

O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Raquel Zarpelon
Patrícia Cobelinski Endrizzi
Henri Luiz Fuchs
Fernanda de Barcellos

RESUMO

O texto aborda o papel do professor alfabetizador no desenvolvimento socioemocional das crianças durante o processo de alfabetização, destacando como a mediação docente pode influenciar tanto o aprendizado quanto o bem-estar emocional dos alunos. Diante disso, a pesquisa propõe-se a responder à seguinte questão: De que forma o professor alfabetizador contribui para o desenvolvimento socioemocional das crianças no processo de alfabetização? O presente estudo objetiva compreender como o papel do professor alfabetizador contribui para o equilíbrio entre o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e a construção de competências socioemocionais das crianças. Especificamente, busca-se analisar a relação entre as práticas pedagógicas do professor alfabetizador e as expectativas socioemocionais das crianças; explorar como a interação entre o professor e os alunos pode fortalecer o vínculo afetivo e promover um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento integral. A metodologia utilizada fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, que consiste no levantamento, análise e interpretação de obras e artigos científicos já publicados sobre o tema (GIL, 2002). A alfabetização é um dos momentos mais significativos na trajetória escolar da criança. Segundo Ferreira e Teberosky (1999), é um processo em que a criança constrói ativamente seu conhecimento sobre o sistema de escrita, adquirindo autonomia para interpretar e interagir com o mundo ao seu redor. Esse processo requer que o professor alfabetizador possua habilidades pedagógicas e socioemocionais que lhe permitam lidar com as demandas individuais e coletivas, criando um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado. Cada aluno possui seu ritmo único para construir hipóteses sobre a língua escrita, compreender o sistema alfabético e avançar em direção ao domínio da leitura e da escrita. O professor alfabetizador, problematizador, deve promover interações que desafiem as crianças a refletir e construir conhecimento de forma ativa e significativa, em diálogo com as expectativas externas e os processos internos de cada uma.

Palavras-chave: Alfabetização, Mediação docente, Desenvolvimento Socioemocional, Práticas pedagógicas



1. INTRODUÇÃO:

A alfabetização é um dos momentos mais significativos na trajetória escolar da criança. Ferreiro e Teberosky (1999) argumentam que a alfabetização é um processo em que a criança constrói ativamente seu conhecimento sobre o sistema de escrita, adquirindo autonomia para interpretar e interagir com o mundo ao seu redor. Nesse processo, o papel do professor alfabetizador vai além da simples mediação do ensino de leitura e escrita, englobando também a promoção do desenvolvimento socioemocional. A expectativa gerada em torno da alfabetização não se limita à criança, que deseja compreender e se inserir no universo letrado, mas também se estende às famílias, que muitas vezes acompanham o processo com grandes expectativas e anseios. Essa dinâmica requer que o professor alfabetizador possua habilidades pedagógicas e socioemocionais que lhe permitam lidar com as demandas individuais e coletivas, criando um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado. Outro aspecto fundamental a ser considerado é o tempo necessário para que cada criança desenvolva suas capacidades de letramento e alfabetização. Cada aluno possui seu ritmo único para construir hipóteses sobre a língua escrita, compreender o sistema alfabético e avançar em direção ao domínio da leitura e da escrita. Respeitar as individualidades e oferecer suporte pedagógico que contemple diferentes tempos de aprendizagem são desafios inerentes à prática do professor alfabetizador, que precisa atuar como problematizador, promovendo interações que desafiem as crianças a refletir e construir conhecimento de forma ativa e significativa, em diálogo com as expectativas externas e os processos internos de cada uma. O presente texto aborda o papel do professor alfabetizador no desenvolvimento socioemocional das crianças durante o processo de alfabetização, destacando como a mediação docente pode influenciar tanto o aprendizado quanto o bem-estar emocional dos alunos. Diante disso, a pesquisa propõe-se a responder à seguinte questão: De que forma o professor alfabetizador contribui para o desenvolvimento socioemocional das crianças no processo de alfabetização? A partir dessa questão orientadora, o presente estudo tem como objetivo geral compreender como o papel do professor alfabetizador contribui para o equilíbrio entre o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e a construção de competências socioemocionais das crianças. De forma mais específica, busca-se analisar a relação entre as práticas pedagógicas do professor alfabetizador e as expectativas socioemocionais das crianças; identificar estratégias utilizadas pelos professores alfabetizadores para respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e fomentar a autoconfiança dos alunos; explorar como a interação entre o professor e os alunos pode fortalecer o vínculo afetivo e promover um ambiente escolar que

favoreça o desenvolvimento integral.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, que consiste no levantamento, análise e interpretação de obras e artigos científicos já publicados sobre o tema (GIL, 2002). Esse método permite aprofundar o conhecimento teórico, identificar diferentes abordagens e contribuições, além de embasar a reflexão crítica com o suporte de referências consolidadas.

2. O processo de alfabetização na perspectiva de Ferreiro e Teberosky

Emília Ferreiro e Ana Teberosky, psicólogas e educadoras, romperam com a concepção tradicional de alfabetização. Na obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), elas questionaram os métodos predefinidos em que o professor transmitia conteúdos e os alunos assimilavam de forma passiva.

As autoras propuseram um novo olhar sobre a alfabetização. Para elas, a criança é um sujeito ativo que constrói seu próprio conhecimento. Esse processo ocorre por meio da formulação de hipóteses e interpretações sobre a leitura e a escrita. Essa visão está fundamentada na teoria construtivista, que valoriza a interação entre o indivíduo e o meio.

Ferreiro e Teberosky também utilizaram os estudos de Jean Piaget. Com base em sua compreensão do desenvolvimento cognitivo, reestruturaram os fundamentos pedagógicos. Assim, defendem uma prática pedagógica centrada no aluno, em oposição aos métodos tradicionais que colocavam o professor como o principal agente do ensino-aprendizagem.

As autoras analisaram ainda os níveis de leitura das crianças. Elas identificaram erros construtivos como parte de um processo gradativo de compreensão do sistema de escrita. Esses erros revelam como as crianças estruturam seus pensamentos para dominar a leitura.

A partir da análise, as autoras perceberam que as crianças passam por um processo evolutivo até compreenderem o funcionamento do sistema de escrita alfabética. No primeiro nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança conhece (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Além disso, é comum que surjam, nesse primeiro nível, tentativas de correspondência entre a escrita e o objeto a ser representado. Outra característica observada é a dificuldade temporária das crianças em distinguir o desenho da escrita, o que é denominado de fase icônica. Nesse estágio, é comum que as crianças façam garatujas, ou seja, desenhos sem um padrão claro de letras ou palavras, como uma forma inicial de expressão escrita.

Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas e curvas e respostas ou de combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma básica, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas. (FERREIRO, TEBEROSKY.1999, p.193).

Nesse estágio, as crianças realizam a leitura da escrita de maneira global, estabelecendo uma conexão entre as partes e o todo. Isso pode ocorrer por meio das garatujas, da representação gráfica que mistura escrita e desenho, ou ainda pela combinação de símbolos que envolvem letras e números que já conhecem. No entanto, elas não reconhecem que os números não fazem parte do sistema de escrita alfabética.

No segundo nível, as pesquisadoras propõem a hipótese de que, para ler diferentes palavras, é necessário haver uma distinção clara na escrita. As crianças demonstram a ideia de que uma palavra exige um número específico e uma variedade de letras. Como ainda não dominam muitas correspondências, elas tendem a usar com mais frequência as letras que compõem seus próprios nomes, modificando a ordem delas para representar diferentes palavras na escrita.

A hipótese central deste nível é a seguinte: para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.202).

Dessa forma, observa-se que as representações gráficas neste nível são mais consistentes quando comparadas ao primeiro nível. Isso ocorre porque, neste estágio, a criança passa a utilizar um pensamento mais elaborado ao registrar uma palavra, fazendo uso das letras que já conhece e variando a ordem delas para evitar escrever as mesmas palavras repetidamente

O terceiro nível é marcado pela tentativa da criança de atribuir um valor sonoro a cada letra usada na escrita. Esse nível representa um avanço significativo em relação aos anteriores, pois, aqui, cada letra passa a corresponder a uma sílaba. Essa letra pode ser representada por um valor sonoro consistente ou não. Dessa forma, o terceiro nível pode ser dividido em duas hipóteses distintas. A primeira refere-se às crianças que escrevem de forma silábica, mas, ao grafar, organizam as letras de maneira aleatória, sem se atentar aos valores sonoros atribuídos a cada letra para formar as palavras. A segunda hipótese envolve crianças que também buscam quantificar corretamente as palavras escritas, mas ainda não se preocupam em atribuir o valor sonoro adequado a cada letra da palavra.

Ferreiro e Teberosky apontam que, no terceiro nível há uma mudança qualitativa, visto que o avanço:

[...] consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.209).

Para que a criança atinja esse nível, ela fez um avanço considerável em relação aos estágios anteriores, pois até então não tinha a percepção de que a escrita representa a fala, e que o sistema alfabético é composto por letras que correspondem aos sons das palavras a serem registradas.

O quarto nível de escrita funciona como uma transição entre o nível 3 e o nível 5, uma fase intermediária marcada por conflitos. Nesse estágio, a criança começa a perceber que atribuir uma letra a cada sílaba não é suficiente para representar adequadamente uma palavra. Ela entende que é necessário usar mais letras e refletir sobre a composição da palavra a ser escrita.

Portanto, o quarto nível desempenha um papel crucial no desenvolvimento da compreensão da escrita, sendo caracterizado pelos desafios que as crianças enfrentam enquanto escrevem.

É a Passagem da hipótese silábica para a alfabética. [...] 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 grafemas e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.214).

Com isso, a criança passa a entender que uma única letra não é suficiente para representar uma sílaba, reconhecendo a necessidade de utilizar mais letras para formar uma sílaba de forma adequada. Esse entendimento aprimora sua percepção das correspondências entre grafemas e fonemas.

Ferreiro e Teberosky destacam que o quinto nível marca a conclusão do processo de evolução da escrita. Nesse estágio, a criança se torna plenamente alfabetizada, pois já compreende que cada símbolo escrito corresponde a unidades sonoras menores que a sílaba. “A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.219).

Assim, entendemos que o processo de desenvolvimento descrito pelas autoras atinge seu ápice quando a criança alcança o quinto nível, tornando-se alfabética. É relevante destacar

que essa fase final envolve a compreensão da criança sobre o conceito de escrita.

É importante destacar que, com esses estudos, as autoras se tornaram referência na área pedagógica ao evidenciar os processos cognitivos das crianças em relação à leitura e escrita durante a alfabetização, demonstrando como elas atravessam estágios graduais e fundamentais nesse desenvolvimento.

3. A Interação Social e o Desenvolvimento Socioemocional

Conforme os estudos de Lev Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações entre o indivíduo e o ambiente. As relações vivenciadas pelo ser humano são mediadas pelo contexto em que está inserido, no qual atribuímos símbolos e significados para compreender a realidade ao nosso redor. Assim, o meio social e a construção de significados desempenham um papel fundamental na evolução cognitiva.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1989, p. 33).

Segundo Vygotsky, o ser humano é caracterizado por uma sociabilidade intrínseca desde os primeiros anos de vida. Dessa forma, o desenvolvimento infantil ocorre por meio de interações constantes com outras pessoas. A criança se envolve em suas atividades com a mediação de um adulto, que desempenha um papel central nesse processo. Assim, todo o comportamento infantil é moldado e fundamentado em contextos sociais. Por ser naturalmente um ser social, a criança desenvolve suas capacidades cognitivas através das interações com adultos, que são transmissores dos conhecimentos e valores culturais.

Vygotsky (1991), ao investigar a relação entre cultura, aprendizagem e desenvolvimento humano, desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse conceito descreve o processo no qual o professor atua como elemento de ligação entre a criança e o conhecimento. Nesse contexto, a aprendizagem ocorre pela construção de significados e saberes, promovida por meio das interações entre a criança, o professor e os aspectos culturais. Esse processo impulsiona o desenvolvimento cognitivo da criança.

Além disso, Vygotsky (1991) apresenta os conceitos de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Potencial. A ZDR refere-se ao estágio em que a criança é capaz de realizar tarefas de maneira autônoma, sem necessitar de auxílio externo.

Por outro lado, a Zona de Desenvolvimento Potencial refere-se ao nível de progresso que a criança pode alcançar quando recebe suporte e orientação de um adulto ou professor. Em suma, a ZDP é o espaço onde a criança consegue realizar atividades que, sozinha, ainda não seria capaz de executar, mas que se tornam possíveis com estímulo.

A Zona de Desenvolvimento Potencial, conforme Vygotsky (1991), está relacionada ao desenvolvimento mental prospectivo da criança, ou seja, ao seu amadurecimento e à capacidade de alcançar novos níveis de habilidade com o apoio de um adulto. O professor desempenha um papel central ao transmitir elementos culturais, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades da criança. Esse processo exige uma relação de troca baseada no diálogo e na participação ativa. A criança não deve ser vista como um receptor passivo de informações; pelo contrário, o professor precisa propor estratégias que despertem o interesse da criança e incentivem sua interação com o conhecimento, ampliando suas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento.

Vygotsky (1991) define o aprendizado como a aquisição de habilidades, como a linguagem, mas argumenta que sua característica mais importante está em sua capacidade de criar Zonas de Desenvolvimento Proximais. Essas zonas correspondem a processos internos de desenvolvimento que são ativados pelo aprendizado. Ele enfatiza que o desenvolvimento infantil depende essencialmente da interação social: é somente por meio das trocas com outras pessoas que a criança consegue aplicar o que aprendeu e alcançar novos níveis de desenvolvimento.

[...] O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 77).

A criança, inicialmente, aprende para, então, se desenvolver. Isso significa que, somente após a internalização de uma habilidade, o processo de desenvolvimento se inicia. Conforme Vygotsky (1991, p. 77), “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequência resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal”. Dessa forma, ao compreender o significado de uma palavra ou dominar a linguagem escrita, a criança não encerra seu desenvolvimento; pelo contrário, esse é apenas o começo de um processo contínuo.

4. Letramento e o Desenvolvimento Socioemocional

O letramento envolve a prática social da língua escrita, além das letras, e transcende a decodificação de palavras. Este desenvolvimento está intimamente ligado ao desenvolvimento socioemocional do aluno, que ajuda a moldar sua identidade, autocompreensão e compreensão do mundo, e contribuirá para as relações que o aluno pode manter.

A pesquisa em psicogênese da língua escrita realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) nos mostrou que a alfabetização não é apenas competência técnica em relação ao alfabeto. Segundo elas, a atividade de produzir conhecimento sobre a escrita, isto é, a criança aprende pelas interações com seu meio e, portanto, desenvolve a cognição e o desenvolvimento socioemocional, ou seja, as suas relações com textos, com histórias e com as situações que envolvem a prática da língua escrita as fazem desenvolver a capacidade de lidar com a frustração, possam desenvolver a autonomia e construir a identidade como leitores-escreitores.

Por outro lado, Vygotsky coloca o cursor sobre as interações sociais no desenvolvimento humano e descreve a interação entre os processos de letramento e as habilidades socioemocionais. Para ele, a aprendizagem ocorre com o suporte de um agente mais competente, o professor. Uma aprendizagem mediada, do ponto de vista do letramento, não somente desenvolve a inteligência "simplesmente", mas também fortalece as habilidades.

Além disso, Vygotsky (1991) argumenta que a linguagem é essencialmente um instrumento voltado para a regulação da emoção. Com o aprendizado da alfabetização, as crianças aprendem a nomear e a expressar os sentimentos e assim podem desenvolver estratégias mais complexas para lidar com as frustrações e os desafios emocionais e sociais, o que será importante para a inteligência emocional, porque as crianças poderão compreender e regular melhor as suas próprias reações emocionais e as dos outros.

Desse modo, o letramento não é apenas uma competência técnica, mas, também, uma dimensão formativa da subjetividade. Especificamente no caso da proposta dos autores Ferreiro, Teberosky e Vygotsky, a concepção pressupõe uma prática educativa voltada à promoção simultânea das competências de leitura e escrita no desenvolvimento das competências socioemocionais.

Nessa perspectiva, a criança está sendo entendida na sua totalidade, ante as aprendizagens que atravessam o desenvolvimento sociocultural e as interações interpessoais. Nesse sentido, é somente por meio de uma formação integral que o sujeito poderá tornar-se um crítico, empático e emocionalmente responsável.

5. Práticas Pedagógicas

O professor alfabetizador desempenha uma função essencial no processo de formação integral da criança. Ele realiza a ligação necessária entre os diferentes campos de aprendizado, o cognitivo e o socioemocional. Para Emília Ferreira e Ana Teberosky, as crianças tornam-se alfabetizadas no processo de construção do conhecimento e, portanto, realizam hipóteses e experimentações do aprendizado por meio de interações. Ao dar valor para estas iniciativas, o professor, portanto, ensina, mas também contribui para a construção da autoeficácia, a capacidade das crianças de trabalharem em grupo e enfrentarem desafios.

De sua parte, Vygotsky defende que o aprendizado ocorre nas interações sociais. O conceito de zona de desenvolvimento potencial demonstra que o professor deve existir como mediador, ou seja, ele deve saber qual a informação que a criança já possui e proporcionar o apoio para que ela possa alcançar os níveis de desenvolvimento. Sendo assim, o professor, não apenas ajuda a organizar o aprendizado acadêmico, mas também se encarrega de desenvolver habilidades como comunicação, empatia e resiliência.

As práticas pedagógicas favorecem a autonomia, a colaboração e a mediação intencional para um processo de alfabetização mais completo. Com isso, o professor cria ambientes de aprendizagem que são ao mesmo tempo acolhedores e desafiadores, portanto, que propiciam tanto o processo quanto a realização de cada uma delas. Ele ajuda, assim, a formar indivíduos confiantes, críticos e socialmente conectados, pois, ele se esforça para demonstrar claramente que alfabetizar é educar para a vida.

6. Considerações Finais: O Papel Transformador do Professor Alfabetizador

O presente estudo demonstrou que o professor alfabetizador é fundamental para integrar o aprendizado técnico da leitura e da escrita ao desenvolvimento socioemocional das crianças. A alfabetização que Ferreira e Teberosky (1999) sugerem, é um processo ativo, ao passo que as crianças vão construindo conhecimentos, a partir de hipóteses e de interações. Vygotsky (1991) salienta a função do professor como mediador no sentido de promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas e emocionais do aluno, que se dá por meio de um trabalho na sua Zona de Desenvolvimento Potencial.

Práticas pedagógicas que respeitem diferentes ritmos de aprendizagem e promovam autonomia e a construção de autoconfiança são necessárias para formar indivíduos críticos e emocionalmente equilibrados. A interação afetiva, o calor da presença do professor - quando

cria um ambiente acolhedor - permitem a alfabetização, têm relevância para a formação integral dos alunos.

A importância da preparação dos professores para suas atuações, de forma a equilibrar as demandas pedagógicas e as demandas socioemocionais, é fundamental. Para isso, é preciso investir em pesquisas sobre práticas pedagógicas que articulem as dimensões, visando promover uma educação mais inclusiva e transformadora.

7. Referências

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4 ed. São Paulo – SP: Livraria Martins, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.