaram juntos as práticas propostas.
A5	9	Aluno e família participativa, com envolvimento entre os pais e os irmãos mais velhos e satisfação nas rodas de apresentação. O aluno havia dito no início do projeto que nunca tinham lido histórias para ele em sua casa.
A6	3	Aluno e família com pouca participação. Quando realizou as práticas leu com o pai. Em um momento justificou a não participação, dizendo: “Quando eles ficam brigando eles não fazem.”
A7	10	Aluna e família participativa, demonstrando satisfação na realização das práticas e com entusiasmo nas rodas de apresentação.
A8	0	Aluno e família sem participação no projeto. O aluno apresentava dificuldade na comunicação e na aprendizagem, não conseguindo expressar os motivos porquê não realizava as práticas nas rodas de apresentação.
A9	6	O aluno realizou as práticas com a irmã e a tia.
A10	2	Aluno e família com pouca participação. Nas rodas de apresentação demonstrava inibição.
A11	0	Aluno e família sem participação no projeto. O aluno apresentava muitas faltas e pouco envolvimento nas aulas.
A12	9	Aluno e família participativa, com envolvimento entre os pais e a irmã mais velha e satisfação nas rodas de apresentação.
A13	0	Aluno e família sem participação no projeto. O aluno apresentava muitas faltas e pouco envolvimento nas aulas.
A14	8	A aluna realizou as práticas com a cunhada. Nas rodas de apresentação cobrava-se sobre não estar lendo e aproveitava, aparentemente, pouco os momentos. Em uma roda descreveu: “Eu gostei muito. Estou quase aprendendo a ler.”
A15	6	Aluno realizou as leituras e práticas com o pai. Nas rodas de apresentação apresentava com inibição.
A16	2	O aluno esteve com a sua mãe hospitalizada durante o desenvolvimento do projeto. Demonstrou insatisfação em não desenvolver as práticas e dizia não ter com quem realizar. Na última data de envio fez sozinho.
A17	3	A aluna demonstrava insatisfação quando não realizava as práticas com a família. Nas rodas de apresentação tinha dificuldade em relatar o que foi desenvolvido, posto que ela é quem realizava a escrita e não a família. Ela colocava as suas próprias impressões.

Fonte: A autora (2019).

Do total de 17 alunos, 3 não participaram em nenhuma das 10 oportunidades; não retornando com o *kit* para a escola nas datas; inclusive um o perdeu, tendo de ser montado mais um *kit*, que não retornou em nenhuma das datas. O aluno em questão apresenta necessidades educacionais especiais com sintomas de dificuldades de aprendizagem acentuados, tais como dificuldades na socialização, linguagem e atraso cognitivo. O mesmo não possui laudo com diagnóstico médico. A escola realizou os devidos encaminhamentos, porém não houve retorno familiar.

Os outros dois alunos que não retornaram com os *kits* de leitura estavam cursando pela terceira vez o terceiro ano do Ensino Fundamental e foram infrequentes no decorrer do ano letivo, o que comprometeu a participação, envolvimento e, por consequência, prejudicou o processo da aprendizagem.

Do total de dez envios dos *kits*, seis alunos participaram entre uma e quatro vezes e quatro de cinco a dez vezes com a realização das práticas propostas. Nesse sentido, é possível constatar que a maior parte dos alunos participou dos envios dos *kits* de leitura.

Os dados apresentados apontam para a não participação contínua das famílias no acompanhamento escolar dos alunos. Em se tratando de alunos com sintomas de dificuldade de aprendizagem e de distorção com relação à idade-série, a necessidade do acompanhamento, auxílio e incentivo às práticas de letramento é ainda maior.

Dentro desse contexto, a forma como são atribuídos os significados sobre o aprender e o não aprender nas famílias apresenta influência na aprendizagem das crianças, conforme desenvolvem Maia e Dantas (2017):

Os significados de aprender e de não aprender são construídos na família. A forma como o conhecimento e a informação circulam no grupo familiar, bem como a maneira como se estabelecem os papéis e as interações entre seus membros, são fatores que interferem significativamente no processo de aprendizagem de uma criança (p. 134).

A escola pode procurar meios e projetos de intervenções na busca de melhor articulação entre a instituição escolar e as famílias. Para tanto, pesquisas sobre a relação entre elas é fundamental para alavancar estudos e programas capazes de corresponder às demandas da realidade educacional.

Nesse sentido, apresenta-se a categoria emergente no processo de análise dos dados, refletindo o desenvolvimento dos níveis de alfabetização com as práticas por meio da contação de histórias no ambiente escolar e a relação da família no processo de aprendizagem das crianças.

4.3 A categoria emergente: O desenvolvimento dos níveis de alfabetização a partir de práticas com a contação de histórias

Como apresentado nos tópicos 4.1 e 4.2, compreendendo-se, de forma individual, cada uma das duas fases da pesquisa e analisando-se o envolvimento e a participação dos alunos e suas famílias nas práticas pedagógicas com a contação de histórias, a presente categoria emerge trazendo o entrelaçamento das fases desenvolvidas nesta pesquisa.

Nesse sentido, a articulação entre as participações é levada em consideração, bem como os níveis de alfabetização, porém analisando o todo na aprendizagem dos sujeitos da pesquisa em questão, sendo estes formados por particularidades e individualidades em um processo complexo e multifacetado como a alfabetização.

Os dados demonstrados nas avaliações no início do ano letivo em que a pesquisa foi desenvolvida foram importantes de serem retomados na análise das duas fases da pesquisa, pois compreendem os diversos aspectos do processo de alfabetização, tornando possível a discussão sobre a análise final da investigação, sendo ela composta a partir dos elementos de análises das duas fases desenvolvidas anteriormente.

Os dados encontrados com as avaliações demonstram níveis de alfabetização distantes do esperado pela BNCC (BRASIL, 2017) para o terceiro ano do Ensino Fundamental, pois os alunos aprofundam a escrita a partir das habilidades necessárias para a aquisição da leitura e da escrita já desenvolvidas. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas tiveram como objetivo retomar as questões iniciais de alfabetização de forma contextualizada e ativa na construção dos conhecimentos necessários para avançar nos níveis de alfabetização, conforme já desenvolvido no decorrer desta Dissertação.

Os alunos demonstraram interesse e envolvimento nas práticas propostas ao longo do projeto de contação de histórias, quando a investigação, por intermédio da história *Sete camundongos cegos*, gerou curiosidade e os incentivou a conhecer o final e testar as hipóteses construídas ao longo do trabalho, sendo eles sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

As práticas contextualizadas desde a história possibilitaram desenvolver a alfabetização por meio de algo real vivido por eles no âmbito escolar, com a ludicidade e a imaginação sendo despertadas a partir das suas ações e na criação de novas práticas, tendo os alunos como centro do processo.

Há alguns aspectos observados pela professora pesquisadora que não podem ser mensurados por serem de caráter subjetivo: o desenvolvimento da autoestima e a autonomia

expressa na forma como os alunos perceberam-se no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento.

De acordo com a teoria piagetiana, a noção de autonomia refere-se à possibilidade de elaboração de normas próprias a partir da cooperação, a partir da construção de estruturas oriundas da ação. De acordo com Piaget (1992, p. 1555) “A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como ele gostaria de ser tratado.” Tais situações ocorrem através da interação entre os sujeitos e com as ações a partir das suas necessidades. A cooperação na busca por resoluções de seus desequilíbrios favorece os valores intrínsecos à autonomia, movimento que ocorre interiormente aos sujeitos.

Fundamentados na necessidade de descobrirem o que a história estava prestes a revelar, os alunos eram movidos pela vontade que sentiam de agir, e, ao agir, desacomodavam as suas certezas e se colocavam em confronto de ideias, argumentando com os colegas, apresentando as suas hipóteses e, por fim, concluindo a história e a problemática, com tarefas que se desenrolavam desde a simplicidade de identificação, reconhecimento e leitura de letras, sons e palavras, até a criação de releituras sobre o processo vivido em uma história. As interações dispostas possibilitavam o processo de acomodação que permitia a existência de novas estruturas cognitivas, compreendendo o processo de alfabetização.

A aprendizagem, por intermédio da contação de histórias, possibilitou práticas lúdicas que permitem aos alunos serem sujeitos ativos de suas aprendizagens, ao mesmo tempo em que se assumem como ensinantes aos seus pares, uma vez que são livres para desenvolverem, de formas distintas, o que vem sendo construído: individual e coletivamente, oralmente e por meio da escrita.

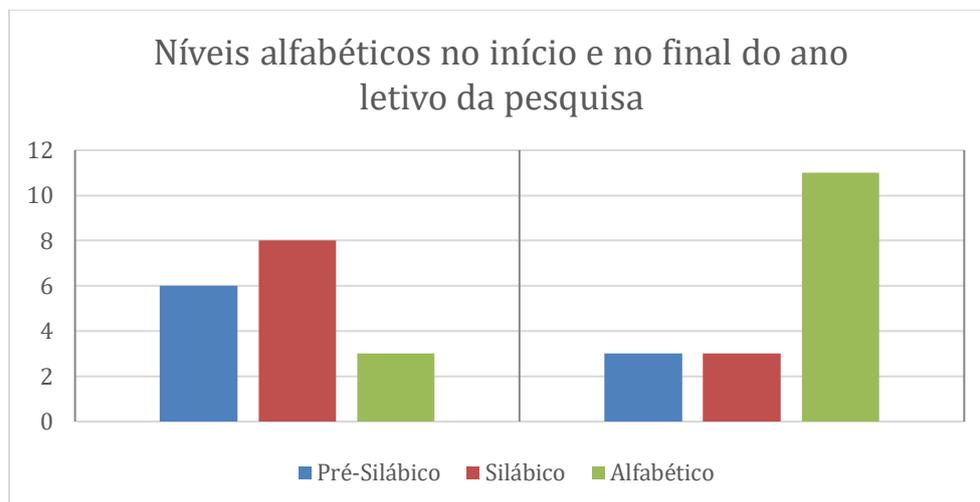
É importante destacar que a contação de histórias permite a variedade de metodologias e práticas capazes de dialogar com os diferentes níveis de aprendizagem. Os alunos, no centro do processo de aprendizagem, amparam o seu grupo e instigam em cada um a participação, de acordo com as suas possibilidades e potencialidades.

A ludicidade envolvida nesse processo não está somente na disponibilidade de práticas com materiais e recursos, mas no todo do processo. É pela vivência da arte, da interação com os objetos de conhecimento, na socialização de ideias e no confronto direto com a construção do conhecimento, que vive a ludicidade.

A evolução das hipóteses de escrita apresentou um crescente que pode ser observado no Gráfico 1, que traz os níveis pré-silábicos, silábicos e alfabéticos com os dados do início e do final do ano letivo da presente pesquisa.

Dessa forma, foi possível mensurar o processo de alfabetização dos alunos da turma, levando em consideração o período inicial do ano letivo (sem as práticas de contação de histórias) e os níveis de alfabetização alcançados ao final do ano letivo.

Gráfico 1 – Níveis alfabéticos no decorrer do ano letivo



Fonte: A autora (2018).

O Gráfico 1 auxilia no registro e na observação sobre a evolução dos níveis de alfabetização dos alunos, uma vez que no início do ano letivo, do total de 17 alunos, 6 eram pré-silábicos, 8 silábicos e 3 alfabéticos. Ao final observa-se que 3 alunos mantiveram-se pré-silábicos, 3 silábicos e 11 alfabéticos.

Este Gráfico demonstra o nível de alunos alfabéticos, comparando os dois períodos do ano em questão, anterior e posterior às práticas desenvolvidas pela contação de histórias. Com relação aos alunos pré-silábicos e silábicos, foi possível perceber a diminuição ao longo do processo, o que expressa a dinâmica do processo de alfabetização.

Os alunos, em sua maioria, já tinham vivenciado diferentes experiências com o ambiente escolar e com o ano letivo em tela, pois 14 dos 17 apresentavam distorção com relação à idade-série. A evolução da turma também acompanhou o processo de maturação e as experiências de novas etapas do desenvolvimento, uma vez que não estavam de acordo com a idade esperada para o início do terceiro ano.

Tais observações tornam-se pertinentes em se tratando de práticas desenvolvidas com a contação de histórias, pois, mesmo com a idade avançada e com novas possibilidades de interesses dos alunos, mantiveram-se envolvidos com a história no ambiente escolar, protagonizando expressão diferenciada no aprendizado.

Dessa forma, a contação de histórias, possibilita o aprendizado em diferentes idades e etapas de ensino, desde que a partir dela esteja o planejamento de práticas capazes de mobilizar os alunos à resolução de problemáticas e à construção do conhecimento. Nesse sentido, práticas pedagógicas desenvolvidas com a contação de histórias possibilitam a professores e alunos estarem no centro dos processos de ensino e de aprendizagem de forma ativa e com autoria.

Os dados expressos por meio da presente pesquisa são resultados que foram possíveis dentro do contexto e na interação com os sujeitos dela participantes. Há elementos vinculados e expressos na aprendizagem que ultrapassam a relação entre professores e alunos. Por esse motivo, foi fundamental compreender as relações estabelecidas entre as famílias e os alunos que apresentavam sintomas de dificuldades na trajetória escolar.

Nesse sentido, a relação entre as participações familiares com as práticas de contação de histórias e os rendimentos escolares dos alunos, demonstraram que, dentro do contexto da pesquisa, houve oscilação da participação familiar. A cada semana do projeto pedagógico desenvolvido com a proposta de desenvolvimento de prática pedagógica das famílias com os alunos, não houve acréscimo nem decréscimo, ou seja, as famílias permaneceram estáveis no envolvimento com a proposta.

Ao comparar-se a relação entre as participações familiares no projeto de contação de histórias e os rendimentos escolares dos sujeitos da pesquisa, foi possível identificar que a maior concentração de famílias que apresentaram dificuldades na participação era as dos alunos que mantiveram-se entre os pré-silábicos e silábicos.

Por outro lado, no grupo de alunos no nível alfabético estavam os que contaram com maior participação das famílias nas práticas de contação de histórias propostas pela professora pesquisadora a serem realizadas em casa; inclusive entre os alfabéticos estiveram alunos com altos índices de faltas às aulas; logo, mesmo com a baixa participação e acompanhamento familiar nas práticas pedagógicas, demonstraram progresso a partir do que construíram em aula, podendo ter apresentado maior evolução caso estivessem em condições mais favoráveis de aprendizagem (acompanhamento familiar e assiduidade às aulas).

A escola e a família são dois grupos institucionais carregados de história, cultura e influência na mediação da construção do conhecimento. Ambas preparam pessoas, desde muito cedo, para conviver em sociedade. Logo, ambas realizam trocas culturais, sociais e históricas, intervindo no processo de aprendizagem dos seus integrantes.

Dentro desse contexto, Maia e Dantas (2017, p. 133) afirmam que, “Mesmo que hoje um grande número de crianças seja institucionalizado ainda com poucos meses de vida, considera-se que a família tem um papel fundamental na forma como cada sujeito estrutura a sua maneira

de aprender e de se relacionar com o conhecimento.” A evolução mental das crianças ocorre a partir das suas relações com o meio social, compreendendo a relação com a família. Logo, a construção do conhecimento ocorre através de trocas entre o meio físico e o social possibilitando o desenvolvimento cognitivo expresso através dos estádios de desenvolvimento. Assim, as crianças chegam na escola com estruturas mentais construídas a partir das interações realizadas no meio social e com ações próprias.

As instituições de ensino precisam conhecer as comunidades em que estão inseridas, suas histórias e a população que forma a comunidade educativa. Desse modo, às escolas apresenta-se a necessidade de respeitar a maneira como as suas identidades são formadas e compreender como as mesmas influenciam na aprendizagem dos alunos.

As famílias, por sua vez, trocam conhecimentos com os seus membros, experiências e saberes entre as gerações que compõem os seus grupos. As crianças, quando chegam à escola, já apresentam uma bagagem cultural, seus conhecimentos prévios e as suas formas individuais de estabelecer relações com outros sujeitos, estes externos às famílias.

Para Maia e Dantas (2017, p. 134), “Aos filhos, cabe aprender, sendo também influenciados (e eventualmente limitados) por suas características individuais e experiências anteriores. Dessa forma, vão se estruturando formas de lidar com o conhecimento”. Assim, à escola cabe a função social de intervir nas formas como os sujeitos estabelecem as suas relações com os outros e com os objetos de conhecimentos e aprendizagem.

Para isso, torna-se fundamental o incentivo do desenvolvimento dos alunos de maneira crítica e autônoma com respeito às diversidades que se encontram no ambiente escolar, por meio da possibilidade de diferentes leituras de mundo dos educandos, de forma individual e coletiva, conforme escreve Freire (1996):

A leitura de mundo do educando revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se construindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo (p. 123).

A escola, portanto, pode ser um espaço que vai além de regras e limites de convivência e do desenvolvimento de conteúdos trabalhados em sala de aula. Ela pode configurar-se enquanto espaço de potencialização do desenvolvimento dos sujeitos que ela forma, nas esferas individuais e sociais, compreendendo a aprendizagem em sua dimensão mais ampla.

A relação dos sujeitos com os seus processos de ensino e de aprendizagem antecede à escolarização. As famílias e as escolas necessitam atuar sobre o processo de aprendizagem, possibilitando vivências saudáveis e capazes de proporcionar o crescimento e melhor

desenvolvimento dos alunos. Ambas podem, inclusive, prejudicar o desenvolvimento dos sujeitos ao não levar em consideração os múltiplos aspectos que compõem a aprendizagem. Nessa direção, Mészáros (2008) assevera:

[...] muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguarda e sancionada (p. 53).

A partir destes elementos, torna-se importante propor formas diferenciadas de participação familiar nos processos de ensino e de aprendizagem, como a aproximação das famílias à vida escolar, seja em reuniões, festividades ou acompanhamentos de tarefas escolares, como também a possibilidade de apropriação cultural das comunidades com as suas escolas, compreendendo a relação de parceria necessária para a aprendizagem e o desenvolvimento saudável dos sujeitos que vivem nelas.

A relação necessária entre as duas instituições é dinâmica, pois ambas sofrem transformações sociais. Desta forma, distintos fenômenos as transformam, as remodelam e exigem das mesmas diferentes formas de desempenhar o seu papel principal: a formação de sujeitos que convivem em sociedade.

As famílias não apresentam uma única configuração. São grupos formados por diferentes pessoas que se unem e, dentro das suas concepções e perspectivas de vida, criam laços afetivos e atuam no sustento e cuidados necessários de sobrevivência e assistência, visando o bem-estar de seus familiares. Dentro de tal compreensão, Maia e Dantas (2017) ressaltam:

É importante destacar que nenhuma configuração familiar é melhor do que a outra. Em vez de pensar em “famílias estruturadas” e “famílias desestruturadas”, podemos considerar funcionais aqueles grupos familiares que promovem o crescimento de seus integrantes e disfuncionais os que dificultam ou bloqueiam esse processo (p. 132).

Nesse contexto, o projeto Famílias (Re) Contam Histórias surge como uma proposta de entrelaçar as famílias por intermédio da contação de histórias, para a intervenção no desenvolvimento da alfabetização dos alunos com sintomas de dificuldades de aprendizagem, sujeitos desta pesquisa.

A descrição das práticas pedagógicas no projeto em questão e os dados apresentados sobre a participação familiar não se esgota no número, pois há aspectos subjetivos que não podem ser mensurados, como os motivos que levaram as famílias a não realização das atividades propostas e as faltas dos alunos expressas no decorrer do ano.

Com o estudo das fichas cadastrais dos alunos foi possível contextualizar os seus familiares e suas respectivas escolaridades, a fim de colaborar com a análise dos dados da

investigação e avançar na discussão proposta no presente tópico, articulando o referencial teórico da alfabetização e letramento com a relação de herança cultural implicada na pesquisa em seu objetivo geral.

Com exceção de uma família, as informações sobre o grau de escolaridade fazem parte da ficha de cadastros dos alunos, disponibilizada pela Secretaria da Escola. Do total de 29 familiares dos alunos da turma, 3 apresentavam responsáveis com o Ensino Médio, sendo 1 deles incompleto, 16 com Ensino Fundamental incompleto e 10 com Fundamental completo. As informações estão no Quadro 21.

Quadro 21 – Escolaridade dos familiares inseridos no Projeto Famílias “(Re) Contam Histórias”

Escolaridade	Figura materna	Figura paterna
Não informado	1	4
Ensino Fundamental incompleto	12	5
Ensino Fundamental completo	3	7
Ensino Médio incompleto	1	-
Ensino Médio completo	1	1

Fonte: A autora (2019).

Os dados mostram que a maior parte dos familiares não concluiu o Ensino Fundamental. Tal realidade pode ser um sinalizador da pouca participação no *Projeto Famílias (Re) Contam Histórias*. Entende-se que famílias que não tiveram acesso ou oportunidades de concluir a Educação Básica podem apresentar maior dificuldade de manter um ambiente familiar culturalmente desenvolvido.

Os dados apresentados apontam para a realidade de que as crianças em etapa de alfabetização possuem familiares e responsáveis com grau de instrução similar ao delas, o que impossibilita, em muitos casos, o auxílio e o acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Nesta Dissertação foi apresentada pesquisa com proposta pedagógica em que a contação de histórias pudesse ser realizada em família, fugindo do tema escolar tradicional, com conteúdos explícitos. Dessa forma, os conteúdos estavam intrínsecos ao ato de contar e ouvir histórias. Percebeu-se que, mesmo com essa peculiaridade, houve oscilação na participação familiar.

A oscilação na participação familiar, na proposta do ato de contar e ouvir histórias, pode ser decorrente de expressão cultural que não apresenta a prática cotidiana de leitura. Os alunos crescem, em muitos casos, com o acesso restrito a escola, o que caracteriza um papel limitador na aprendizagem das habilidades pertinentes à alfabetização.

A realidade apresentada não é restrita à comunidade; ela reflete dados nacionais. No Brasil, há altos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional, expressos pela dificuldade na compreensão da leitura e da escrita. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) apresenta os dados nacionais referentes aos resultados do módulo de Educação da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua), conforme segue:

Entre aqueles que não complementaram a educação básica, 6,9% eram sem instrução, 33,1% tinham o ensino fundamental incompleto, 8,1% tinham o ensino fundamental completo e 4,5, o ensino médio incompleto. Apesar dos avanços, mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade, no Brasil, não havia completado a educação escolar básica e obrigatória em 2018 (IBGE, 2018, p. 3).

Os números apresentados são alarmantes e demonstram aspectos que envolvem a dificuldade de acompanhamento na vida das crianças em fase escolar, favorecendo o distanciamento dos alunos das tarefas escolares fora da escola. Em muitos casos, os familiares não possuem bases para auxiliar nas dúvidas dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que ajuda no distanciamento das famílias do acompanhamento escolar e dos alunos da compreensão de parte do que é trabalhado na escola.

Há um elemento importante a ser considerado na situação apresentada: a pouca vida escolar dos familiares, o que intervém na pouca participação na vida escolar dos filhos, quer seja ela na escola ou em casa por meio das práticas propostas. Desta forma, as famílias podem apresentar dificuldades em se sentir parte da escola, não compreender o papel importante da aprendizagem no cotidiano e, com isso, não construir no ambiente familiar estímulos sobre ela.

Os aspectos apresentados podem ser mensurados a partir de experiências como acentuadas reprovações, infrequência e evasão escolar, reforçando a realidade do Brasil de forma geral. Nesse sentido, os dados das famílias dos alunos, sujeitos da presente investigação, refletem o cenário nacional e demonstram maior incidência na população pobre do país. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999),

[...] quando analisamos as estatísticas, nenhum desses problemas se encontra proporcionalmente dividido entre a população, senão que se acumulam em determinados setores que, por razões étnicas, sociais, econômicas e geográficas, são desfavorecidos (1999, p. 19).

Estudar as informações pertinentes ao grau de escolaridade das famílias pode possibilitar novas relações de ensino da instituição, ao compreender as modalidades de ensino e de aprendizagem que podem estar inseridas nas famílias pertencentes à escola. Logo, os sujeitos da pesquisa e as suas experiências necessitam de intervenção para que se afastem da

composição dos dados nacionais entre os analfabetos e analfabetos funcionais, o que torna a realidade local da pesquisa uma problemática social. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que

[...] trata-se de mais um problema de dimensões sociais do que da consequência de vontades individuais. Por essa razão, acreditamos que, em lugar dos “males endêmicos”, deveria se falar em seleção social do sistema educativo; em lugar de se chamar “deserção” ao abandono da escola, teríamos de chamá-lo de *expulsão encoberta*. E não se trata de uma mudança de terminologia, mas de outro referencial interpretativo, porque a desigualdade social e econômica se manifesta também na desigual de oportunidades educacionais (p. 20).

A partir do exposto, é fundamental a compreensão de que a realidade apresentada, formada por baixos índices de escolaridade das famílias, e os sintomas de dificuldades de aprendizagem dos alunos, podem estar relacionados em razão das faltas de oportunidades educacionais. Logo, excede às vontades e buscas individuais, configurando a aprendizagem como processo coletivo, social e biológico.

Cabe à escola e aos professores, portanto, buscar intervenções em casos acentuados de dificuldades de aprendizagem, compreendendo o contexto dos alunos, e possibilitar práticas pedagógicas que proporcionem aos sujeitos novas vivências capazes de desenvolver o aprendizado por meio de suas ações, respeitando e reconhecendo os níveis de aprendizagem.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas adotadas na presente pesquisa tiveram a contação de histórias como proposta de apropriação das famílias ao universo de imersão à leitura junto as crianças, sem que exigisse a formalidade expressa por meio dos conteúdos escolares.

No contexto escolar é compreendida a dificuldade de acompanhamento e aproximação familiar, bem como o distanciamento de práticas de leitura e escrita no meio social em que os alunos estão inseridos. Logo, a contação de histórias pode configurar expressões de letramento ao possibilitar o uso social da leitura e da escrita nos diferentes contextos.

Desta forma, foram registradas as participações das famílias e os relatos que os alunos levavam para a escola nas rodas de apresentação das práticas propostas com os *kits* de leituras. Dentro desse contexto, pode-se relacionar os níveis de alfabetização à quantidade de *kits* de leituras e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas famílias, o que auxilia na análise por meio da comparação da relação entre as participações familiares no projeto de contação de histórias e o rendimento escolar dos alunos.

Para possibilitar a visualização dos níveis de alfabetização dos alunos e a relação da quantidade de participação das famílias de cada um deles, há a sistematização do Quadro 22 a seguir.

Quadro 22 – Desenvolvimento dos alunos e participação familiar durante o ano letivo

Alunos	Nível de alfabetização no início do ano letivo	Número de participação das famílias	Nível de alfabetização ao final do ano letivo	Resultado e considerações ao final do ano letivo
A1*	Alfabético	7	Alfabético	Aprovado.
A2	Silábico	2	Silábico	Aprovado pelo Conselho de classe em razão da distorção idade-série acentuada.
A3*	Pré-Silábico	6	Pré-Silábico	Aprovado, com necessidade de Plano de Metas.
A4	Silábico	2	Alfabético	Aprovado.
A5	Alfabético	9	Alfabético	Aprovado.
A6	Pré-Silábico	3	Pré-Silábico	Reprovado.
A7*	Silábico	10	Alfabético	Aprovado.
A8*	Pré-Silábico	0	Pré-Silábico	Reprovado.
A9*	Silábico	6	Alfabético	Aprovado.
A10	Pré-Silábico	2	Alfabético	Aprovado.
A11	Pré-Silábico	0	Alfabético	Aprovado.
A12	Silábico	9	Alfabético	Aprovado.
A13	Alfabético	0	Alfabético	Aprovado.
A14	Silábico	8	Silábico	Reprovado.
A15* ¹¹	Pré-Silábico	6	Silábico	Aprovado com necessidade de Plano de Metas.
A16	Silábico	2	Alfabético	Aprovado.
A17	Silábico	3	Alfabético	Aprovado.

Fonte: A autora (2019).

De acordo com os níveis de alfabetização, comparando os iniciais aos finais, há o desenvolvimento satisfatório dos alunos comparando a evolução de cada um deles. Percebe-se que, do total de 17 alunos, 6 são de inclusão, e apresentando necessidades educacionais especiais, e 2 foram encaminhados para a investigação a partir de sintomas acentuados com a necessidade de Plano de Metas. O Plano de Metas é desenvolvido pela professora com o planejamento de objetivos que correspondam as particularidades apresentadas pelos alunos que não acompanham o nível exigido pelas diretrizes curriculares, a partir de suas especificidades no processo de aprendizagem.

O desenvolvimento pode ser mensurado a partir do avanço dos níveis não somente dos que chegaram ao alfabético, levando-se em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem, conforme as especificidades de cada criança, bem como as relações familiares que interferem na aprendizagem.

Como sintetizado no Quadro 22, ao final do ano letivo foi possível ter como resultado 14 aprovações e 3 reprovações. No início do ano letivo havia 3 alfabéticos e, ao final, 11, o que demonstra progresso de maior parte dos alunos.

*Alunos de inclusão.

Dos seis alunos que não avançaram para o nível alfabético, três reprovaram (A6, A8 e A14) e todos estavam cursando pela primeira vez o terceiro ano do Ensino Fundamental. O A6 foi encaminhado para investigação clínica e orientado a buscar atendimento educacional especializado e A8 é aluno de inclusão, porém ambos não tiveram a participação familiar necessária no decorrer do ano letivo, o que compete à vida escolar de toda criança.

A realidade dos alunos A6 e A8 é expressa no baixo acompanhamento familiar, em que um deles retornou com o *kit* de leitura três vezes e o outro não participou nenhuma vez. A14, apresentou a necessidade de reprovação, pois não avançou do nível silábico durante o ano letivo.

Outros três alunos não encerraram o ano letivo alfabéticos, mas optou-se na aprovação por diferentes motivos: A2 manteve-se silábico durante o ano letivo, porém como já tinha 11 anos e estaria indo pela quarta vez cursar o mesmo ano, apresentando acentuada distorção com relação à idade-série, foi aprovado pelo Conselho Escolar com necessidade de Plano de Metas. A família é distante na relação com a escola. O aluno retornou com o *kit* de leitura duas vezes com as práticas realizadas.

A3 manteve-se pré-silábico durante o ano letivo. Ele é aluno de inclusão e já cursou duas vezes o terceiro ano e foi aprovado com a necessidade de adaptação curricular definida em Plano de Metas. O aluno realizou as práticas com o *kit* de leitura por seis vezes.

A15 avançou de pré-silábico para silábico, sendo aluno de inclusão não repetente. O aluno realizou as práticas do *kit* de leitura por seis vezes. A família apresenta sérios problemas psicológicos. No ano anterior à pesquisa, o aluno não conseguia entrar na sala de aula, ficando com as estagiárias de inclusão no espaço da sala de recursos. No ano letivo em que a pesquisa foi desenvolvida, porém, ele conseguiu avançar para a realização das práticas propostas, participação nas aulas e socialização com os colegas, sendo o determinante para a aprovação dentro do Plano de Metas do aluno, levando-se em consideração o contexto e o histórico.

Aos alunos que avançaram ao nível alfabético abre-se um novo momento importante no processo de alfabetização, quando necessitam aprofundar os aprendizados e as relações que estabeleceram com a leitura e a escrita a fim de avançar na ortografização, conforme ressaltam Ferreiro e Teberosky (1999):

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres dá escrita correspondente a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas; a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito (1999, p. 219).

Dentro desse contexto e de acordo com a perspectiva de que o processo de alfabetização e letramento é desenvolvido e aperfeiçoado por meio da vivência e trocas de experiências no meio social, é compreensível que para os sujeitos que alcançam a alfabetização mais tardiamente há a necessidade de práticas diferenciadas, capazes de proporcionar o desenvolvimento das habilidades planejadas para o processo.

Nesse sentido, os alunos progrediram, em sua maioria, para o quarto ano do Ensino Fundamental, mas isto foi fruto de processo recente de alfabetização, o que não encerra a necessidade de intervenção ao terem conquistado o nível alfabético com a aquisição da leitura e da escrita.

Os aspectos que justificaram a composição da turma com os alunos de inclusão em meio a outros com sintomas de dificuldade de aprendizagem, não se encerram na aquisição da leitura e escrita. Há sintomas que seguem na trajetória dos alunos, demonstrando a necessidade de intervenções e acompanhamentos para potencializar o seu desenvolvimento.

Por fim, os dados apresentados e desenvolvidos possibilitaram responder ao problema de pesquisa, bem como alcançar os objetivos geral e específicos da investigação.

Na sequência são apresentadas as considerações finais, resgatando aspectos desenvolvidos ao longo da Dissertação e concluindo os estudos realizados até o momento, bem como fornecendo elementos para o aprofundamento. Finaliza-se com as referências bibliográficas empregadas no trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento há a retomada dos objetivos geral e específicos articulados com o problema de pesquisa: Como a contação de história, entrelaçada à participação familiar, intervém no desenvolvimento da alfabetização em alunos com sintomas de dificuldade de aprendizagem? com a apresentação dos achados do estudo realizado.

A pesquisa foi desenvolvida mediante Observação Participante, em que foram realizadas práticas pedagógicas com a contação de histórias com os alunos e suas famílias. O contexto em que a pesquisa foi desenvolvida foi uma escola pública municipal da cidade de Canoas/RS.

Os alunos sujeitos de pesquisa pertenciam a uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental. Esta turma era composta por alunos com sintomas de dificuldade de aprendizagem, expressos nas complicações encontradas no processo de alfabetização. A turma, composta, inicialmente, por 18 alunos (um aluno foi transferido para uma escola de educação especial e não participou da pesquisa), apresentava índices de distorção com relação à idade-série.

A partir da experiência realizada, torna-se fundamental que o olhar das instituições escolares possibilite, desde os primeiros instantes das crianças nas escolas, intervenções capazes de impedir que dados como estes, de crianças pela terceira vez em um determinado ano escolar, possa ser uma realidade aceita como normal.

O distanciamento das pessoas do processo de alfabetização não vai ao encontro de mudanças educativas e sociais que permitam a qualidade do Ensino e da Aprendizagem. Dentro desse contexto, há a importância de trabalhar, junto as famílias, não somente das crianças em distorção com relação à idade-série, mas, principalmente, quando do ingresso da criança na escola, uma vez que as famílias cumprem também o papel de ensinantes inclusive, o desempenho na vida dos sujeitos anterior à escolarização dos mesmos.

Logo, o objetivo de propor, a partir da contação de histórias, práticas que aproximem as famílias da construção das atividades pedagógicas, partia da reflexão de que as famílias dos alunos, sujeitos da pesquisa, estavam distantes da escola e pouco participativas no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, havia a necessidade de aproximá-las de forma diferenciada por intermédio da contação de histórias, com a proposta de construção de práticas menos formais, mas que potencializassem o processo de alfabetização por meio dos objetos de conhecimentos necessários para o 3º ano.

A contação de histórias está presente na vida de muitas gerações, sendo parte da cultura das relações familiares, compostas de oralidade, encantamento, criatividade e afetividade.

Porém, foi possível observar a falta de práticas de contação de história nas famílias dos alunos da turma. Desta forma, possibilitar às famílias momentos de contação de histórias como uma prática pedagógica, intencional, provocativa e potencializadora dos processos de ensino e de aprendizagem dentro e fora do contexto escolar, apresentava outra dinâmica de chamado das famílias à participação da vida escolar das crianças.

Com a compreensão de que o ambiente escolar cumpre um papel fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, podendo ser facilitador ou dificultador do processo de alfabetização, tornou-se fundamental possibilitar práticas de leitura no ambiente familiar. Desta forma, ao possibilitar que os alunos levassem *kits* de leitura para casa com a proposta de realizar leituras e atividades orientadas sobre elas, foi proporcionado ao aluno experiências de leitura no ambiente familiar. Mais do que realizar as práticas propostas, porém, houve, embora timidamente, envolvimento das famílias com as crianças.

Observou-se, durante os relatos dos alunos, a pouca troca entre eles e as suas famílias; a relação afastada não era sentida somente no acompanhamento escolar, mas também na relação afetiva. Logo, a contação de histórias poderia ser um elo com as famílias para a ressignificação do olhar aos alunos, para compreender as suas potencialidades e as necessidades encontradas em seu desenvolvimento.

A observação do avanço dos níveis de alfabetização dos alunos ao longo do ano letivo, partiu da identificação dos níveis iniciais e do desenvolvimento das práticas de contação de histórias com os alunos e as suas famílias. Fundamentando-se na participação dos alunos e na socialização dos mesmos sobre os trabalhos realizados, foi possível acompanhar o desenvolvimento das hipóteses de escrita e leitura.

Os dados apresentados na pesquisa apontam para a evolução do quadro geral da turma, uma vez que a maior parte dos alunos foi alfabetizada, desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita, ultrapassando o cenário que os levou a formar uma turma com uma característica específica.

Por outro lado, traz a necessidade de compreender que, em razão do atraso da aquisição da leitura e da escrita, os alunos levam com eles as características de um processo recente de alfabetização, mesmo estando eles fora da idade para tal. Desta forma, a ortografização necessita ser realizada levando-se em conta o contexto em que a alfabetização foi desenvolvida.

A partir desse contexto, observa-se que os intervenientes da contação de histórias, no processo de ensino e aprendizagem, dialogaram com o que foi sendo construído, observado e analisado durante o ano letivo em que a pesquisa foi desenvolvida. O quadro de evolução dos

alunos pode ser compreendido a partir do envolvimento deles nas práticas pedagógicas com a contação de histórias.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar com os alunos foram positivas, pois possibilitaram a eles atuarem como protagonistas dos seus processos de aprendizagem, construindo e reconstruindo os seus conhecimentos por meio da ação investigativa sobre os fatos presentes na história e na socialização entre os seus pares.

As práticas, com conteúdos de alfabetização, dos mais simples aos mais complexos, desenvolveram-se desde a contextualização com a contação de histórias. A contextualização permitiu que os alunos construíssem as suas hipóteses amparadas por conhecimentos que foram sendo construídos, ao mesmo tempo em que possibilitaram o desenvolvimento de estruturas cognitivas capazes de acomodar novos aprendizados por meio das ações.

Mediante a assimilação por intermédio do reconhecimento oriundo da observação sobre a história, houve possibilidades de acomodação do novo. Com a interação com os objetos apresentados e as ações que foram sendo realizadas ao longo da contação de histórias, possibilitou-se processos de assimilação (observação e experiências com o mundo externo) e de acomodação (reorganização das estruturas cognitivas a partir da assimilação), modificando estruturas e proporcionando o aprendizado por meio de novas estruturas cognitivas.

Os dados demonstram a importância de projetos de intervenção para alunos que apresentam sintomas de dificuldade de aprendizagem a partir do reconhecimento dos seus níveis de aprendizagem, com o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de articular os objetos de conhecimentos necessários para o ano escolar em ambiente e espaços de aprendizagens lúdicos.

As ações sobre os objetos de conhecimentos e as interações dos sujeitos entre eles e os objetos, mediante a contação de histórias, possibilitaram aos alunos ampliarem as suas experiências de aprendizagem e construir novas perspectivas sobre o seu aprender, contribuindo com o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Os alunos que não finalizaram o ano letivo alfabéticos são, na maioria, alunos de inclusão que necessitam de adaptação curricular e atendimento educacional especializado. O aspecto é importante, pois demonstra fragilidade em reconhecer e diferenciar os sintomas de dificuldade, transtornos e ou distúrbios de aprendizagem.

Dentro desse contexto, há diferentes aspectos para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, com condições de caráter social e biológico. Tais condições são desenvolvidas a partir da interação dos sujeitos com o meio, desenvolvendo a individualidade no processo do aprender a partir da construção de conhecimento por intermédio da interação.

Desta forma, a prática pedagógica desenvolvida pela professora pesquisadora possibilitou aos alunos experiências de aprendizagens concretas por meio das suas ações, a partir do lúdico, do encantamento e da interação entre os sujeitos na construção do conhecimento.

Por outro lado, a prática pedagógica, realizada com as famílias por meio da contação de histórias, demonstrou, pela oscilação na participação familiar, o distanciamento destas em relação às tarefas escolares das crianças. Entende-se que, mesmo diante de proposta diferenciada, no acompanhamento escolar não há o envolvimento constante de todos os integrantes, o que também ocorre em práticas formais e tradicionais.

A realidade vivenciada e os desafios encontrados em sala de aula exigem maior aprofundamento sobre os temas para possibilitar avanços na aprendizagem dos alunos, principalmente quando há limitações no processo de desenvolvimento, sendo responsabilidade dos professores, alunos e famílias.

Na pesquisa em questão evidenciou-se um número elevado de alunos com necessidades educacionais especiais, estando eles em ritmos de aprendizagens e níveis diferenciados, necessitando de adaptação curricular e metodológica, a depender de cada caso. A realidade apresentada no contexto da pesquisa aponta para a necessidade de atendimentos que os auxiliem a ter acesso a estímulos e vivências capazes de favorecer o desenvolvimento cognitivo dos alunos em questão.

A finalização da Dissertação é a representação do caminho percorrido e da sistematização da pesquisa mediante inquietações vivenciadas na docência. Converter as problemáticas surgidas na trajetória profissional em pesquisa, possibilita o nascer de uma professora pesquisadora. As respostas encontradas na investigação foram transformadas em dados científicos que merecem respaldo para tornar possível novos estudos capazes de responder às demandas da Educação.

Sendo assim, como todo conhecimento pode ser desenvolvido em novos e mais complexos, a pesquisa finaliza para poder originar novas investigações a partir do que foi encontrado na presente Dissertação. Somente a apropriação e o compartilhamento do conhecimento é o que pode potencializar o saber e possibilitar mudanças qualitativas nos processos de ensino e de aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil** – gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

AGUIAR, Vera Teixeira de *et al.* **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. e. Aprendizagem humana: processo de construção. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, ano 4, n. 15, nov. 2000/jan. 2001.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática. Brasília: MEC; SEF, 1997. 142p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep. **Censo escolar 2017**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: ago. 2018a.

BRASIL. INEP. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos Estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB-ANA+2016+PANORAMA+DO+BRASIL+E+DOS+ESTADOS/41592fab-6fd6-4c21-9fbb-d686f6b05abe?version=1.0>. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base determina alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental**. Nota da redatora de Linguagens da BNCC, Zuleika de Felice Murrie. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental>. Acesso em: ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Nota Técnica Nº 4/2014. MEC; Secadi; DPEE. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em abr. 2018.

COELHO, Maria José Gonçalves; LANZA, Paula Moreira Martins de Oliveira; REIS, Izabel Cristina da Silva. Consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita: relações e implicações para a prática pedagógica. **Pós em Revista**, ed. 11. ISSN 2176 7785. 2015. Disponível em: <http://blog.newtonpaiva.br/pos/e11-ped-01-consciencia-fonologica-e-a-aquisicao-da-linguagem-escrita-relacoes-e-implicacoes-para-a-pratica-pedagogica/>. Acesso em: 8 out. 2018.

COLLINS, Rives; COOPER, Pamela J. **The power of story: teaching through storytelling**. 2. ed. Illinois: Waveland Press, 2005.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FRIDMAN, Márcia Wolff. A visão psicopedagógica e as dificuldades de aprendizagem. *In*: ROZEK, Marlene; DOMINGUES, Cristiane (org.). **As dificuldades de aprendizagem e o processo de escolarização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. p. 77-101.

FRUFREK, Gisele. Posso brincar? O ambiente lúdico e a aprendizagem para todos. *In*: ROZEK, Marlene; DOMINGUES, Cristiane (org.). **As dificuldades de aprendizagem e o processo de escolarização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. P. 195-217.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? *In*: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164. (Cadernos de Educação Básica, 6).

FORTUNA, T.R. A formação lúdica docente e a universidade: Contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/35091>. Acesso em: out, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUMPERZ, Jenny Cook. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação. 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: set. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: jun. 2018.

LEMOS, Karina Roberta Fernandes; ALMEIDA, Marilda de Souza. **As contribuições do ato de contar história pelos pais de uma turma de 3º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola de João Pinheiro – MG – 2017**. Disponível em: http://www.encontro2018.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1524263722_ARQUIVO_TrabalhoSimposioUNICAMP.pdf. Acesso em: 24 jul. 2018.

MAIA, Denise; DANTAS, Nozângela Maria Rolim. Família, escola e aprendizagem. In: ROZEK, Marlene; DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein (org.). **As dificuldades de aprendizagem e os processos de escolarização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. p. 125-141.

MAIOR, Izabel. **Histórias, conceitos e tipos de deficiência**. Disponível em: violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf. Acesso em: abr. 2018.

MARTINS, Margarida Alves; SILVA, Ana Cristina. Os nomes das letras e a fonetização da escrita. **Psicológica**, Lisboa, v. 17, n. 1, mar. 1999. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311999000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 abr. 2014. Acesso em: out. 2018.

MARZANO, Robert J.; PICKERING, Debra J.; POLLOCK, Jane E. **Ensino que funciona: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MESZÁROS, Istvan. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO. Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PARECER CNE/CEB Nº 11/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&Itemid=30192. Acesso em: out. 2018.

PARENTE, Sonia. **Pelos caminhos da ilusão e do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PIAGET, Jean. A teoria de Piaget. In: MUSSEN, P. H. (org.). **Psicologia da criança**. Desenvolvimento cognitivo. São Paulo: E.P.U. 1975. p. 71-117. Vol. 4.

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante**; relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, [1977], 1995.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética e pesquisa psicológica**. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Livros Técnicos e Científicos, 1990.

PORTAL DO MEC. *A escola*. Poema de Paulo Freire. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15356>. Acesso em 2019.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar** – literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ROBAYO, Adriana Del Rosario Pineda; FELICETTI, Vera Lucia. Comprensiones sobre la Práctica Pedagógica del Profesor: la Lúdica en la Hora del Cuento. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 31, p. 393-412. jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/28323>. Acesso em: jul. 2018.

ROSSONI, Janaina; FELICETTI, Vera Lucia. A contação de histórias como ação educativa: reflexões sob o viés da teoria cognitiva da aprendizagem. **Ato de Pesquisa em Ação**, PPGE/ME, v. 9, n. 2, p. 517-534, maio/ago. 2014.

SANTOS, M. P. dos. **Práticas de inclusão em educação**: dicas para professores. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/praticas-de-inclusao-em-educacao.pdf>. Acesso em: mar., 2018.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio – Revista Pedagógica**, Artmed Editora, 29 fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

YOUNG, Ed. **Sete camundongos cegos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

ANEXO 1

Termo de Assentimento (TA)

Querido(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa “Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os processos de ensino e de aprendizagem da educação básica à formação de professores à nível internacional” desenvolvido pelas professoras Luciana Backes e Vera Lúcia Felicetti da Universidade La Salle - UNILASALLE, localizada na Av. Victor Barreto, 2288, na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul. Nessa universidade tem um setor que é responsável por todas as pesquisas desenvolvidas pelos professores, para obter mais informações e tirar suas dúvidas contactá-los pelo telefone (51) 3476-8452 e e-mail: cep@unilasalle.edu.br. Esse setor trabalha junto com o Conselho Nacional de Saúde, vinculado ao Ministério da Saúde em Brasília, acompanhando todas as pesquisas desenvolvidas no Brasil e está localizado na Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar. Bairro: Asa Norte - Brasília, DF. CEP: 70.719-049 e podemos contactá-lo pelo telefone: (61) 3315-5877 e email: conep@saude.gov.br.

Essa pesquisa quer compreender como vocês realizam os trabalhos que envolvem diferentes histórias, propostas pela professora, em sala de aula. Assim, vamos utilizar esses trabalhos para nossos estudos, mesmo que você tenha colocado o seu nome, ele não será divulgado, a não ser que você queira. Vamos anotar em um caderno observações sobre como você realizou as atividades. Alguns trabalhos serão guardados pelas professoras para apresentação da pesquisa em diferentes lugares. Também vamos apresentar a pesquisa para você, seus colegas e professores da sua escola. Caso você tenha dúvidas sobre a pesquisa, pode contactar as professoras Luciana pelo e-mail luciana.backes@unilasalle.edu.br e (51) 99798-4446 ou Vera pelo e-mail vera.felicetti@unilasalle.edu.br e (51) 99969-7926.

A participação é gratuita e você poderá desistir a qualquer momento, mesmo depois de aceitar. Os seus pais ou responsáveis precisam assinar a autorização e podem retirá-la em caso de desistência.

Você gostaria de participar desse estudo?

- () Sim, autorizo a divulgação dos meus trabalhos, da minha imagem e/ou voz.
 () Não, não autorizo a divulgação dos meus trabalhos, da minha imagem e/ou voz.

Eu, _____, aceito participar do estudo e realizar os trabalhos com a minha professora, tendo o consentimento dos meus pais ou responsável já assinado. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá retirar a decisão de participar se assim o desejar. Esse documento foi lido e tive a oportunidade de tirar as minhas dúvidas, logo depois recebi uma cópia.

Local _____ e

data: _____

Atenciosamente,

Dra. Luciana Backes – Pesquisadora

Dra. Vera Lúcia Felicetti - Pesquisadora

ANEXO 2
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Para pais ou responsáveis legais

O projeto de pesquisa “Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os processos de ensino e de aprendizagem da educação básica à formação de professores à nível internacional” é desenvolvido pelas professoras Luciana Backes e Vera Lúcia Felicetti, da Universidade La Salle - UNILASALLE. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Av. Victor Barreto, 2288 – Canoas, RS. CEP: 92010-000 - prédio 6, 3º andar, que se coloca à disposição para esclarecimentos por meio do e-mail cep.unilasalle@unilasalle.edu.br e telefone: (51) 3476-8452 nos seguintes horários: segunda-feira: das 15h40min às 18h30min, terça-feira: das 15h10min às 18h30min, quarta-feira: das 09h30min às 12h e das 13h às 15h, quinta-feira: das 15h10min às 18h30min, sexta-feira: das 13h10min às 18h30min. O projeto também foi analisado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, localizada na Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar. Bairro: Asa Norte - Brasília, DF. CEP: 70.719-049, que acompanha as pesquisas realizadas com pessoas no Brasil e os contatos para esclarecimentos podem ser feitos pelo telefone: (61) 3315-5877 e e-mail: conep@saude.gov.br.

O objetivo principal é compreender como os alunos aprendem a partir das atividades de sala de aula envolvendo conhecimentos e histórias infantis. Assim, serão desenvolvidas atividades com os alunos, que nos ajudarão a identificar aspectos importantes para melhorar a proposta de aula. Para tanto vamos analisar os trabalhos realizados por eles, bem como as anotações do(a) professor(a) da turma.

Essa pesquisa tem como benefício a superação de algumas dificuldades de aprendizagens e o desenvolvimento do gosto pela leitura. Ressalta-se que os riscos associados à participação dos alunos na pesquisa são aqueles relacionados à vida cotidiana. No entanto, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002. Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 19). Os participantes terão suas identidades preservadas, pois os nomes dos alunos serão ocultados nos trabalhos utilizados. Quaisquer outros dados que possam remeter à identificação dos alunos não serão fornecidos na apresentação da pesquisa. Esses dados ficarão armazenados no computador pessoal das pesquisadoras durante o período de cinco anos, sendo elas responsáveis pelos mesmos.

A participação dos alunos é voluntária, portanto, os mesmos têm a liberdade de optar pela sua participação ou não na pesquisa, e têm o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, após contato realizado com as professoras, sem qualquer penalidade. A participação é gratuita, não envolvendo nenhuma relação de pagamento de valores da parte das professoras e dos alunos. Aos participantes também é garantido o acesso a informações sobre o andamento da pesquisa e os resultados, através dos contatos: luciana.backes@unilasalle.edu.br e (51) 99798-4446 ou vera.felicetti@unilasalle.edu.br e (51) 99969-7926. Os resultados da pesquisa serão apresentados em reuniões aos pais e responsáveis, aos alunos e aos professores da escola.

O termo é assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra com a pesquisadora. Se você concorda ou não com a participação do(a) aluno(a) sob sua responsabilidade neste estudo, gostaríamos que preenchesse as informações abaixo.

() Sim, autorizo o uso dos registros, imagem e/ou voz do aluno.

() Não, não autorizo o uso dos registros, imagem e/ou voz do aluno.

Nome completo do responsável: _____

Assinatura: _____

Nome completo do aluno(a): _____

Local e data: _____

Atenciosamente,

