

# **LEITURA E ESCRITA: CONSTRUINDO HIPÓTESES ATRAVÉS DE UM CIRCUITO DE ATIVIDADES.**

**BERWANGER, Carla Denise<sup>1</sup>**  
**MARIOTTO, Rosangela Bitencourt<sup>2</sup>**  
**MILLANI, Silvana Martins de Freitas<sup>3</sup>**  
**PAPPIS, Lisiâne<sup>4</sup>**  
**SPENCER, Mozara Zasso<sup>5</sup>**  
**BOLZAN, Doris Pires Vargas et. al.<sup>6</sup>**

## **RESUMO**

Esse trabalho trata de um projeto de pesquisa e extensão desenvolvido nos sistemas de ensino público e privado de Santa Maria. Compartilham deste estudo os discentes e os professores regentes de classes dos anos iniciais, as acadêmicas dos cursos de Pedagogia e Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e as professoras desta e da UNIFRA. Além de proporcionar a interação entre os professores que atuam nessas classes e as acadêmicas em formação, esta pesquisa objetiva, também, compreender os resultados da utilização de atividades diversificadas, que caracterizam-se pela ludicidade e interação, no processo de construção da lectoescrita dos alunos participantes. Através dessas, visamos instigar os professores envolvidos ao [re]dimensionamento de suas práticas no processo de alfabetização, possibilitando assim, um meio para a formação continuada dos mesmos. Para tanto, adotamos como metodologia a aplicação de circuitos com atividades lúdicas que envolvem a lectoescrita, considerando a heterogeneidade dos alunos e a etapa do processo de aprendizagem, na qual estes se encontram. Assim, referimos a importância das oportunidades de reflexão sobre a alfabetização, propiciadas no grupo de estudo e nas escolas envolvidas, a partir das experiências individuais e da visão das pesquisas de base construtivista.

## **Apresentação**

O trabalho que apresentaremos caracteriza-se por um estudo interinstitucional e integrado desenvolvido nos sistemas público e privado da cidade de Santa Maria, a partir da interação entre as acadêmicas dos Cursos de Pedagogia e Educação Especial, das professoras da UFSM, UNIFRA e professoras regentes de classes de alfabetização.

Esse grupo de pesquisa configura-se na diversidade de experiências individuais no âmbito educativo, as quais propiciam trocas e reflexões que corroboram no processo formativo docente inicial e continuada.

Através dessa pesquisa buscamos compreender quais as concepções sobre a

---

<sup>1</sup> Co-autora: Bolsista do grupo de pesquisa - PROLICEN, Acadêmica do curso de Pedagogia/UFSM Apresentadora (CPF: 945554270-68).

<sup>2</sup> Co-autora: Bolsista do grupo de pesquisa - PROBIC, Acadêmica do curso de Pedagogia/UFSM

<sup>3</sup> Co-autora: Bolsista do grupo de pesquisa - FAPERGS, Acadêmica do curso de Pedagogia/UFSM

<sup>4</sup> Co-autora: Bolsista do grupo de pesquisa - PROLICEN, Acadêmica do curso de Pedagogia/UFSM Apresentadora (CPF: 006960460-67).

<sup>5</sup> Co-autora: Bolsista do grupo de pesquisa - FIEX, Acadêmica do curso de Pedagogia/UFSM

<sup>6</sup> Co-autora: Professora MEN/PPGE/CE/UFSM, Coordenadora do Projeto Interinstitucional e Integrado e do Grupo de Pesquisa Formação de Professoras e Práticas Educativas/Ensino Básico e Superior, no qual consta o registro dos demais participantes do projeto, cadastrados no CNPq/UFSM. (CPF:381765130-91).

alfabetização presentes nas escolas dos sistemas de ensino que participam do projeto e a partir disso, construímos em conjunto novas alternativas de mediação pedagógica para o avanço do processo de construção de leitura e escrita dos alunos das classes de 1<sup>a</sup> série, capaz de tornar mais significativas as atividades, relacionando-as com suas vivências na escola.

### **A realidade encontrada: ponto de partida para novas proposições**

Sabemos que as práticas educativas, muitas vezes, limitam-se à reprodução do conhecimento, à memorização de conteúdos, as quais os termos interação entre os pares e [re]construção de conhecimentos não são tidos como relevantes no processo de ensino-aprendizagem. Essa interação entre os alunos, por vezes, é vista como bagunça, enquanto que o silêncio é considerado a única maneira para que ocorra aprendizagem. Assim, estimula-se o individualismo, a passividade em sala de aula e as vivências anteriores à escola simplesmente são ignoradas.

Nessa perspectiva, percebemos que nessas escolas têm-se o ensino, em relação a lectoescrita, apenas como transmissão dos conteúdos formais através do uso, por exemplo, de cartilhas. Contudo, verificamos que, atualmente, muitas instituições encontram-se em transformação no que diz respeito às questões referentes aos desafios do ensinar e do aprender. Com o aprofundamento de estudos teóricos relacionados tanto ao desenvolvimento dos indivíduos, quanto a construção da lectoescrita, essas transformações começam a acontecer, mas de maneira lenta e gradual.

Dessa forma, surgem concepções que dão ênfase a construção de saberes, considerando o indivíduo como um ser ativo, que constrói e (re)constrói suas hipóteses acerca do conhecimento, com base em seus antecessores cognitivos e em situações de interação que propiciam o surgimento de confrontos, os quais instigam o processo de desequilíbrio<sup>7</sup> e a apropriação de novos aprendizados. Acerca dessas considerações TEBEROSKY (1987, p.125), ressalta que:

O grupo escolar é uma das poucas oportunidades (se não a única) de convivência de crianças da mesma idade. Isto significa que não apenas podem estabelecer intercâmbios com adultos ou com crianças maiores ou menores – tal como lhes permite o âmbito familiar – mas

<sup>7</sup> Processo de desequilíbrio - circunstância em que ocorre o conflito cognitivo, aqui compreendido como a falta de acordo entre os esquemas de assimilação e os observáveis físicos ou resultantes das contradições internas entre os diferentes esquemas do sujeito. (Salvador, 1994)

fundamentalmente com outros pares, que se encontram na mesma situação; que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados. Quer dizer, trata-se de um bom lugar para praticar a socialização, em seu sentido mais amplo. Esta situação privilegiada pode ser aproveitada para que as crianças compartilhem entre si o processo de compreensão da escrita, através de seus intercâmbios.

Nesse contexto, passamos a entender a alfabetização como a apropriação dos usos e funções da leitura e da escrita, tidas como instrumentos essencialmente sociais, pois consideramos os sujeitos sociais como mediadores desse processo. Dessa forma, as reflexões em relação à lectoescrita assumem papéis indispensáveis, oferecendo aos indivíduos um ambiente favorável aos intercâmbios de conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

Mesmo com estes avanços no espaço escolar, observamos que há uma certa resistência por parte de alguns professores diante do “novo”, devido às marcas deixadas pelas práticas educativas tradicionais e, consequentemente o medo de arriscar e seguir caminhos, até então, desconhecidos. Por isso acreditamos que cabe ao docente disponibilizar-se para o [re]dimensionamento da sua prática, assumindo, assim, uma postura reflexiva em prol de um ensino mais significativo para os seus alunos. Nesse sentido, BOLZAN (2002, p.17), define o perfil do professor que passa a adotar essa postura:

(...) ele [docente] estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guias de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico.

Deste modo, outro ponto a ser destacado é a necessidade do professor perceber-se como um indivíduo que se permite aprender continuamente e que assim, não se comporta como o detentor do saber. Acreditamos ainda, que cabe ao docente compreender que seus alunos também trazem e produzem conhecimentos a partir do meio no qual estão inseridos, das suas experiências e de seus questionamentos.

Nesse contexto, a construção do conhecimento efetiva-se no conjunto, pois o ato de ensinar e de aprender ocorre de forma simultânea e recíproca, entre professores e alunos que precisam lidar com indagações e incertezas como parte do processo de ensino-aprendizagem, compartilhando e reconstruindo os saberes e fazeres da prática pedagógica.

A partir dessas considerações é preciso referir que nas últimas décadas, percebemos o

interesse dos pesquisadores em aprofundar seus estudos acerca das concepções das crianças sobre o conhecimento da lectoescrita, seus modos de construção e estilos cognitivos. Desta forma, eles buscaram compreender como elas passam de um nível de construção para outro. Entretanto, poucos buscaram pesquisar quais os antecessores presentes nesse processo que, de uma certa maneira, contribuem para o sucesso destas crianças em relação à evolução de suas hipóteses, e assim, na conquista do conhecimento científico na escola. A idéia de antecessores cognitivos trabalhada por FERREIRO (1992, p. 67), refere-se a:

(...)aqueelas noções, representações, conceitos, operações, relações que aparecem teoricamente fundamentadas e empiricamente validadas como condições iniciais sobre as quais - e dadas certas condições que se caracterizam teoricamente como processo de desequilíbrio- se constróem as novas concepções.

Com isso, vem a tona o velho questionamento sobre a importância dos pré-requisitos, aqui tratados como antecessores cognitivos, não vistos como habilidades que as crianças devem ter desenvolvido para ingressar em certo nível da escola. Mas sim, precisam ser entendidos, como hipóteses, conceitos, relações, que as crianças constróem independente de freqüentar uma instituição de ensino.

Diante disso, torna-se necessário que as práticas educativas desvinculem-se do modelo tradicional, que valoriza a aprendizagem através da imitação e do reforço em relação às informações e à transmissão do conhecimento. Contrapondo-se a essa visão, percebemos que no lugar dessa criança que recebe os conteúdos em etapas e apenas os reproduz, tem-se aquela que, individual ou coletivamente, (re)constrói o conhecimento, internalizando-o de forma crítica, relational e contextualizada. Sendo assim, temos um sujeito que se propõe a compreender a gênese do conhecimento e colocar à prova suas hipóteses. Em busca da equilíbrio, este sujeito constrói idéias, utilizando-se dos conhecimentos prévios e da relação entre tais conhecimentos e os novos saberes na interação com seus pares.

Em meio a isso, torna-se interessante nos referirmos ao processo de maturação, entendido pela maior parte dos professores como um pré-requisito para a entrada e a permanência na escola. Sendo que estes compreendem que as habilidades a serem desenvolvidas relacionam-se diretamente com a maturação biológica. Em contraponto a essa interpretação, FERREIRO (1992, p.61), coloca que "é necessário saber exatamente o que é que amadureceria - biologicamente falando - para tornar fácil e imediata a aprendizagem (...)".

Diante do exposto, os professores que concebem a maturidade e os pré-requisitos dessa

maneira, justificam o fracasso dos alunos no processo de ensino formal, a partir da convicção de que a criança, por exemplo, no período anterior aos sete anos de idade não possui maturidade suficiente para aprender formalmente na escola, isto é, alfabetizar-se. Nesse contexto, FERREIRO (1992, p.65), lembra que "a noção de maturação tem-se prestado para encobrir os fracassos metodológicos. Efetivamente, se são as crianças que são imaturas, o método é inocente. As condições de aprendizagem ficam fora de questão". Sendo assim, em muitos casos, percebemos um certo descomprometimento em relação à metodologia, especificamente, no que tange as práticas alfabetizadoras, responsabilizando, essencialmente, o sujeito aprendiz pelo seu sucesso no processo de apropriação da lectoescrita.

Nesse sentido, a proposição de atividades diversificadas em sala de aula pode vir a contribuir para que sejam repensadas as práticas dos alfabetizadores. Daí a relevância da constante reflexão e da iniciativa dos professores em reconhecer o papel das atividades lúdicas e interativas no processo de construção do conhecimento. Ainda, vale referir que através deste tipo de trabalho, propicia-se a construção espontânea de hipóteses sobre a leitura e a escrita, como também, o confronto cognitivo entre os indivíduos.

Nessa mesma direção, é também importante considerar o lúdico nas atividades de leitura e de escrita promovidas através de jogos e brincadeiras. Nas palavras de PETRY & QUEVEDO (1989, p. 35), podemos dizer que:

(...) dentro da nossa realidade escolar, o jogo em geral é visto de uma forma bastante diferenciada (...) gera um clima de competição e agressividade, como também de muito 'barulho' e inquietação em sala de aula. Quanto ao 'barulho', podemos afirmar que as crianças são barulhentas, e a escola não pode defender a hegemonia do silêncio. O jogo somente incomoda aqueles professores que dele não participam. Quanto ao clima de competição e agressividade, isto somente ocorre quando é realizado um trabalho em que os alunos vivem situações de individualismo, sem terem a oportunidade de trabalhar coletivamente (...).

Esse processo interativo e mediacional proporcionado pelos jogos e brincadeiras no circuito é imprescindível para o avanço das concepções infantis e para o próprio trabalho cooperativo, o que para nós é fundamental, visto que busca desmistificar a idéia de que o jogo não é atividade séria, servindo apenas para recreação e desordem em sala de aula. O lúdico estimula a atividade espontânea das crianças, bem como propicia o envolvimento efetivo na sua realização.

Com base nesses pressupostos, torna-se relevante a realização de um trabalho que venha

romper com as verdades predominantes no âmbito escolar, propiciando um espaço para troca de hipóteses e construção de idéias em relação a leitura e a escrita. E, assim, pretendemos desenvolver nos alunos atitudes mais autônomas e críticas construídas com ajuda dos professores, através de atividades diversificadas que os instiguem a refletir sobre seus saberes e fazeres.

### **Atividades diversificadas: uma estratégia pedagógica**

Como este estudo caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa, propomos um trabalho diversificado, que parte do reconhecimento do perfil da turma e da professora regente, através de observações participadas, a fim de encontrarmos subsídios para a elaboração dos circuitos de atividades didático-pedagógicas, envolvendo a leitura e a escrita. A partir dos dados coletados nas instituições envolvidas, reunimo-nos no grupo de estudos para implementarmos discussões a respeito das possibilidades de construir jogos e atividades que priorizem as concepções espontâneas dos alunos e o conflito cognitivo estimulado pela troca de conhecimentos. Para tal, a presença e participação da professora responsável pela turma, tanto no momento de aplicação quanto no momento do planejamento, é de suma importância.

Nessa perspectiva, seguimos um estudo de desenho etnográfico, baseado em observações participantes e reflexões sobre as realidades encontradas para então partirmos para a utilização de atividades diversificadas. De acordo com André (2000), essas observações caracterizam-se como participante porque o observador estabelece relações de interação com o contexto em análise, afetando e sendo afetado por ele. Além disso, os dados coletados nessas realidades servirão como norteadores dos estudos teóricos a respeito das questões pertinentes.

Segundo a mesma autora, no estudo etnográfico valorizam-se também aspectos como a interação entre o pesquisador e o seu objeto de análise, na qual aquele posiciona-se como um importante mediador no desenvolvimento da pesquisa, tendo abertura, se necessário, para a modificação de técnicas, revisão da metodologia utilizada, entre outros. Assim, o processo é o ponto central, no qual os fatos que ocorrem durante a pesquisa são mais importantes que os achados finais.

Outra característica trazida por André (2000) nesse tipo de pesquisa, refere-se às significações pessoais dos participantes, ou seja, como as pessoas vêem a si próprias, suas vivências, subjetividades e relações com o mundo. Deste modo, esse estudo envolve um

trabalho de campo, no qual o pesquisador estabelece um contato direto com o meio pesquisado, atuando de forma intervencionista.

Nesse sentido, este estudo nos permite uma aproximação e melhor compreensão da realidade escolar, como afirmam Sirota (1994) e André (2000), quando colocam que uma pesquisa deste tipo busca formular hipóteses, conceitos, abstrações e teorias, ou seja, busca novas formas de entendimento da realidade. Para tanto, elaboramos um projeto de trabalho flexível em que os focos da investigação e as técnicas de coleta de dados são constantemente reavaliadas, durante o qual amplia-se e aprofunda-se, incessantemente, o aporte teórico que fundamenta tal pesquisa.

Assim, para a aplicação dos circuitos organizamos as turmas participantes em grupos heterogêneos, nos quais encontram-se alunos em diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem. Os grupos deverão circular por cada uma das atividades ou jogos, sendo que permanecerão nestas por um tempo pré-determinado, ou seja, essas atividades acontecerão de forma simultânea, a fim de que seja propiciado o trabalho interativo.

A respeito desse trabalho, PERRET-CLERMONT (*s/d apud* SALVADOR, 1994, p.17) coloca que é necessário “(...) cria[r] um lugar em que a criança é chamada a exprimir-se, logo, a criar, a explorar, a construir e também a ver-se confrontada com pontos de vista diferentes do seu”. E, isso se evidencia em momentos nos quais os sujeitos passam por desafios que colocam em conflito os seus conhecimentos e promovem a autonomia, devido à necessidade da tomada de decisões, criação de regras e organização.

Vale destacar ainda, que os intercâmbios que ocorrem nessas atividades lúdicas beneficiam o desenvolvimento cognitivo de todos os indivíduos envolvidos, visto que, não apenas os sujeitos menos avançados progridem, mas também aqueles que se encontram em etapas mais avançadas do processo. Acreditamos, pois, na idéia de que as crianças beneficiam-se com a coordenação interindividual, a qual suscita, nos mesmos, estruturações impossíveis, ainda, de serem desenvolvidas em atividades auto-estruturantes.<sup>8</sup> (PERRET-CLERMONT, *s/d apud* SALVADOR, 1994).

Essa metodologia de trabalho contempla também um espaço de registro das atividades, através dos quais os alunos tem a oportunidade de relatar, seja por meio da oralidade, do desenho ou da escrita, as experiências com as atividades. Contando com estes registros é possível verificar através de comparações entre as produções iniciais e no decorrer das

---

<sup>8</sup> Atividade auto-estruturante - refere-se a atividade auto-iniciada e sobretudo autodirigida; fenômeno fundamentalmente individual, fruto exclusivo da interação sujeito/objeto de conhecimento. (SALVADOR,1994)

aplicações a evolução desses alunos no processo de alfabetização.

### **Reflexões sobre os relatos: achados parciais**

Torna-se importante lembrarmos que as conquistas, referidas até aqui, se dão de forma gradual e progressiva. Justificamos tal afirmação através dos relatos dos participantes do grupo, nos quais foram apresentados, de uma forma geral, dificuldades iniciais e, que na seqüência das aplicações dos circuitos foram sendo superadas. Nesse sentido, questões como organização dos grupos, interação, motivação e autonomia sobressaíram-se nas reflexões realizadas pelos sujeitos da pesquisa.

Ao analisarmos os relatos, percebemos que a dificuldade encontrada na organização da turma, para a aplicação dos circuitos, ocorre, muitas vezes, em função das práticas dos professores regentes não envolverem atividades coletivas que incentivem a interação entre os alunos. Entretanto, com a realização das atividades propostas, os alunos tem a possibilidade de desenvolver a noção de trabalho conjunto e, assim conseguir superar o individualismo característico da fase inicial.

A exemplo disso, citaremos um relato de uma acadêmica “A”, envolvida na pesquisa, ao realizar seu primeiro circuito. Em seguida, apresentaremos outra fala relacionada à vivência desta aluna já na aplicação do seu quarto circuito, com o intuito de comparar tal afirmação.

“Pude perceber a dificuldade encontrada quanto à escrita espontânea, inclusive um menino chorou e se negou a fazer a atividade com as letras do nome alegando não saber escrever. Conversando com ele busquei incentivar-lo até que escreveu algumas palavras. Outros procuraram em seus cadernos palavras que pudessem escrever. Alguns escreveram aquelas palavras que a professora já havia ‘ensinado’”.

“(...) percebi o envolvimento de todos, baseada também nos seus registros. A receptividade foi muito boa e ainda pude contar com a ajuda da professora da turma”.

Como dito anteriormente, o envolvimento do professor regente e a sua confiança nesse trabalho é de extrema relevância. Entretanto, em alguns casos, observa-se a preocupação de alguns docentes com o fato de não se priorizar, nessas atividades, a escrita no caderno tão valorizada e esperada pela escola e pela família. Ao encontro disso, a acadêmica “B” relata que

“A professora pareceu pouco motivada. Apesar de auxiliar alguns grupos, preocupava-se com o registro escrito que deveriam fazer, o barulho e o tempo de duração de cada atividade. Na avaliação que realizamos ao final, sugeriu-me trabalhar apenas até o intervalo, para que após ela pudesse realizar alguma atividade no caderno. Ainda, não concebe este tipo de metodologia

como uma aula produtiva. Espero que o desenrolar do projeto possa acreditar na importância destes circuitos para a aprendizagem dos alunos.”

Nesse contexto, as atividades diversificadas são consideradas significativas para os docentes das classes acompanhadas, visto que a partir destas, eles passam a utilizar-se dos momentos das aplicações como um meio para uma melhor compreensão das construções e interesses dos seus alunos. Além disso, propicia-se espaços de trocas de experiências e idéias com os sujeitos da pesquisa, alcançando-se um dos objetivos do projeto, que é o [re]dimensionamento de seus saberes e fazeres em prol da qualificação profissional. Estes resultados são ilustrados, ainda, em alguns relatos dos participantes, como, por exemplo, o apresentado pelo sujeito “C”:

“(...) Percebo que alguns alunos tidos como “fracos” na leitura e na escrita se saem muito bem durante a realização dos circuitos, superando suas dificuldades com a ajuda dos colegas de grupo. Esse fato é bastante interessante e produtivo porque a professora regente, ao analisar as produções desses alunos, surpreende-se e passa a refletir sobre seus pareceres anteriores”.

Assim, mesmo que os professores não modifiquem suas práticas de forma efetiva, eles passam a respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, compreendendo melhor suas construções e necessidades durante o processo de alfabetização. Diminui-se, com isso, a aflição dos professores em acelerar o desenvolvimento da criança, respeitando-se, portanto, a heterogeneidade da turma.

Outro ponto a ser salientado, é a evolução dos alunos com necessidades educacionais especiais, no que tange, tanto à aprendizagem da lectoescrita, como também a autonomia e a interação estimuladas pelas tarefas propostas. Ao utilizarmos como estratégia de trabalho atividades lúdicas, observamos que estes alunos envolvem-se muito mais se compararmos às tarefas cotidianas em sala de aula que não envolvem a ludicidade. Com isso, notamos que com essa metodologia, muitas crianças que são consideradas com “déficit de aprendizagem”, motivam-se e demonstram efetivo interesse, segurança e satisfação na realização do trabalho proposto. Isso se comprova em alguns relatos da pesquisadora “D”:

(...) O aluno com síndrome de Down acompanhou muito bem todos os jogos, porém não conseguiu registrar nenhuma palavra.

Todos responderam bem as atividades especialmente o menino Down que jogou tranqüilamente com os colegas o bingo. Ele teve dificuldades apenas para ler e desenhar o que se pedia (...)

(...) Quanto ao menino Down, sua participação nas atividades foi efetiva. Jogou o dominó e a memória muito bem, apenas não conseguia formá-las e escrevê-las (...).

(...) Mais uma vez tive a participação do menino Down nas atividades, sendo espaço ideal para seu crescimento e desenvolvimento da aprendizagem (...).

Destacamos, ainda, a repercussão dos circuitos aplicados em diferentes realidades socioculturais, nas quais se encontram as classes participantes do projeto. O contato com turmas onde prevalece a presença de alunos de baixa renda, por exemplo, nos faz perceber que há um grande encantamento pelas atividades diversificadas. Imaginamos que isso ocorra devido ao fato de que essas crianças são prejudicadas pela limitação de recursos didáticos como jogos, livros e materiais de escrita, que possibilitariam o desenvolvimento de trabalhos mais significativos aos olhos do educando. Tal colocação é ratificada neste relato:

“(...) identificamos também que – para algumas crianças, em especial as vindas de realidades menos favorecidas – há um maior interesse em jogos mais elaborados, coloridos, confeccionados em material diferente, ou seja, preferem os jogos industrializados. Talvez por não terem tanto contato com este tipo de brinquedo em casa, estes jogos mexam mais com seus imaginários, o que faz com que demonstrem maior interesse por este tipo de atividade.”

No entanto, as turmas que são compostas por alunos com situação econômica mais estável e que têm, em sala de aula, a possibilidade de estar, continuamente, em contato com atividades variadas, exigiram das acadêmicas e das professoras a elaboração de materiais que fossem além de suas expectativas, tanto na proposição das brincadeiras, quanto nos momentos de registro.

Não poderíamos deixar de ressaltar que, em se tratando de realidades e expectativas distintas, assumimos o compromisso de atender a todos com a mesma atenção. Nossa objetivo é levar às escolas novas alternativas de trabalho e, assim, atender aos educandos que se encontram em pleno processo de construção da lectoescrita. Isto nos permite emitir afirmações deste tipo:

“(...) havendo um enorme envolvimento por parte de todas as crianças das duas turmas, que muito bem aceitaram nossas propostas, chegamos ao término do circuito com, praticamente, todos os alunos, encontrando-se em níveis mais avançados dos que aqueles em que se encontravam quando iniciamos as atividades na escola. Portanto, cabe salientar que, quando a criança possui a oportunidade de interagir, confrontando pontos de vista, em atividades que envolvam questões de lecto-escrita de forma prazerosa, essas se desenvolvem e alcançam uma alfabetização mais significativa.”(Acadêmica “E”)

### **Considerações finais**

Percebemos, a partir dessas reflexões, o êxito das atividades diversificadas nas turmas participantes, bem como o envolvimento da maioria das professoras regentes nos momentos

de aplicação dos circuitos. Observamos, ainda, o quanto essa proposta auxilia na significação do processo de ensino-aprendizagem, visto que tem a atividade lúdica como um dos elementos essenciais para tornar este processo mais interessante, dinâmico e desafiador.

Deste modo, além de possibilitar aos alunos espaços que propiciem as trocas de hipóteses e a construção de novos conhecimentos, o trabalho com atividades em circuitos proporciona aos professores regentes a abertura para a busca de inovações pedagógicas capazes de ampliar as discussões acerca dos saberes e fazeres envolvidos no processo de construção da lectoescrita. Neste sentido, alcançamos, por várias vezes, nossos objetivos, ao estimular tanto os docentes quanto os discentes das turmas participantes, respeitando sempre as diferenças existentes em cada turma, escola e comunidade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ANDRÉ, Marli Elisa D. A. *Etnografia da Prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2000.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. *Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Atividades diversificadas na sala de aula: compartilhando e reconstruindo saberes e fazeres sobre leitura e escrita*. GAP/CE/PPGE/UFSM, 2002-2006.
- FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1992.
- PETRY, Rose Mary & QUEVEDO, Zeli. *A magia dos jogos na alfabetização*. Porto Alegre: Kuarup, 1989.
- SALVADOR, César Coll. *Aprendizagem e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SIROTA, Régine. *A escola primária e o cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- TEBEROSKY, Ana. *Construção de escritas através da interação grupal*. In: FERREIRO, Emília e PALACIO, Margarita Gómez. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.