UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIA CLARA CABRAL DE SOUZA

ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS METODOLOGICAMENTE ESTRUTURADOS: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MÉTODO KUMON

JOÃO PESSOA - PB
2026

MARIA CLARA CABRAL DE SOUZA

ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS METODOLOGICAMENTE ESTRUTURADOS: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MÉTODO KUMON

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Olegário

JOÃO PESSOA - PB
2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S729a Souza, Maria Clara Cabral de.
Alfabetização em contextos metodologicamente estruturados: uma análise da proposta pedagógica do método Kumon / Maria Clara Cabral de Souza. - João Pessoa, 2026.
66 f.

Orientação: Maria da Luz Olegário.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Método Kumon. 4. Mediação pedagógica. 5. Prática pedagógica. I. Olegário, Maria da Luz. II. Título.

UFPB/CE CDU 37(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS METODOLOGICAMENTE ESTRUTURADOS: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MÉTODO KUMON

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Olegário

Data da aprovação: 13/08/2026

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Maria da Luz Olegário
Orientadora - DHP/CE/UFPB

Profª. Ana Paula Romão de Souza Ferreira
Examinadora - DHP/CE/UFPB

Profª. Maria Helena Ribeiro Maciel
Examinadora - DHP/CE/UFPB

João Pessoa
2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por sua infinita graça, amor e fidelidade. Por ter me sustentado nos momentos em que pensei que não conseguiria continuar, por renovar minhas forças quando elas pareciam se esgotar e por me ensinar, na prática, que o seu tempo é sempre bom, perfeito e agradável. A Ele, toda honra e toda glória, por nunca ter me desamparado, por me mostrar que eu era mais forte e corajosa do que imaginava e por conduzir cada passo da minha caminhada até aqui. Sem a sua presença, nada disso seria possível.

À minha mãe, Sandra Valério, meu porto seguro, minha maior inspiração e o maior presente que Deus me deu. Obrigada por ter me dado o dom da vida e por me ensinar, desde muito cedo, o verdadeiro significado da força, da coragem, da honestidade, da fé e da perseverança. Iniciei esta graduação morando com meus pais e, durante a pandemia, quando as aulas aconteceram de forma remota, você esteve ao meu lado todos os dias, apoiando-me, incentivando-me e acreditando em mim até quando eu mesma duvidava. Obrigada por ser meu colo, mesmo quando precisei voar para longe em busca dos meus sonhos, por nunca soltar a minha mão e por me mostrar que sempre vale a pena persistir. Se hoje realizo o sonho de me tornar pedagoga, é porque você sonhou comigo, caminhou ao meu lado e fez inúmeros sacrifícios para que eu chegasse até aqui. Esta conquista também é sua, porque foi você quem me deu a vida, acreditou em mim desde o primeiro dia e nunca deixou que eu desistisse dos meus sonhos. Você é minha maior inspiração. Eu te amo.

Ao meu pai, João Batista, por nunca medir esforços para me ajudar, sempre à sua maneira. Obrigada por cada gesto de cuidado, incentivo e apoio. Hoje tenho a felicidade de dizer que o sonho de ver sua filha formada tornou-se realidade, e essa conquista também é sua. Obrigada por sempre acreditar em mim.

À minha irmã, Mariah, por ser uma inspiração constante. Sua determinação e persistência sempre me motivaram a seguir em frente. Obrigada por me ensinar, ao lado da nossa mãe, que desistir nunca foi uma opção. Tenho muito orgulho da mulher que você é.

Ao meu companheiro de vida, Samuel Rian, meu "namorido", por caminhar ao meu lado em todos os momentos. Obrigada por nunca permitir que eu desistisse, por acreditar no meu potencial mesmo quando eu me sentia incapaz, por celebrar

cada conquista, por ouvir meus desabafos,acolher meus momentos de ansiedade e por transformar até os estágios em aventuras, ajudando-me até mesmo a catar materiais recicláveis para o desenvolvimento das atividades. Obrigada por sempre dizer que eu faria a diferença na educação e por enxergar em mim uma profissional que, muitas vezes, eu ainda estava aprendendo a ser. Seu amor, incentivo, paciência e confiança foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Ao meu avô, Antônio Vidal, por todo carinho, apoio e incentivo ao longo desta caminhada. Mesmo à distância, sua presença sempre foi constante na minha vida, e sou profundamente grata por nunca medir esforços para me ajudar. Existe uma lembrança que sempre guardarei com muito carinho: todos os anos, no dia do meu aniversário, o senhor faz questão de lembrar que foi o meu primeiro aluno, quando eu ainda era uma criança e brincava de ser professora. Quando passei para a Universidade Federal da Paraíba, no curso de Pedagogia, o senhor relembrou essa história e disse que sempre soube que eu seria professora. Essas palavras ficaram guardadas no meu coração e hoje fazem ainda mais sentido. Obrigada por acreditar em mim desde o início e por celebrar cada conquista como se fosse sua.

Ao meu querido Théo (in memoriam), que me recebia com tanta alegria sempre que eu chegava em casa e fazia companhia durante minhas longas horas de estudo. E ao meu Tom (in memoriam), que sempre encontrava um cantinho ao meu lado enquanto eu escrevia trabalhos, estudava e passava horas em frente ao computador. Pode parecer simples para alguns, mas o amor e o conforto que vocês me proporcionaram permanecerão para sempre em meu coração.

Aos meus colegas de graduação, aos que permaneceram e aos que seguiram caminhos diferentes, agradeço pelos momentos compartilhados, pelas conversas, pelas trocas de conhecimento, pelas risadas e por fazerem parte de uma das fases mais importantes da minha vida.

À minha orientadora, Prof.ª Maria da Luz Olegário, minha mais profunda gratidão. Conheci a senhora ainda no início da graduação, durante a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, em meio ao período remoto da pandemia. Foi nesse momento que comecei a compreender verdadeiramente o universo acadêmico e a desenvolver um olhar mais crítico sobre a pesquisa científica. Obrigada por toda dedicação, disponibilidade, paciência, acolhimento e pelos ensinamentos compartilhados ao longo desta trajetória. A senhora acreditou em mim, orientou-me com excelência e contribuiu de forma significativa para a

construção deste trabalho. Sua competência, sensibilidade e compromisso com a educação fazem da senhora uma inspiração que levarei por toda a minha carreira docente.

Aos professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, agradeço pelos ensinamentos, pelas reflexões e por contribuírem para minha formação acadêmica, profissional e humana.

À banca examinadora, agradeço pela atenção, disponibilidade e pelas valiosas contribuições para este trabalho.

Ao Kumon, em especial à unidade onde trabalho, minha sincera gratidão por todas as experiências vividas e compartilhadas ao longo desses anos. Agradeço por cada aprendizado, por cada desafio e por cada aluno que tive a oportunidade de acompanhar, pois todos contribuíram para fortalecer ainda mais meu amor pela educação e pela alfabetização.

À Mayara, minha gestora, agradeço pela confiança depositada em mim desde o primeiro dia, pelas oportunidades concedidas, pelos ensinamentos diários, pela paciência, pelo incentivo constante e por acreditar no meu potencial. Obrigada por contribuir para o meu crescimento profissional e por tornar o ambiente de trabalho um lugar de aprendizado, acolhimento e desenvolvimento. Levarei comigo tudo o que aprendi ao seu lado.

Às minhas colegas de trabalho, Ruth e Raynara, obrigada pela amizade, parceria, companheirismo, apoio e por compartilharem comigo tantos momentos especiais. Trabalhar ao lado de vocês tornou a rotina mais leve, divertida e significativa.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada e contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Cada incentivo, gesto de carinho, palavra de apoio e aprendizado recebido foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Esta conquista não é apenas minha, mas de todos aqueles que caminharam ao meu lado, acreditaram em mim e fizeram parte da minha história.

Concluo esta etapa com o coração cheio de gratidão e a certeza de que os sonhos são alcançados por aqueles que persistem, mesmo quando o caminho parece difícil. Levo comigo cada aprendizado, cada desafio superado e cada pessoa que fez parte desta trajetória. Que esta conquista seja apenas o início de uma caminhada dedicada à educação, ao amor pelo ensino e à transformação de vidas.

A vida me ensinou que os sonhos não se constroem em caminhos fáceis, mas na coragem de continuar mesmo quando tudo parece incerto. Cada desafio me fortaleceu, cada queda me ensinou a recomeçar e cada conquista me lembrou que Deus sempre sustentou os meus passos. Hoje compreendo que chegar até aqui não foi apenas alcançar um diploma, mas tornar-me a continuação de todos os sonhos, orações e esperanças que caminharam comigo desde o início.

Autoria nossa(2026)

RESUMO

A proposta pedagógica do método Kumon no processo de alfabetização de crianças constitui o objeto de estudo desta pesquisa, que parte da compreensão de que a alfabetização envolve dimensões cognitivas, linguísticas, sociais, culturais e afetivas, ultrapassando perspectivas centradas exclusivamente na aquisição do sistema de escrita alfabética. Nesse contexto, as discussões contemporâneas sobre alfabetização e letramento evidenciam a necessidade de compreender as práticas pedagógicas, considerando não apenas os métodos utilizados, mas também as mediações estabelecidas e as experiências vivenciadas pelos sujeitos no processo de aprendizagem. A fundamentação teórica dialoga com as contribuições de Magda Soares, Ferreiro e Teberosky, Angela Kleiman, Artur Gomes de Morais, Telma Weisz, José Carlos Libâneo, Paulo Freire, Lev Vygotsky e Henri Wallon, que possibilitaram discutir alfabetização, letramento, aprendizagem, método, prática pedagógica, mediação e afetividade. Assim, o estudo teve como objetivo analisar a proposta pedagógica do método Kumon no processo de alfabetização de crianças, considerando suas relações com a prática pedagógica e a aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo-analítico, desenvolvida por meio de observação participante em uma unidade do método Kumon localizada no município de João Pessoa–PB. Os resultados evidenciaram que a proposta pedagógica do método Kumon apresenta contribuições relacionadas ao acompanhamento individualizado, à organização progressiva das atividades, ao desenvolvimento da autonomia e aos avanços na aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, também demonstraram que o processo de alfabetização não pode ser compreendido apenas a partir da proposta pedagógica analisada, uma vez que envolve mediação pedagógica, interação, afetividade e práticas significativas de uso da linguagem escrita. Conclui-se que a proposta pedagógica do método Kumon pode contribuir para o processo de alfabetização quando articulada à mediação pedagógica, ao respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e a práticas educativas que atribuam sentido à aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Método Kumon; Mediação pedagógica; Prática pedagógica.

ABSTRACT

The pedagogical proposal of the Kumon Method in the literacy process of children constitutes the object of this research, which is based on the understanding that literacy involves cognitive, linguistic, social, cultural, and affective dimensions, going beyond perspectives exclusively focused on the acquisition of the alphabetic writing system. In this context, contemporary discussions on literacy and literacy practices highlight the need to understand pedagogical practices by considering not only the methods employed but also the pedagogical mediation and the experiences lived by the participants throughout the learning process. The theoretical framework draws on the contributions of Magda Soares, Ferreiro and Teberosky, Angela Kleiman, Artur Gomes de Morais, Telma Weisz, José Carlos Libâneo, Paulo Freire, Lev Vygotsky, and Henri Wallon, whose perspectives supported the discussions on literacy, literacy practices, learning, method, pedagogical practice, mediation, and affectivity. Thus, this study aimed to analyze the pedagogical proposal of the Kumon Method in the literacy process of children, considering its relationship with pedagogical practice and the learning of reading and writing. This is a field study with a qualitative approach and a descriptive-analytical design, developed through participant observation at a Kumon unit located in the city of João Pessoa, Paraíba, Brazil. The results showed that the pedagogical proposal of the Kumon Method contributes to individualized monitoring, the progressive organization of activities, the development of learner autonomy, and advances in the learning of reading and writing. However, the findings also demonstrated that the literacy process cannot be understood solely through the pedagogical proposal analyzed, since it also involves pedagogical mediation, interaction, affectivity, and meaningful practices in the use of written language. It is concluded that the pedagogical proposal of the Kumon Method can contribute to the literacy process when articulated with pedagogical mediation, respect for different learning paces, and educational practices that give meaning to the learning of reading and writing.

Keywords: Literacy; Literacy Practices; Kumon Method; Pedagogical Mediation; Pedagogical Practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 12
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS PARA A ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA..... 16
3 MÉTODO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E MEDIAÇÃO EM CONTEXTOS ESTRUTURADOS..... 21
4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MÉTODO KUMON NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS..... 26
4.1 Possibilidades e limites de métodos estruturados no processo de alfabetização infantil..... 34
5 PERCURSO METODOLÓGICO..... 39
5.1 Tipo de pesquisa..... 40
5.2 Participantes da pesquisa..... 41
5.3 Local da pesquisa..... 42
5.4 Instrumentos de coleta de dados..... 43
5.5 Procedimentos para coleta de dados..... 43
6 ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MÉTODO KUMON NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS..... 44
6.1 Entre a estrutura metodológica e os processos de aprendizagem: reflexões sobre a alfabetização no contexto investigado..... 45
6.2 A mediação pedagógica e a construção da aprendizagem no contexto investigado..... 55
6.3 Possibilidades e limites da proposta pedagógica analisada: diálogos entre método, alfabetização e prática pedagógica..... 59
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 62
REFERÊNCIAS..... 66

INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta pesquisa surgiu a partir das experiências vivenciadas ao longo da atuação como auxiliar de ensino em uma unidade do método Kumon[1], localizada na cidade de João Pessoa-PB[2], no período de 22 de julho de 2024 a 22 de julho de 2026. Paralelamente à formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), acompanhei diariamente crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em processo de alfabetização, participando do acompanhamento pedagógico, da correção das atividades, das orientações às famílias e do desenvolvimento das práticas educativas propostas pelo método. Essa inserção cotidiana permitiu-me acompanhar diferentes trajetórias de aprendizagem, avanços, dificuldades e formas de mediação pedagógica, o que despertou inquietações acerca das contribuições e dos limites dessa proposta no processo de alfabetização infantil.

No contexto observado, a maior parte das crianças atendidas possuía entre três e seis anos de idade, embora também fossem acompanhados estudantes do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental que ainda não haviam consolidado a aprendizagem da leitura e da escrita. Durante esse período, observei que grande parte das famílias buscava o Kumon devido às dificuldades apresentadas pelas crianças na escola, especialmente em relação ao reconhecimento das letras, formação de sílabas, desenvolvimento da leitura, concentração durante as atividades e desenvolvimento da autonomia para realizar as tarefas escolares.

Entretanto, a procura pelo método não se relacionava exclusivamente às dificuldades de aprendizagem. Em diversas situações, as famílias demonstravam preocupação, insegurança e ansiedade diante do desempenho escolar das crianças, sobretudo em um contexto marcado pela valorização da alfabetização

---

[1] O método Kumon é uma proposta educacional criada pelo professor japonês Toru Kumon, em 1958, fundamentada no estudo individualizado, na progressão gradual dos conteúdos, na definição do ponto ideal de aprendizagem de cada estudante e no desenvolvimento da autonomia por meio da prática diária (Kumon América do Sul Instituto de Educação, 2022; Kumon, 2025).

[2] Em atendimento à solicitação da instituição onde a pesquisa foi realizada, não são divulgados neste trabalho a identidade da unidade, imagens de suas dependências, dos materiais utilizados nas atividades pedagógicas ou das crianças participantes, em respeito aos princípios éticos da pesquisa e à preservação da privacidade dos envolvidos.

cada vez mais precoce e pelas expectativas em torno do rendimento acadêmico nos primeiros anos da escolarização. Também acompanhei famílias que buscavam o Kumon com o objetivo de potencializar o desenvolvimento dos filhos, mesmo quando estes não apresentavam dificuldades significativas no contexto escolar.

Além disso, observei que muitas famílias percebiam limitações no acompanhamento individualizado oferecido pela escola, especialmente em turmas numerosas, nas quais nem sempre é possível atender às necessidades específicas de cada criança. Nesse contexto, propostas educativas complementares, como o método Kumon, passam a ser compreendidas por muitos responsáveis como possibilidades de oferecer acompanhamento mais individualizado, continuidade dos estudos e desenvolvimento gradual das habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a proposta pedagógica do método Kumon no processo de alfabetização de crianças, considerando as relações estabelecidas entre método, prática pedagógica e aprendizagem em contextos metodologicamente estruturados de ensino. A investigação emergiu das experiências construídas durante o acompanhamento pedagógico de crianças em processo de apropriação da leitura e da escrita, buscando compreender de que maneira a organização didático-metodológica do Kumon se manifesta na prática cotidiana e quais contribuições e limites apresenta para o processo de alfabetização.

A alfabetização constitui um processo complexo que ultrapassa a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, envolvendo aspectos cognitivos, linguísticos, sociais e culturais que participam da formação do sujeito como leitor e produtor de textos. Nessa perspectiva, Soares (2004) afirma que alfabetizar não significa apenas ensinar a codificar e decodificar palavras, mas possibilitar a inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita.

Da mesma forma, Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciam que a criança participa ativamente da construção da linguagem escrita, elaborando hipóteses sobre seu funcionamento e atribuindo significados ao processo de aprendizagem. Assim, compreender a alfabetização exige reconhecer o estudante como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos por meio das interações estabelecidas com a linguagem e com o meio social.

No cenário educacional contemporâneo, diferentes propostas metodológicas procuram contribuir para o desenvolvimento da alfabetização. Entre elas, destaca-se o método Kumon, cuja organização fundamenta-se na individualização do ensino, na progressão gradual das atividades, no acompanhamento contínuo do estudante e no desenvolvimento da autonomia durante o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, compreender uma proposta metodologicamente estruturada exige ir além da descrição de seus procedimentos. A experiência vivenciada no acompanhamento das crianças permitiu observar que a aprendizagem da leitura e da escrita envolve aspectos que extrapolam a realização das atividades, abrangendo as mediações pedagógicas, os vínculos afetivos, o incentivo à autonomia, a participação da família e as diferentes formas pelas quais cada criança se relaciona com a linguagem escrita.

Nesse sentido, surgem reflexões acerca das possibilidades e dos limites presentes na relação entre método, prática pedagógica e alfabetização, considerando que aprender a ler e a escrever envolve tanto a sistematização dos conhecimentos quanto experiências significativas de uso da linguagem em diferentes contextos sociais.

A escolha deste objeto de estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre propostas metodologicamente estruturadas voltadas ao processo de alfabetização infantil, especialmente aquelas desenvolvidas em espaços educativos complementares. Além disso, busca contribuir para a compreensão das relações entre organização pedagógica, mediação docente, aprendizagem e desenvolvimento da autonomia das crianças durante o processo de apropriação da leitura e da escrita.

Além das dimensões acadêmica, pedagógica e social, esta pesquisa também apresenta relevância pessoal, uma vez que sua escolha está diretamente relacionada à minha experiência profissional como auxiliar de ensino em uma unidade do método Kumon. A vivência cotidiana no acompanhamento de crianças em processo de alfabetização despertou meu interesse em compreender de forma mais aprofundada a proposta pedagógica do método, suas possibilidades e seus limites nesse processo. Nesse sentido, a pesquisa discute uma proposta educacional amplamente difundida no Brasil, porém ainda pouco explorada no campo das pesquisas sobre alfabetização, contribuindo para ampliar o debate

acerca das potencialidades e dos limites do método Kumon na formação de crianças em processo de alfabetização.

Diante desse contexto, o problema que orienta esta pesquisa é: quais são as características da proposta pedagógica do método Kumon no processo de alfabetização de crianças e como essa organização se manifesta na prática pedagógica?

O objetivo geral consiste em analisar como se caracteriza a proposta pedagógica do método Kumon no processo de alfabetização de crianças.

Como objetivos específicos, pretende-se: contextualizar as discussões teóricas acerca da alfabetização e do letramento; discutir as relações entre método, prática pedagógica e mediação em contextos metodologicamente estruturados; caracterizar a proposta pedagógica do método Kumon considerando sua organização e desenvolvimento no processo de alfabetização; e analisar as possibilidades e os limites dessa proposta no contexto da alfabetização infantil.

Parte-se da hipótese de que a proposta pedagógica do método Kumon apresenta contribuições relacionadas ao acompanhamento individualizado da aprendizagem, à organização progressiva das atividades, ao desenvolvimento da autonomia e ao fortalecimento das habilidades de leitura durante o processo de alfabetização. Ao mesmo tempo, considera-se que a centralidade atribuída à repetição orientada, à sistematização das atividades e à automatização de determinadas habilidades pode apresentar limites quando não articulada a experiências mais amplas de letramento, interação social, produção de sentidos e uso significativo da linguagem escrita.

A valorização social atribuída à leitura e à escrita também constitui um elemento importante nesse processo. Em uma sociedade fortemente marcada pela centralidade da escolarização e pelo desempenho acadêmico, a alfabetização ocupa lugar de destaque nas expectativas construídas pelas famílias em relação ao desenvolvimento infantil. Nesse contexto, dificuldades relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita tendem a produzir sentimentos de preocupação e urgência, levando muitos responsáveis a buscar estratégias complementares de acompanhamento pedagógico ainda nos primeiros anos da infância.

Além desta introdução, o trabalho está organizado em seis capítulos. O Capítulo 2 apresenta as concepções e os fundamentos teóricos da alfabetização e do letramento, oferecendo a base para a compreensão da prática pedagógica. O

Capítulo 3 discute as relações entre método, prática pedagógica e mediação em contextos estruturados, refletindo sobre diferentes perspectivas do processo de ensino e aprendizagem. O Capítulo 4 caracteriza a proposta pedagógica do método Kumon no processo de alfabetização de crianças, abordando seus princípios, sua organização, bem como suas possibilidades e limites. O Capítulo 5 descreve o percurso metodológico da pesquisa, apresentando o tipo de pesquisa, os participantes, o local de realização do estudo, os instrumentos utilizados e os procedimentos para a coleta de dados. O Capítulo 6 apresenta a análise da proposta pedagógica do método Kumon no processo de alfabetização de crianças, discutindo os dados produzidos à luz do referencial teórico, com ênfase nas relações entre a estrutura metodológica, os processos de aprendizagem, a mediação pedagógica, a afetividade e os limites e possibilidades da proposta analisada. Por fim, o Capítulo 7 apresenta as Considerações Finais, retomando os principais resultados da pesquisa, suas contribuições, suas limitações e as possibilidades para investigações futuras.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS PARA A ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A alfabetização constitui um campo de conhecimento marcado por transformações históricas nas formas de compreender o ensino e a aprendizagem da língua escrita. Ao longo do tempo, as concepções acerca de como as crianças aprendem a ler e a escrever foram sendo reformuladas à medida que novas pesquisas passaram a questionar práticas centradas exclusivamente nos métodos de ensino e na transmissão de conhecimentos.

Durante grande parte da história da alfabetização escolar, os debates concentraram-se na busca pelo método considerado mais eficaz para ensinar a leitura e a escrita. Nesse contexto, destacavam-se os métodos sintéticos, que partiam das menores unidades da língua, como letras, fonemas e sílabas, e os métodos analíticos, que iniciavam o ensino a partir de unidades maiores, como palavras, frases e textos. Apesar das diferenças entre essas abordagens, muitas práticas pedagógicas permaneciam fundamentadas na ideia de que a aprendizagem da escrita dependia, sobretudo, da repetição, da memorização e do domínio gradual das estruturas do sistema de escrita.

Magda Soares (2004) afirma que, durante muito tempo, a alfabetização foi compreendida predominantemente como a aquisição do sistema convencional de escrita, envolvendo, sobretudo, as habilidades de codificação e decodificação. Contudo, os avanços das pesquisas na área possibilitaram ampliar essa compreensão, evidenciando que a aprendizagem da língua escrita envolve processos mais complexos do que a simples apropriação de uma técnica.

A partir da década de 1980, os estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), fundamentados na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, provocaram uma mudança significativa nas concepções de alfabetização infantil. Ao deslocarem o foco dos métodos de ensino para os processos de aprendizagem da criança, as autoras demonstraram que a construção da escrita ocorre por meio da elaboração de hipóteses sucessivas acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabética. Assim, a criança constrói conhecimentos sobre a escrita, formula hipóteses e participa ativamente da construção desse conhecimento antes mesmo de dominar convencionalmente o sistema de escrita alfabética.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a construção da escrita ocorre por meio da elaboração de hipóteses progressivas acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabética. Nesse processo, as autoras identificam diferentes níveis de conceitualização da escrita. No nível pré-silábico, a criança ainda não estabelece relação entre a escrita e os sons da fala, utilizando letras, números ou outros sinais gráficos sem correspondência sonora. No nível silábico, passa a atribuir valor sonoro às letras, representando, geralmente, uma letra para cada sílaba. No nível silábico-alfabético, observa-se uma fase de transição, na qual algumas sílabas passam a ser representadas por mais de uma letra, enquanto outras permanecem registradas de forma silábica. Por fim, no nível alfabético, a criança compreende o princípio do sistema de escrita alfabética, estabelecendo correspondência entre fonemas e grafemas, embora ainda esteja em processo de consolidação das convenções ortográficas. Esses níveis representam hipóteses elaboradas pelas crianças durante a construção do conhecimento sobre a escrita e não etapas rígidas ou lineares de aprendizagem.

As contribuições de Ferreiro e Teberosky redefiniram o debate sobre a alfabetização ao evidenciarem que a aprendizagem da escrita envolve processos cognitivos complexos e a participação ativa da criança na construção do conhecimento. Em diálogo com essa perspectiva, fortaleceu-se no Brasil o conceito

de letramento, ampliando a compreensão da aprendizagem da língua escrita para além da apropriação do sistema de escrita alfabética.

Nesse contexto, o conceito de letramento passou a ocupar lugar central nas pesquisas brasileiras sobre alfabetização. Tal perspectiva permitiu compreender que aprender a ler e a escrever envolve não apenas dominar o funcionamento do sistema de escrita, mas também participar das práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita.

As contribuições de Magda Soares assumem relevância central nessas discussões ao problematizar a redução da alfabetização à simples aprendizagem do sistema gráfico da língua. Para a autora, alfabetização e letramento constituem processos distintos, embora indissociáveis, uma vez que a apropriação da escrita não se limita ao domínio das relações entre fonemas e grafemas, mas envolve também a inserção dos sujeitos em práticas sociais de leitura e escrita. Soares (2004, p. 47) afirma que "alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis", ressaltando que a aprendizagem da língua escrita precisa ocorrer articulada aos usos sociais da leitura e da escrita presentes na vida cotidiana.

Ao analisar as contribuições de Soares, compreendo que elas ampliam o debate iniciado por Ferreiro e Teberosky. Enquanto estas evidenciam o papel ativo da criança na construção da escrita, Soares ressalta que essa aprendizagem somente se completa quando articulada às práticas sociais de leitura e escrita, aproximando alfabetização e letramento.

Ao aprofundar a discussão sobre o letramento, Soares (2003) evidencia que a escrita assume funções sociais específicas em diferentes contextos culturais e históricos, sendo necessário compreender os modos pelos quais os sujeitos utilizam a linguagem escrita em situações concretas da vida social. Essa perspectiva desloca a alfabetização de abordagens estritamente técnicas para compreensões que reconhecem a linguagem escrita como prática social, permeada por relações culturais, históricas e ideológicas.

Nessa perspectiva, alfabetizar não significa apenas ensinar a criança a reconhecer letras, sílabas ou palavras, mas possibilitar sua inserção em práticas significativas de leitura e escrita capazes de produzir sentidos e favorecer a participação social. A escrita deixa de ser compreendida apenas como uma habilidade técnica e passa a ser reconhecida como instrumento de interação, comunicação, expressão e produção cultural.

Nessa direção, Angela Kleiman (2005) amplia a compreensão do letramento ao defini-lo como um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita que assumem diferentes significados conforme os contextos históricos, culturais e institucionais. A autora evidencia que os usos da linguagem escrita variam de acordo com os grupos sociais e com as finalidades atribuídas às práticas de leitura e escrita.

As reflexões de Kleiman reforçam a compreensão de que alfabetização e letramento constituem dimensões complementares da aprendizagem da linguagem escrita. Assim, compreender o funcionamento do sistema alfabético é fundamental, mas torna-se igualmente necessário reconhecer os diferentes contextos em que a leitura e a escrita adquirem significado na vida social.

Enquanto os estudos sobre letramento enfatizam a dimensão social da linguagem escrita, as pesquisas sobre consciência fonológica contribuem para compreender aspectos linguísticos envolvidos na alfabetização. Nesse sentido, Artur Gomes de Morais (2012) destaca que o desenvolvimento da consciência fonológica desempenha papel fundamental na apropriação do sistema de escrita alfabética, favorecendo a percepção dos sons da fala, a segmentação silábica, a identificação dos fonemas e o estabelecimento de relações entre oralidade e escrita.

Desse modo,Morais (2012) ressalta que essas habilidades não devem ser desenvolvidas de forma isolada ou mecanizada, pois a aprendizagem da leitura e da escrita exige a articulação entre consciência fonológica, compreensão textual, práticas sociais de leitura e produção de sentidos. Dessa forma, o desenvolvimento das habilidades fonológicas deve ocorrer em contextos significativos de uso da linguagem escrita.

Ao relacionar essas perspectivas,observo que a alfabetização exige tanto a compreensão dos aspectos linguísticos envolvidos na escrita quanto a participação em práticas sociais significativas. Desse modo, as contribuições de Morais dialogam com as discussões apresentadas anteriormente ao evidenciar que diferentes dimensões da aprendizagem precisam ser articuladas no processo de alfabetização.

No campo das práticas pedagógicas, Telma Weisz (2009) destaca que ensinar a ler e escrever exige compreender os conhecimentos construídos pelas crianças durante o processo de alfabetização. Para a autora, diferentes estudantes elaboram hipóteses e percorrem trajetórias próprias de aprendizagem, exigindo do professor intervenções pedagógicas contínuas e contextualizadas.

Weisz (2009) ressalta ainda que o trabalho pedagógico não pode ser reduzido à aplicação rígida de métodos ou de sequências padronizadas de atividades, uma vez que o percurso de aprendizagem envolve escuta, acompanhamento, intervenção pedagógica e reflexão constante sobre as práticas educativas desenvolvidas no cotidiano. Essa perspectiva problematiza concepções de ensino fundamentadas exclusivamente na repetição sistemática de exercícios, especialmente quando desconsideram as singularidades dos estudantes e seus processos de aprendizagem.

As contribuições discutidas ao longo desta seção convergem para uma compreensão ampliada da alfabetização. Embora tratem de diferentes dimensões da alfabetização, os autores analisados compartilham a ideia de que aprender a ler e a escrever constitui um processo complexo, que não pode ser reduzido à aplicação de métodos ou à repetição de exercícios.

Diante dessas discussões, compreendo a alfabetização como um processo multifacetado, atravessado por dimensões linguísticas, cognitivas, sociais, culturais e pedagógicas que influenciam diretamente a relação da criança com a aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, além do domínio técnico do sistema de escrita alfabética, alfabetizar implica proporcionar experiências significativas de interação com a linguagem escrita, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento.

As discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo evidenciam que a alfabetização constitui um processo complexo, que articula dimensões linguísticas, cognitivas, sociais e pedagógicas. Nessa perspectiva, aprender a ler e a escrever ultrapassa o domínio do sistema de escrita alfabética e envolve a participação dos sujeitos em práticas sociais de leitura e escrita, bem como a construção ativa do conhecimento. Esse referencial teórico fornece os fundamentos para a análise da proposta pedagógica do método Kumon, permitindo compreender como uma metodologia estruturada organiza o ensino da leitura e da escrita e quais concepções de alfabetização sustentam sua prática educativa. Essas questões serão aprofundadas no capítulo seguinte.

3 MÉTODO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E MEDIAÇÃO EM CONTEXTOS ESTRUTURADOS

As discussões desenvolvidas no capítulo anterior evidenciaram que a alfabetização constitui um processo complexo, que envolve dimensões cognitivas, linguísticas, sociais e culturais. Nessa perspectiva, compreender a aprendizagem da leitura e da escrita exige considerar não apenas os conhecimentos construídos pelas crianças, mas também as formas pelas quais o ensino é organizado e mediado nos diferentes contextos educativos. Assim, torna-se necessário discutir as relações entre método, prática pedagógica e mediação, uma vez que essas dimensões influenciam diretamente a organização do trabalho educativo e as experiências de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes.

As discussões produzidas no campo da Educação evidenciam que os métodos de ensino não constituem instrumentos neutros ou exclusivamente técnicos, mas expressam determinadas concepções de aprendizagem, infância, linguagem e formação humana. Nesse sentido, pensar o método implica compreender as formas pelas quais o processo educativo é organizado, as relações estabelecidas entre professores e alunos e os sentidos atribuídos à aprendizagem em cada proposta pedagógica. Desse modo, os métodos não podem ser compreendidos apenas como um conjunto de técnicas ou procedimentos, mas como parte de uma concepção mais ampla de educação, que orienta objetivos, práticas e formas de construção do conhecimento.

Conforme discutem José Carlos Libâneo (2013) e Dermeval Saviani (2008), a prática pedagógica envolve dimensões históricas, sociais e políticas que ultrapassam a simples aplicação mecânica de técnicas ou procedimentos metodológicos. Para esses autores, o trabalho pedagógico está vinculado a finalidades educativas e às concepções que orientam o processo de ensino e aprendizagem. Assim, analisar os métodos de ensino requer considerar não apenas sua organização técnica, mas também os fundamentos pedagógicos que sustentam as formas de ensinar, de aprender e de produzir conhecimento no espaço educativo.

Nessa perspectiva, torna-se importante distinguir método e prática pedagógica, uma vez que essas categorias, embora relacionadas, não possuem o mesmo significado. Enquanto o método organiza o ensino por meio de sequências,

estratégias e procedimentos específicos, a prática pedagógica compreende um conjunto mais amplo de ações, interações e mediações construídas no cotidiano educativo. Conforme afirma Maria Amélia Santoro Franco (2016), a prática pedagógica não se reduz à aplicação de técnicas ou métodos, mas constitui uma ação intencional, reflexiva e socialmente situada, orientada por finalidades educativas e pelas relações estabelecidas entre professores, estudantes e conhecimento. Essa distinção é fundamental para compreender os desafios e as possibilidades presentes em propostas organizadas em contextos metodologicamente estruturados, especialmente no campo da alfabetização.

No presente estudo, a expressão “contextos metodologicamente estruturados” refere-se a propostas pedagógicas caracterizadas pela organização sistemática do ensino, com definição prévia de objetivos, conteúdos, procedimentos e formas de acompanhamento da aprendizagem. Embora apresentem diferentes fundamentos teóricos e modos de organização, em linhas gerais essas propostas compartilham a intenção de estruturar o processo educativo por meio de uma sequência planejada de atividades. Em contrapartida, essa organização não elimina a importância da mediação pedagógica, das interações e da consideração das necessidades dos estudantes, aspectos essenciais para que o processo educativo se constitua de forma significativa.

A compreensão da prática pedagógica como uma ação intencional e reflexiva aproxima-se das contribuições de Paulo Freire (1996), que problematiza concepções de ensino centradas na transmissão mecânica de conteúdos e na aplicação técnica de métodos previamente estruturados. Para o autor, ensinar não significa apenas transmitir conhecimentos, mas criar condições para que os estudantes construam, questionem e ressignifiquem aquilo que aprendem. Nessa perspectiva, a prática docente ultrapassa a dimensão metodológica e assume um caráter ético, político e dialógico, no qual professores e estudantes participam conjuntamente da construção do conhecimento. Como afirma Freire (1996, p. 25), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

Sob essa perspectiva, a organização sistemática do ensino, embora necessária, não garante, por si só, a aprendizagem dos estudantes.Contudo,além de seguir procedimentos previamente definidos, a prática pedagógica exige que o professor interprete as necessidades dos estudantes, promova situações de diálogo

e realize intervenções capazes de favorecer a construção do conhecimento. Dessa forma, a mediação pedagógica deixa de ser compreendida apenas como um conjunto de orientações técnicas e passa a constituir um elemento central da ação docente, articulando planejamento, intencionalidade e acompanhamento da aprendizagem.

À luz dessas discussões, aproxima-se a perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky (1998), para quem o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais e das mediações construídas entre os sujeitos. Embora partam de referenciais teóricos distintos, é possível identificar pontos de convergência entre Freire (1996) e Vygotsky (1998). Os autores convergem ao defender que o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído nas interações estabelecidas entre os indivíduos e o contexto sociocultural em que estão inseridos. Essa aproximação amplia o debate sobre os métodos de ensino, evidenciando que a organização das atividades precisa estar articulada às relações de mediação que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem.

Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998) compreende que as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir das interações sociais, sendo a linguagem um dos principais instrumentos de mediação do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor desempenha papel fundamental ao criar condições para que os estudantes avancem em seu processo de aprendizagem, oferecendo intervenções compatíveis com suas necessidades e potencialidades. A mediação pedagógica, portanto, não consiste apenas em acompanhar a realização de atividades, mas em favorecer a construção de novos conhecimentos por meio de interações intencionalmente planejadas.

Ao desenvolver o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Vygotsky (1998) demonstra que a aprendizagem não se restringe às capacidades que a criança já domina de forma autônoma, mas também abrange aquelas que podem ser alcançadas com o apoio de um adulto ou de pares mais experientes. Essa perspectiva evidencia que a atuação docente não pode ser reduzida ao acompanhamento da execução de atividades. Ao contrário, exige intervenções pedagógicas intencionais capazes de favorecer avanços no desenvolvimento dos estudantes, respeitando seus ritmos, potencialidades e necessidades de aprendizagem. Assim, mesmo em propostas organizadas por métodos estruturados, a mediação pedagógica permanece indispensável, pois a aprendizagem não

depende exclusivamente da sequência de atividades, mas da qualidade das interações estabelecidas ao longo do processo educativo.

As contribuições de Paulo Freire e Lev Vygotsky evidenciam, portanto, que a prática pedagógica ultrapassa a simples organização de métodos ou procedimentos didáticos. Em ambas as perspectivas, a aprendizagem depende das relações estabelecidas entre professores e estudantes, da intencionalidade das intervenções pedagógicas e da construção compartilhada do conhecimento. Essa compreensão amplia o debate ao indicar que ensinar envolve não apenas aspectos cognitivos e metodológicos, mas também dimensões afetivas e relacionais, que serão aprofundadas a partir das contribuições de Henri Wallon.

As discussões desenvolvidas por Henri Wallon (2007) ampliam essa compreensão ao evidenciar que os processos de aprendizagem não podem ser analisados apenas sob a perspectiva cognitiva. Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre de forma integrada, articulando dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais, que se influenciam mutuamente ao longo da formação do sujeito. Nessa perspectiva, aprender não significa apenas apropriar-se de conhecimentos, mas também estabelecer vínculos, interagir com o outro e construir formas de participação no contexto em que se está inserido.

Embora fundamentados em referenciais distintos, Wallon (2007), Freire (1996) e Vygotsky (1998) convergem ao compreender que o desenvolvimento infantil é resultado das relações estabelecidas entre os sujeitos e o meio social. Enquanto Freire destaca o diálogo como elemento constitutivo da prática educativa e Vygotsky enfatiza a mediação como condição para a aprendizagem, Wallon evidencia que os aspectos afetivos também desempenham papel fundamental na construção do conhecimento. Essa aproximação permite compreender que o processo educativo envolve múltiplas dimensões, que se articulam continuamente na experiência escolar.

Sob essa perspectiva, a prática pedagógica não pode restringir-se à aplicação de métodos previamente organizados ou ao acompanhamento do desempenho dos estudantes. Ainda que a sistematização das atividades contribua para a organização do ensino, ela precisa estar associada à construção de vínculos, à escuta, ao acolhimento e à realização de intervenções pedagógicas capazes de considerar as singularidades dos estudantes durante o processo educativo. Assim, a

mediação pedagógica assume um caráter relacional, no qual aspectos cognitivos e afetivos se integram na promoção do desenvolvimento infantil.

Essa compreensão torna-se particularmente relevante quando se analisam propostas desenvolvidas em contextos metodologicamente estruturados. Embora tais propostas favoreçam a organização progressiva do ensino e o acompanhamento sistemático da aprendizagem, as contribuições discutidas até aqui evidenciam que o processo educativo não pode ser reduzido à repetição de exercícios, ao domínio de procedimentos ou ao cumprimento de sequências previamente estabelecidas. A aprendizagem envolve, simultaneamente, interação, linguagem, afetividade, mediação pedagógica e participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

As contribuições de Libâneo (2013), Saviani (2008), Franco (2016), Freire (1996), Vygotsky (1998) e Wallon (2007) permitem compreender que método,prática pedagógica e mediação constituem dimensões indissociáveis do trabalho educativo. Enquanto os métodos organizam formas de sistematização do ensino, a prática pedagógica concretiza-se nas relações estabelecidas entre professores, estudantes e conhecimento, sendo continuamente ressignificada pelas mediações produzidas ao longo do processo educativo. Dessa forma, a qualidade da aprendizagem depende não apenas da estruturação das atividades, mas também da intencionalidade pedagógica, das interações e das condições criadas para que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento.

Nessa direção, discutir contextos metodologicamente estruturados implica reconhecer tanto suas potencialidades quanto seus limites. Se, por um lado, essas propostas favorecem a organização do ensino, a definição de objetivos e o acompanhamento individualizado da aprendizagem, por outro, sua efetividade depende da maneira como os princípios pedagógicos são concretizados na prática educativa. Essa reflexão constitui o fundamento teórico para a análise da proposta pedagógica do método Kumon, buscando compreender de que forma sua organização metodológica dialoga com as concepções contemporâneas de alfabetização, prática pedagógica e mediação discutidas ao longo desta pesquisa.

4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MÉTODO KUMON NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Após discutir os fundamentos da alfabetização, do letramento e da prática pedagógica nos capítulos anteriores, este capítulo dedica-se à análise da proposta pedagógica do método Kumon, objeto de investigação desta pesquisa. O objetivo não é apenas descrever sua organização ou seus procedimentos de ensino, mas compreender os fundamentos que sustentam essa proposta pedagógica e analisar como seus princípios se articulam às concepções contemporâneas de alfabetização, considerando as contribuições de autores que discutem a aprendizagem, a mediação pedagógica e a formação de sujeitos autônomos. Para isso, recorre-se tanto à literatura acadêmica quanto às publicações institucionais do próprio método e às obras de seu fundador, Toru Kumon,buscando compreender as potencialidades e os limites dessa proposta pedagógica para o processo de alfabetização de crianças.

Desse modo, busco compreender em que medida os princípios que estruturam o método Kumon dialogam com as concepções contemporâneas de alfabetização discutidas nos capítulos anteriores, evidenciando aproximações, distanciamentos e tensões presentes nessa proposta pedagógica.

O método Kumon constitui uma proposta pedagógica estruturada, concebida pelo educador japonês Toru Kumon a partir da década de 1950, inicialmente com o desenvolvimento de um material de Matemática destinado ao seu filho. A experiência, que teve origem em um contexto familiar, deu lugar a uma metodologia de ensino que, ao longo dos anos, expandiu-se para diferentes países e passou a abranger outras áreas do conhecimento. Todavia, mais do que sua trajetória histórica, a relevância do método para esta pesquisa está nos princípios pedagógicos que orientam sua organização didática e sua concepção de aprendizagem, os quais fundamentam a análise desenvolvida neste capítulo (Kumon, 2004; Kumon, 2025).

Os documentos institucionais e as obras de Toru Kumon evidenciam que a proposta pedagógica do método está fundamentada na convicção de que todo estudante possui um potencial de aprendizagem que pode ser desenvolvido quando lhe são oferecidas condições adequadas de estudo. Nessa perspectiva, a aprendizagem não se restringe à aquisição de conteúdos escolares, mas busca

promover o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança, da perseverança e da capacidade de aprender de forma independente. Assim, o método organiza seus procedimentos de ensino com o propósito de favorecer o desenvolvimento integral do aluno, compreendendo que o conhecimento constitui um meio para ampliar suas capacidades e prepará-lo para enfrentar desafios de maneira autônoma (Kumon, 2004; Centro De Pesquisas Educacionais Toru Kumon, 2022).

Observo que essa concepção ultrapassa a organização de procedimentos técnicos e revela uma compreensão de educação voltada ao desenvolvimento progressivo do estudante. Nesse sentido, o conhecimento escolar é concebido não apenas como um conjunto de conteúdos a serem aprendidos, mas como um meio para favorecer a autonomia e ampliar as capacidades intelectuais do aluno, aspecto que aproxima a proposta do Kumon de discussões pedagógicas voltadas à formação integral do sujeito.

Tal entendimento aproxima-se das discussões desenvolvidas por Libâneo (2013), ao defender que a prática pedagógica deve ser orientada por objetivos formativos que ultrapassem a mera transmissão de conteúdos e favoreçam o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes. Sob essa perspectiva, observo que o método Kumon organiza sua proposta de ensino a partir de princípios que valorizam a participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem, ainda que essa participação ocorra por meio de uma metodologia altamente estruturada e individualizada. Desse modo, a análise da proposta pedagógica do método requer compreender não apenas sua organização didática, mas também as concepções de aprendizagem que fundamentam suas práticas educativas.

Entre os princípios que estruturam a proposta pedagógica do método Kumon, destaca-se a individualização do ensino. Diferentemente da organização tradicional, baseada na idade ou na série escolar, o método propõe que cada estudante inicie seus estudos em um ponto compatível com sua capacidade atual, avançando gradativamente conforme demonstra domínio dos conteúdos. Essa organização constitui um dos elementos centrais da metodologia, pois orienta tanto a elaboração do material didático quanto o planejamento das atividades e o acompanhamento realizado pelo orientador (Kumon, 2004; Centro De Pesquisas Educacionais Toru Kumon, 2022).

A defesa de uma aprendizagem que considere as características e o ritmo de desenvolvimento de cada estudante encontra respaldo em diferentes perspectivas pedagógicas. Para Libâneo (2013), o ensino deve organizar-se de modo a criar condições para que todos os alunos se apropriem do conhecimento, respeitando suas necessidades de aprendizagem sem perder de vista os objetivos educativos. De forma semelhante, Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando o ensino considera o nível de desenvolvimento do estudante e lhe propõe desafios possíveis de serem alcançados com mediação. Embora a individualização proposta pelo Kumon se diferencie da concepção histórico-cultural ao privilegiar o estudo autônomo e individual, ambas compartilham a compreensão de que o ensino não deve ser uniforme para todos os alunos, mas considerar suas possibilidades de aprendizagem.

Nessa direção, essa aproximação não significa que ambas as propostas compartilhem a mesma concepção pedagógica. Enquanto Libâneo e Vygotsky compreendem a individualização articulada às mediações pedagógicas e às interações sociais, o método Kumon organiza esse princípio principalmente por meio da progressão individual das atividades e do autoestudo. Essa distinção evidencia diferentes formas de compreender a organização do processo de ensino e aprendizagem, sem invalidar as contribuições que cada perspectiva oferece ao campo da Educação.

A individualização do ensino, entretanto, não significa apenas oferecer atividades diferentes para cada aluno. No método Kumon, esse princípio está diretamente relacionado à identificação do chamado "ponto ideal", entendido como o nível de aprendizagem em que o estudante consegue realizar as atividades com segurança, autonomia e bom desempenho, sem que as tarefas sejam excessivamente fáceis ou demasiadamente difíceis. A partir desse ponto, o aluno avança em pequenas etapas, consolidando cada conteúdo antes de prosseguir para níveis mais complexos. Segundo Toru Kumon (2004), essa organização favorece o desenvolvimento gradual da capacidade de estudo e fortalece a confiança do estudante diante de novos desafios.

A organização do ensino em níveis compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do estudante evidencia uma preocupação em respeitar seu processo de desenvolvimento, evitando que dificuldades acumuladas comprometam a construção de novos conhecimentos. Essa perspectiva aproxima-se da

compreensão de que a aprendizagem ocorre de maneira progressiva e depende da consolidação de conhecimentos anteriores. Entretanto, diferentemente de abordagens que enfatizam predominantemente as interações sociais como elemento central do desenvolvimento, o método Kumon atribui maior ênfase à relação do estudante com o material didático e com o processo de autoaprendizagem, cabendo ao orientador acompanhar e intervir sempre que necessário.

Sob essa perspectiva, percebe-se que o chamado "ponto ideal" constitui um recurso de organização pedagógica destinado a compatibilizar o nível de dificuldade das atividades com as possibilidades de aprendizagem do estudante. Entretanto, a efetividade desse princípio depende não apenas da sequência planejada das tarefas, mas também da capacidade do orientador de interpretar o desempenho do aluno e realizar intervenções pedagógicas adequadas ao longo do processo.

Nesse contexto, o material didático assume uma função essencial na proposta pedagógica do método. Elaborado de forma sequencial e progressiva, ele é organizado para que cada novo conteúdo seja apresentado em pequenos passos, permitindo ao estudante construir sua aprendizagem gradativamente. As atividades incluem exemplos e exercícios orientadores que possibilitam ao aluno compreender procedimentos, formular hipóteses, verificar suas respostas e avançar com crescente autonomia. Essa organização evidencia que, no método Kumon, o material didático não atua apenas como suporte às atividades, mas constitui um elemento estruturante da própria proposta pedagógica, uma vez que foi concebido para favorecer o desenvolvimento progressivo da autonomia intelectual do estudante.Dessa forma, o material não é concebido apenas como instrumento de fixação de conteúdos, mas como um recurso pedagógico destinado a favorecer o desenvolvimento da capacidade de aprender por si mesmo (Kumon, 2004; Centro De Pesquisas Educacionais Toru Kumon, 2022).

A valorização do autoestudo, contudo, não implica a ausência de mediação pedagógica. Embora o método incentive que o estudante resolva as atividades de forma independente, esse processo ocorre dentro de uma estrutura cuidadosamente planejada, na qual o orientador observa o desempenho do aluno, analisa suas dificuldades, programa as atividades e intervém sempre que necessário. Assim, a autonomia defendida pelo Kumon não corresponde a uma aprendizagem solitária,

mas a um processo gradualmente construído por meio de intervenções intencionais que procuram favorecer o desenvolvimento da independência intelectual.

Desse modo, compreendo que o autoestudo, na proposta pedagógica do Kumon, não representa uma aprendizagem desvinculada da ação educativa, mas um processo cuidadosamente organizado para que o estudante desenvolva gradativamente maior autonomia intelectual. Assim, a independência do aluno não elimina a necessidade da mediação pedagógica, mas pressupõe intervenções planejadas que favoreçam seu desenvolvimento.

O papel do orientador constitui outro elemento central da proposta pedagógica do método Kumon. Embora a metodologia valorize o autoestudo e a aprendizagem independente, a atuação do orientador é indispensável para que esse processo ocorra de forma adequada. Cabe a esse profissional identificar o ponto inicial de cada estudante, programar as atividades conforme seu desempenho, acompanhar continuamente sua evolução e realizar intervenções que favoreçam o avanço gradual da aprendizagem. Dessa forma, a autonomia defendida pelo método não é compreendida como ausência de acompanhamento, mas como uma capacidade construída progressivamente por meio de uma orientação intencional e individualizada (Kumon, 2004; Centro De Pesquisas Educacionais Toru Kumon, 2022**)**. Além disso, o orientador incentiva o aluno a refletir sobre seus próprios resultados, estabelecendo metas compatíveis com sua capacidade e promovendo o desenvolvimento da autoconfiança e da responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de mediação pedagógica defendida por Libâneo (2013), segundo a qual o professor exerce um papel ativo na organização das condições necessárias para que o aluno se aproprie do conhecimento. Nessa perspectiva, ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas planejar intervenções que favoreçam o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem significativa. Embora o Kumon adote procedimentos metodológicos específicos, observo que a atuação do orientador também pressupõe planejamento, acompanhamento sistemático e avaliação contínua do desempenho do estudante, aspectos que caracterizam uma prática pedagógica intencional.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem é favorecida pelas interações sociais e pela mediação realizada por sujeitos mais experientes. Nesse aspecto, é possível identificar uma aproximação

entre essa concepção e a proposta do Kumon, uma vez que o orientador acompanha o percurso de aprendizagem do estudante e realiza intervenções sempre que necessário. Entretanto, diferentemente da abordagem histórico-cultural, na qual as interações sociais ocupam lugar central na construção do conhecimento, o método Kumon concentra sua organização pedagógica na relação entre o estudante, o material didático e a orientação individualizada, atribuindo menor ênfase às aprendizagens construídas coletivamente.

Essas aproximações e diferenças evidenciam que a atuação do orientador no método Kumon não pode ser compreendida apenas como um acompanhamento técnico do desempenho do estudante. Ainda que a metodologia atribua menor centralidade às interações coletivas, a intervenção do orientador permanece essencial para interpretar as necessidades do aluno, ajustar o percurso de aprendizagem e favorecer seu avanço contínuo.

A análise desses elementos permite compreender que a proposta pedagógica do método Kumon não se limita à aplicação de procedimentos técnicos ou à utilização de materiais específicos. A definição do ponto inicial de aprendizagem, a organização individualizada das atividades, o acompanhamento sistemático do desempenho e as intervenções realizadas pelo orientador evidenciam que a proposta pedagógica do método se organiza como uma prática pedagógica intencional, planejada e orientada por objetivos educativos claramente definidos. Essa organização pode ser compreendida à luz das reflexões de Franco (2016), para quem toda prática pedagógica pressupõe intencionalidade, planejamento e uma finalidade formativa.Sob essa perspectiva, identifico nos procedimentos adotados pelo método ações pedagogicamente organizadas para favorecer o desenvolvimento progressivo da aprendizagem e da autonomia do estudante.

A análise desenvolvida permite compreender que a proposta pedagógica do método Kumon se organiza a partir da articulação entre diferentes princípios, dentre os quais se destacam a individualização do ensino, o ponto ideal, o material didático e a atuação do orientador. Em conjunto, esses elementos conferem unidade à metodologia e evidenciam sua intencionalidade pedagógica.

A autonomia constitui um dos princípios centrais da proposta pedagógica do método Kumon. Nas publicações institucionais e nas obras de Toru Kumon, observa-se que o desenvolvimento da capacidade de aprender de forma independente é compreendido como um objetivo que ultrapassa a aprendizagem de

conteúdos específicos. Nessa perspectiva, o estudante é estimulado a construir hábitos de estudo, desenvolver perseverança diante das dificuldades, assumir responsabilidades pelo próprio processo de aprendizagem e ampliar gradativamente sua capacidade intelectual. Assim, a autonomia não é entendida como uma habilidade inata, mas como uma competência desenvolvida ao longo do percurso educativo, por meio de práticas sistemáticas e planejadas (Kumon, 2004; Centro De Pesquisas Educacionais Toru Kumon, 2022).

Essa concepção dialoga com autores que compreendem a educação como um processo de formação integral do sujeito. Para Libâneo (2013), a prática pedagógica deve possibilitar que o estudante desenvolva capacidades intelectuais que lhe permitam compreender a realidade e atuar de maneira crítica sobre ela. Da mesma forma, Freire (1996) afirma que ensinar não consiste em transferir conhecimentos, mas em criar condições para que o educando participe ativamente da construção do próprio saber. Sob esse enfoque, observo que a proposta do Kumon compartilha a valorização da autonomia como finalidade educativa, embora organize esse processo por meio de uma metodologia estruturada, individualizada e centrada na autoaprendizagem.

Embora a autonomia seja um princípio valorizado tanto pelo método Kumon quanto por autores como Libâneo e Freire, essa convergência não significa que as propostas sejam equivalentes. Enquanto esses autores compreendem a autonomia como resultado de processos educativos marcados pelo diálogo, pela mediação e pela participação ativa do estudante nas relações sociais, o Kumon a desenvolve principalmente por meio da progressão individual, do autoestudo e da realização sistemática das atividades. Essa distinção evidencia diferentes caminhos pedagógicos para a construção da autonomia.

No contexto da alfabetização, a valorização da autonomia pode representar uma contribuição importante para o desenvolvimento da confiança da criança em relação à leitura e à escrita. Ao possibilitar que o estudante avance conforme demonstra domínio das habilidades trabalhadas, o método favorece a consolidação gradual da aprendizagem e reduz situações de fracasso decorrentes da realização de atividades incompatíveis com seu nível de desenvolvimento. Entretanto, conforme discutem Soares (2020) e Kleiman (2005), a alfabetização não se limita ao domínio do sistema de escrita alfabética, mas envolve também a participação em práticas sociais de leitura e escrita. Desse modo, embora o Kumon apresente

estratégias que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem progressiva, sua contribuição para a alfabetização precisa ser analisada em articulação com uma concepção mais ampla de letramento.

Essa análise evidencia que a autonomia desenvolvida pelo método Kumon pode representar uma contribuição relevante para o processo de alfabetização, especialmente no fortalecimento da confiança da criança diante da aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, para que essa contribuição alcance maior abrangência, torna-se necessária sua articulação com práticas pedagógicas que promovam o uso social da linguagem, a interação entre os estudantes e a produção de sentidos, elementos centrais nas concepções contemporâneas de alfabetização e letramento.

O desenvolvimento do potencial de cada estudante constitui o princípio que orienta toda a proposta pedagógica do método Kumon. Segundo Toru Kumon, o objetivo da educação não deve restringir-se à obtenção de bons resultados escolares, mas favorecer o desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno para que ele se torne capaz de aprender continuamente e enfrentar novos desafios com autonomia. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar é compreendido como um meio para ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano, e não como um fim em si mesmo. Por essa razão, a metodologia busca oferecer ao estudante oportunidades de avançar além dos conteúdos previstos para sua série escolar, desde que demonstre domínio das habilidades necessárias para esse percurso (Kumon, 2004; Centro De Pesquisas Educacionais Toru Kumon, 2022).

Sob esse enfoque, identifico uma aproximação com a compreensão de que a educação deve promover o desenvolvimento integral dos sujeitos, possibilitando-lhes ampliar suas capacidades cognitivas, sociais e pessoais. Conforme Libâneo (2013), a função da escola ultrapassa a transmissão de conhecimentos, devendo criar condições para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes por meio de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas. Sob essa perspectiva, compreendo que a proposta do Kumon compartilha a preocupação em favorecer o desenvolvimento contínuo do aluno, ainda que organize esse processo por meio de uma metodologia própria, caracterizada pela individualização do ensino, pelo autoestudo e pelo acompanhamento sistemático do orientador.

Entretanto, ao analisar essa proposta no contexto da alfabetização, torna-se necessário reconhecer que o desenvolvimento do potencial da criança não depende exclusivamente da progressão individual nos conteúdos escolares. A literatura sobre alfabetização e letramento destaca que a aprendizagem da leitura e da escrita envolve também experiências de interação, produção de sentidos e participação em práticas sociais mediadas pela linguagem. Assim, embora o método Kumon apresente estratégias consistentes para favorecer a autonomia, a organização do estudo e o desenvolvimento gradual das habilidades acadêmicas, sua contribuição para o processo de alfabetização precisa ser compreendida em diálogo com concepções que consideram a linguagem como prática social e elemento constitutivo da formação humana.

A discussão desenvolvida nesta seção permitiu compreender que a proposta pedagógica do método Kumon se estrutura a partir de princípios como a individualização do ensino, o autoestudo, a mediação do orientador, o desenvolvimento da autonomia e a valorização do potencial de cada estudante. Esses princípios conferem unidade à metodologia e revelam uma concepção de aprendizagem voltada ao desenvolvimento progressivo do aluno. Contudo, quando essa proposta é analisada especificamente no contexto da alfabetização, surgem questões que extrapolam sua organização metodológica e exigem uma reflexão acerca de suas contribuições e de seus limites frente às concepções contemporâneas de alfabetização e letramento. É nessa perspectiva que se desenvolve a análise apresentada na seção seguinte.

4.1 Possibilidades e limites de métodos estruturados no processo de alfabetização infantil

As discussões acerca das possibilidades e dos limites presentes na proposta pedagógica do método Kumon exigem compreender que os processos de alfabetização infantil envolvem múltiplas dimensões relacionadas à aprendizagem, à mediação pedagógica, à afetividade e às formas pelas quais as crianças estabelecem relações com a linguagem escrita. Dessa forma, analisar uma proposta metodologicamente estruturada requer considerar tanto os aspectos relacionados à organização do ensino quanto às concepções de aprendizagem que orientam as práticas desenvolvidas. Nessa perspectiva, a análise proposta nesta seção busca

evidenciar que a contribuição de um método estruturado para a alfabetização não pode ser compreendida de forma absoluta, mas a partir das potencialidades e dos limites que apresenta quando confrontado com as concepções contemporâneas de alfabetização e letramento.

Entre as possibilidades presentes em propostas estruturadas de alfabetização, destaca-se a organização sistemática das atividades e o acompanhamento progressivo do desenvolvimento dos estudantes. A existência de uma sequência organizada pode contribuir para que determinadas habilidades relacionadas à leitura e à escrita sejam trabalhadas de forma contínua, favorecendo o reconhecimento das letras, a compreensão das relações entre oralidade e escrita, o desenvolvimento da consciência fonológica e a ampliação gradual da fluência leitora.

Nesse contexto, a proposta pedagógica do Kumon apresenta como um de seus princípios a individualização do ensino, organizando percursos de aprendizagem de acordo com o desempenho apresentado por cada estudante. Essa característica diferencia-se de modelos pedagógicos baseados exclusivamente na organização coletiva do ensino, uma vez que considera que os sujeitos podem apresentar ritmos distintos no desenvolvimento de determinadas habilidades.

A individualização pode constituir uma possibilidade relevante no acompanhamento de crianças em processo de alfabetização, especialmente ao considerar que os estudantes apresentam conhecimentos prévios, dificuldades e trajetórias diferentes em relação à aprendizagem da linguagem escrita. A possibilidade de desenvolver atividades conforme determinado percurso de aprendizagem pode favorecer maior acompanhamento das necessidades apresentadas pelos sujeitos durante esse processo. Sob essa perspectiva,compreendo que uma das principais contribuições da proposta pedagógica do Kumon para a alfabetização reside justamente na oferta de percursos individualizados de aprendizagem, aspecto que pode favorecer crianças com diferentes ritmos de desenvolvimento, desde que essa organização não reduza o processo alfabetizador ao domínio de habilidades específicas da leitura e da escrita.

Entretanto, embora a individualização seja um aspecto importante, as discussões produzidas no campo da Educação evidenciam que a aprendizagem não ocorre de maneira exclusivamente individual. A apropriação da leitura e da escrita

envolve relações sociais, interações, linguagem e construção compartilhada de conhecimentos.

Nessa perspectiva, as contribuições de Vygotsky (1998) tornam-se fundamentais para compreender a importância das mediações no processo educativo. A partir da perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos e o contexto social, sendo a aprendizagem profundamente influenciada pelas interações e pelas experiências construídas culturalmente.

Assim, propostas pedagógicas organizadas a partir de percursos individuais precisam ser compreendidas em diálogo com a importância da mediação pedagógica, uma vez que a atuação docente não se restringe ao acompanhamento da execução das atividades, mas envolve intervenções, escuta e construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Sob essa perspectiva, considero que a proposta do Kumon alcança melhores possibilidades quando a individualização do ensino é acompanhada por mediações pedagógicas capazes de ampliar as aprendizagens construídas pelos estudantes.

Outro aspecto característico do método Kumon refere-se à repetição orientada e à sistematização progressiva das atividades. No processo de alfabetização, determinadas habilidades relacionadas ao domínio do sistema de escrita alfabética necessitam de continuidade e consolidação, especialmente no que se refere à percepção das relações entre sons e letras, reconhecimento de palavras e desenvolvimento da leitura.

Nesse sentido, práticas sistematizadas podem contribuir para a consolidação de conhecimentos necessários ao processo de alfabetização. O desenvolvimento da consciência fonológica, por exemplo, constitui um elemento importante na aprendizagem da escrita, uma vez que possibilita maior compreensão das relações existentes entre oralidade e representação gráfica da língua. No caso do método Kumon, essa sistematização constitui uma das principais características da proposta pedagógica e pode favorecer a consolidação das habilidades iniciais de leitura e escrita. Entretanto, seus resultados dependem da forma como essas atividades são articuladas a situações significativas de uso da linguagem.

Entretanto, quando a aprendizagem da linguagem escrita passa a ser compreendida predominantemente pela repetição e automatização de habilidades, surgem limites relacionados à redução da alfabetização à dimensão técnica do

processo. Embora o domínio do sistema alfabético seja fundamental, aprender a ler e escrever envolve também atribuir sentidos à linguagem e participar das práticas sociais mediadas pela escrita.

Nesse sentido, Soares (2004) destaca que alfabetização e letramento constituem processos distintos, porém indissociáveis. Para a autora, o ensino da língua escrita precisa contemplar tanto a apropriação do sistema alfabético quanto a inserção dos sujeitos em situações significativas de uso da leitura e da escrita. Sob esse enfoque, percebe-se que a proposta pedagógica do Kumon contempla de maneira consistente o ensino sistemático do sistema de escrita alfabética. Entretanto, quando considerada isoladamente, ela não contempla toda a complexidade do processo de alfabetização defendida por Soares, que pressupõe a articulação entre alfabetização e letramento.

A partir dessa perspectiva, alfabetizar não significa apenas desenvolver habilidades relacionadas à identificação de letras, sílabas e palavras, mas possibilitar que os estudantes compreendam as funções sociais da escrita. Dessa maneira, práticas voltadas à interpretação, produção textual, criatividade e construção de sentidos tornam-se fundamentais para uma formação mais ampla dos sujeitos leitores e produtores de linguagem.

As contribuições de Kleiman (2005) ampliam essa compreensão ao evidenciar que o letramento está relacionado aos diferentes usos sociais da leitura e da escrita, considerando os contextos históricos e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos. Dessa forma, a aprendizagem da escrita não pode ser compreendida como um processo neutro ou exclusivamente técnico, mas como uma prática social. Nessa perspectiva, evidencia-se que propostas estruturadas, como a do Kumon, precisam ser articuladas a experiências significativas de leitura e escrita para contemplar plenamente a dimensão social do letramento.

Do mesmo modo, Ferreiro e Teberosky (1999) contribuem para problematizar concepções de alfabetização fundamentadas apenas na reprodução de atividades previamente determinadas. A perspectiva psicogenética desenvolvida pelas autoras evidencia que a criança participa ativamente da construção do conhecimento sobre a escrita, elaborando hipóteses e atribuindo significados ao funcionamento da linguagem. Essa perspectiva evidencia um limite importante para propostas altamente estruturadas, pois a aprendizagem da escrita não ocorre apenas pela

execução progressiva de atividades, mas também pelas hipóteses elaboradas pela própria criança ao interagir com diferentes situações de leitura e escrita.

Nesse sentido, compreender a criança como sujeito ativo implica reconhecer que o processo de alfabetização envolve descobertas, interpretações e construções realizadas pelo próprio aluno. Assim, torna-se necessário que as propostas pedagógicas considerem não apenas o desempenho apresentado nas atividades, mas também os processos pelos quais os estudantes constroem conhecimentos sobre a escrita.

Além das dimensões cognitivas e linguísticas, outro elemento fundamental no processo de alfabetização refere-se aos aspectos afetivos envolvidos na aprendizagem. A relação estabelecida pela criança com a leitura e a escrita é atravessada por experiências anteriores, sentimentos, expectativas e formas de interação construídas nos diferentes espaços educativos.

Nesse contexto, Wallon (2007) contribui para compreender que afetividade e cognição constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. Para o autor, as emoções participam diretamente dos processos de aprendizagem, influenciando as relações estabelecidas entre o sujeito, o conhecimento e o meio social.

Dessa forma, mesmo em propostas metodologicamente estruturadas, a mediação pedagógica permanece como elemento essencial no processo educativo. A organização dos materiais e das etapas de aprendizagem não substitui a importância das relações estabelecidas entre educadores e estudantes, uma vez que ensinar envolve compreender necessidades, dificuldades e diferentes formas de aprender. Desse modo, embora a organização metodológica do Kumon possa favorecer o acompanhamento sistemático da aprendizagem, a qualidade das interações estabelecidas entre orientador,auxiliar de supervisão de ensino e estudante permanece indispensável para que o processo de alfabetização ocorra de maneira significativa.

Portanto, discutir as possibilidades e os limites da proposta pedagógica do Kumon no processo de alfabetização infantil exige considerar a complexidade envolvida na aprendizagem da linguagem escrita. Contudo, além de assumir uma perspectiva exclusivamente favorável ou contrária ao método, torna-se necessário compreender as relações existentes entre organização metodológica, mediação pedagógica e concepções contemporâneas de alfabetização.

Nesse sentido, propostas estruturadas podem apresentar contribuições relacionadas à organização do ensino, ao acompanhamento individualizado e ao desenvolvimento progressivo de habilidades, ao mesmo tempo em que precisam ser analisadas em relação à necessidade de garantir experiências significativas de interação, produção de sentidos e participação das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita. Essas reflexões evidenciam que a análise da proposta pedagógica do método Kumon não pode restringir-se aos seus procedimentos metodológicos, mas deve considerar também os resultados produzidos pelas pesquisas que investigaram sua utilização no contexto educacional. É a partir dessa perspectiva que a seção seguinte apresenta estudos e produções acadêmicas sobre o método, buscando compreender como ele tem sido analisado na literatura científica.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia constitui o percurso investigativo que orienta a construção da pesquisa, definindo os caminhos utilizados para compreender o objeto de estudo e responder às questões propostas. Nesse sentido, este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados, contemplando a abordagem da pesquisa, o contexto investigado, os sujeitos envolvidos, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de análise e os aspectos éticos considerados durante o desenvolvimento do estudo.

Considerando que a presente pesquisa tem como objetivo analisar a proposta pedagógica do método Kumon no processo de alfabetização de crianças, a investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, busquei compreender as relações estabelecidas entre método, prática pedagógica e aprendizagem em um contexto metodologicamente estruturado de ensino.

Dessa maneira, compreendo que a análise de práticas educativas exige considerar não apenas os procedimentos metodológicos utilizados, mas também as experiências, as interações e os significados construídos ao longo do processo educativo. Assim, a escolha metodológica adotada possibilita uma compreensão mais ampla das situações vivenciadas durante o acompanhamento pedagógico de crianças em processo de apropriação da leitura e da escrita.

A definição desses procedimentos metodológicos buscou garantir coerência entre os objetivos da pesquisa, o referencial teórico adotado e a produção dos

dados, possibilitando analisar a proposta pedagógica do método Kumon em seu contexto de realização e compreender como seus princípios se manifestam no processo de alfabetização infantil.

5.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritivo-analítica e de campo, por buscar compreender a proposta pedagógica do método Kumon no processo de alfabetização de crianças a partir da análise das práticas educativas desenvolvidas em um contexto metodologicamente estruturado de ensino.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os significados, as relações e os processos presentes no contexto investigado,uma vez que os fenômenos educativos envolvem sujeitos, experiências e práticas sociais que não podem ser analisados apenas por meio de dados quantitativos. Nesse sentido, Minayo (2001) destaca que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, valores e atitudes, aspectos que correspondem a dimensões das relações humanas que não podem ser reduzidas apenas à operacionalização de variáveis.

Além da abordagem qualitativa, a investigação caracteriza-se como pesquisa de campo, desenvolvida por meio da observação participante. A inserção cotidiana em uma unidade do método Kumon, localizada no bairro de Manaíra, no município de João Pessoa, Paraíba, em decorrência da atuação profissional, possibilitou vivenciar o contexto investigado e acompanhar diretamente as práticas pedagógicas, as interações estabelecidas entre orientadora e estudantes e os processos de alfabetização desenvolvidos na rotina da unidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa fundamenta-se nas experiências vivenciadas ao longo de aproximadamente dois anos de atuação nesse contexto educativo, período em que acompanhei diferentes percursos de aprendizagem de crianças em processo de alfabetização, observar as mediações pedagógicas realizadas, as estratégias utilizadas no desenvolvimento das atividades e os desafios presentes no cotidiano da prática educativa. Essas experiências constituem a base da investigação e orientam as análises desenvolvidas neste estudo. Para fins desta pesquisa, a produção sistemática dos dados ocorreu por meio da observação

participante, realizada entre os meses de janeiro e julho de 2026, período em que as observações foram registradas e organizadas para análise à luz do referencial teórico adotado.

Ademais, a pesquisa assume caráter descritivo-analítico, uma vez que descreve as características da proposta pedagógica investigada e, simultaneamente, estabelece reflexões críticas a partir dos referenciais teóricos relacionados à alfabetização, ao letramento, à mediação pedagógica e ao desenvolvimento infantil.

A articulação entre esses procedimentos metodológicos permitiu analisar o objeto investigado para além da descrição das práticas observadas, favorecendo uma compreensão crítica das relações entre a proposta pedagógica do método Kumon, a mediação desenvolvida na unidade e os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa.

5.2 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que frequentavam uma unidade do método Kumon para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita. A escolha desse grupo ocorreu em razão da proposta da investigação, que busca compreender a contribuição do método Kumon para o processo de alfabetização infantil.

Durante a produção dos dados, entre os meses de janeiro e julho de 2026, foram acompanhadas 13 crianças com idade entre 3 e 7 anos, em diferentes etapas do processo de alfabetização, abrangendo estudantes em processo inicial de reconhecimento das letras, desenvolvimento da consciência fonológica, formação de sílabas, leitura de palavras e construção gradual da fluência leitora. Essa diversidade de percursos permitiu compreender como a proposta pedagógica do método Kumon se manifesta diante das diferentes necessidades apresentadas pelas crianças ao longo do processo de alfabetização.

Em conformidade com os princípios éticos da pesquisa, a identidade dos participantes foi preservada, não sendo divulgadas informações que possibilitem sua identificação. Desse modo, as análises concentraram-se nas práticas pedagógicas observadas, nas interações estabelecidas durante o acompanhamento e nas experiências relacionadas ao processo de alfabetização, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos sujeitos envolvidos.

Embora as análises tenham sido construídas a partir das experiências vivenciadas com diferentes crianças, o foco desta investigação não recai sobre o desempenho individual dos participantes, mas sobre a compreensão da proposta pedagógica do método Kumon e das práticas educativas observadas durante o processo de alfabetização.

5.3 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma unidade do método Kumon localizada no bairro de Manaíra, no município de João Pessoa, Paraíba. A unidade constitui um espaço de educação complementar destinado ao acompanhamento da aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos, oferecendo atendimento individualizado nas áreas de Matemática, Português e Inglês, conforme a proposta pedagógica do método.

O ambiente investigado é organizado de forma a favorecer a concentração e a autonomia dos estudantes durante a realização das atividades. A unidade dispõe de salas destinadas ao atendimento pedagógico, mesas organizadas para o desenvolvimento individual das tarefas, materiais específicos do método Kumon e espaço para orientação dos alunos, possibilitando o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem.

No contexto desta pesquisa, as observações concentraram-se nas atividades desenvolvidas com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em processo de alfabetização. As atividades eram organizadas de acordo com o nível de aprendizagem de cada estudante e contemplavam o reconhecimento das letras, o desenvolvimento da consciência fonológica, a formação de sílabas, a leitura de palavras e textos, a escrita e o aperfeiçoamento da fluência leitora, respeitando o ritmo individual de aprendizagem.

A dinâmica pedagógica observada diferencia-se da organização escolar tradicional pela individualização das atividades, pelo acompanhamento sistemático do desempenho dos estudantes e pela elaboração de planos de estudo compatíveis com as necessidades de cada criança. Além disso, a proposta metodológica valoriza a realização diária das atividades, a repetição orientada como estratégia de consolidação da aprendizagem, o desenvolvimento gradual da autonomia e o

avanço progressivo dos conteúdos, princípios que caracterizam o funcionamento do método Kumon e orientam as práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade.

5.4 Instrumentos de coleta de dados

A produção dos dados desta pesquisa ocorreu por meio da observação participante, desenvolvida durante a inserção no contexto investigado em razão da atuação profissional em uma unidade do método Kumon, localizada no bairro de Manaíra, no município de João Pessoa, Paraíba. A vivência nesse contexto, ao longo do período compreendido entre 22 de julho de 2024 e 22 de julho de 2026, possibilitou acompanhar o processo de alfabetização de crianças em diferentes níveis de aprendizagem, constituindo a base empírica desta investigação. Para fins desta pesquisa, a produção sistemática dos dados ocorreu entre os meses de janeiro e julho de 2026.

Em uma perspectiva qualitativa, a observação participante constituiu o principal instrumento de produção dos dados, por permitir compreender os fenômenos em seu contexto natural, valorizando as relações, as experiências e os significados construídos ao longo da investigação. Conforme Minayo (2001), esse tipo de pesquisa busca compreender a realidade social a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e vivências.

A utilização desse instrumento possibilitou acompanhar continuamente a dinâmica pedagógica da unidade, compreendendo a organização das atividades, as formas de mediação desenvolvidas durante os atendimentos, as interações estabelecidas entre orientadora e estudantes e os percursos de aprendizagem construídos ao longo do processo de alfabetização. Os dados produzidos por meio dessas observações constituíram o material empírico analisado neste estudo.

5.5 Procedimentos para coleta de dados

A produção dos dados ocorreu por meio da observação participante realizada durante o acompanhamento pedagógico de crianças em processo de alfabetização, entre os meses de janeiro e julho de 2026. A inserção cotidiana na unidade possibilitou acompanhar diferentes momentos da rotina de atendimento, desde a recepção dos estudantes até a realização das atividades, as orientações individuais, as correções e o encerramento dos atendimentos.

Durante esse período, foram observadas situações relacionadas ao desenvolvimento das atividades de leitura e escrita, ao reconhecimento das letras, à formação de sílabas, à leitura de palavras, frases e pequenos textos, bem como às dificuldades apresentadas pelas crianças em cada etapa do processo de alfabetização. Também foram acompanhadas as intervenções pedagógicas realizadas diante dessas dificuldades, incluindo orientações individualizadas, correção das atividades, repetição de exercícios quando necessária, acompanhamento do tempo de realização das tarefas, avanço entre os diferentes estágios do material didático e incentivo ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Além das práticas desenvolvidas durante os atendimentos, também foram observadas situações relacionadas ao acolhimento das crianças na unidade, ao acompanhamento do desempenho individual, ao diálogo com as famílias sobre o desenvolvimento dos estudantes e à orientação quanto à realização das atividades em casa, aspectos que integram a proposta pedagógica do método Kumon e contribuem para a continuidade do processo de aprendizagem.

A convivência cotidiana nesse contexto permitiu compreender como a proposta pedagógica do método Kumon se concretiza na prática, evidenciando as estratégias utilizadas para favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita, as mediações realizadas diante das dificuldades apresentadas pelas crianças e os desafios presentes no processo de alfabetização. Os dados produzidos por meio da observação participante foram organizados de acordo com os objetivos da pesquisa e analisados à luz dos referenciais teóricos que fundamentam este estudo, buscando compreender as relações entre a proposta pedagógica do método Kumon e o processo de alfabetização infantil.

6 ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MÉTODO KUMON NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

As análises apresentadas nesta pesquisa foram construídas a partir das experiências que vivenciei durante a observação participante realizada entre os meses de janeiro e julho de 2026 em uma unidade do método Kumon, localizada no município de João Pessoa–PB. Minha atuação como auxiliar de supervisão de ensino, desenvolvida ao longo de aproximadamente dois anos, possibilitou

acompanhar diariamente o processo de aprendizagem de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e compreender, para além da organização do método, como a alfabetização se materializa nas relações estabelecidas entre as crianças, os materiais didáticos, as mediações pedagógicas e a rotina da unidade.

Durante o período de produção dos dados, concentrei minhas análises em treze crianças que se encontravam em processo de alfabetização. Ao acompanhá-las diariamente, observei que cada uma apresentava necessidades, dificuldades e ritmos de aprendizagem distintos, exigindo um acompanhamento individualizado e intervenções pedagógicas contínuas. Durante os atendimentos, auxiliava simultaneamente até quatro alunos em diferentes estágios de aprendizagem, acompanhando a realização das atividades, corrigindo os materiais, observando o desempenho de cada estudante e intervindo sempre que necessário, sempre respeitando as características e o desenvolvimento individual de cada criança. Ao longo desse período, percebi que, embora o método Kumon possua uma organização pedagógica cuidadosamente estruturada, o processo de alfabetização não se resume ao cumprimento sequencial das atividades propostas. No cotidiano da unidade, encontrei situações em que foi necessário retomar explicações, adaptar estratégias, incentivar novas tentativas, acolher as inseguranças das crianças e valorizar pequenas conquistas para que elas avançassem em seu processo de aprendizagem. Essas experiências reforçaram a compreensão de que a mediação pedagógica ocupa um papel central na forma como cada estudante se apropria da leitura e da escrita.

A partir dessas experiências, desenvolvi as análises apresentadas neste capítulo em diálogo com os referenciais teóricos discutidos nesta pesquisa. Assim, busco compreender como a proposta pedagógica do método Kumon se concretiza na prática, analisando as possibilidades que oferece ao processo de alfabetização e os limites evidenciados à luz das contribuições de Soares (2004), Ferreiro e Teberosky (1999), Vygotsky (1998), Freire (1996) e Wallon (2007).

6.1 Entre a estrutura metodológica e os processos de aprendizagem: reflexões sobre a alfabetização no contexto investigado

As experiências vivenciadas durante a observação participante evidenciaram que compreender o processo de alfabetização no contexto investigado exigia olhar para além da sequência de atividades proposta pelo método Kumon. Embora os materiais didáticos sejam organizados em estágios progressivos e cuidadosamente estruturados, o cotidiano da unidade revelou que a aprendizagem da leitura e da escrita é construída de maneira singular por cada criança, sendo influenciada por aspectos cognitivos, afetivos, sociais e familiares. Ao acompanhar diariamente treze estudantes em processo de alfabetização, compreendi que a organização metodológica constitui apenas uma das dimensões envolvidas nesse percurso, tornando indispensável considerar também as mediações pedagógicas realizadas durante os atendimentos e as diferentes formas pelas quais cada criança respondia aos desafios apresentados.

Durante a observação participante, acompanhei crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que se encontravam em diferentes etapas do curso de Português. Embora cada estudante realizasse atividades correspondentes ao próprio nível de aprendizagem, a rotina de atendimento seguia uma organização semelhante. Ao chegarem à unidade, as crianças retiravam seus materiais da mochila e dirigiam-se ao local onde eu realizava os atendimentos. O primeiro momento era destinado à conferência da tarefa domiciliar, permitindo observar não apenas se ela havia sido realizada, mas também a qualidade da execução, o tempo gasto e as dificuldades apresentadas. Essas informações orientavam as atividades desenvolvidas naquele dia e auxiliavam na definição das intervenções necessárias.

Após a correção da tarefa, iniciava-se o estudo do material correspondente ao estágio em que cada aluno se encontrava. Nos estágios iniciais da alfabetização, a rotina era composta pelo estudo do livrinho, pela utilização das cartinhas (*flashcards*) e pela leitura de um livro recomendado pelo método Kumon. Embora essa sequência permanecesse praticamente a mesma, a forma de utilização dos materiais modificava-se conforme o avanço do estudante, aumentando gradativamente o nível de complexidade das atividades.

Antes do ingresso no curso de Português, todas as crianças realizavam um teste diagnóstico, cuja finalidade era identificar o estágio mais adequado para o início dos estudos. Durante sua aplicação, observei que a avaliação ultrapassava a verificação de conhecimentos relacionados à leitura e à escrita. Também eram

analisados aspectos como postura de estudo, capacidade de seguir instruções, autonomia, motivação para realizar as atividades, concentração, vocabulário, linguagem oral,reconhecimento de imagens, preensão do lápis. Esses elementos permitiam compreender tanto o repertório linguístico apresentado pela criança quanto sua forma de interagir com as situações de aprendizagem, oferecendo subsídios para definir um percurso pedagógico compatível com suas necessidades.

Na unidade investigada, era comum que crianças que ainda não realizavam a leitura de palavras simples iniciassem seus estudos no estágio 7A, primeira etapa da alfabetização no método Kumon. Esse estágio tem como objetivo familiarizar o estudante com a informação escrita por meio da memorização de palavras e pequenas frases, utilizando inicialmente a associação entre imagens e palavras. À medida que a criança demonstra segurança nessa etapa, inicia o estágio 6A, no qual as palavras anteriormente memorizadas passam a ser analisadas a partir de sua composição silábica, favorecendo a compreensão da estrutura das palavras e o desenvolvimento da leitura autônoma. No estágio 5A, o estudante amplia essa aprendizagem por meio da leitura de pequenas histórias, enquanto o estágio 4A prioriza o desenvolvimento da fluência leitora, da leitura em voz alta com precisão e da escrita. O ciclo inicial de alfabetização prossegue nos estágios 3A e 2A, nos quais são consolidadas habilidades relacionadas à leitura, à ampliação do vocabulário e à compreensão de textos cada vez mais complexos.

Ao acompanhar diariamente esse percurso, percebi que o avanço entre os estágios não representava apenas a passagem para materiais mais difíceis. Cada mudança exige novas competências por parte da criança e frequentemente provoca diferentes reações diante da aprendizagem. Em alguns momentos, observei entusiasmo e curiosidade; em outros, surgiam inseguranças, resistências e dificuldades que exigiam intervenções pedagógicas mais próximas. Essas situações evidenciaram que a progressão prevista pelo método não elimina a necessidade de uma mediação sensível às características individuais de cada estudante, reforçando que alfabetizar envolve muito mais do que cumprir uma sequência de exercícios.

As quatro trajetórias apresentadas a seguir foram selecionadas entre os treze estudantes acompanhados durante a pesquisa por evidenciarem diferentes formas de vivenciar o processo de alfabetização. Embora cada criança tenha construído um percurso singular, esses relatos permitem compreender como a proposta pedagógica do método Kumon se concretiza na prática, revelando desafios,

avanços e possibilidades que contribuíram para as análises desenvolvidas nesta pesquisa.

A primeira trajetória selecionada para análise foi a de uma estudante que ingressou no curso de Português aos três anos de idade. Esse caso foi escolhido por evidenciar como o processo de alfabetização pode ser construído de forma gradual desde os primeiros contatos da criança com a linguagem escrita. Naquele momento, encontrava-se nos materiais iniciais do programa, destinados ao desenvolvimento da coordenação motora, da percepção visual e da familiarização com as canções que fazem parte da rotina dos primeiros estágios do método Kumon. Seu contato com a linguagem escrita ainda era bastante inicial, e as atividades tinham como objetivo prepará-la para as etapas posteriores da alfabetização.

Desde os primeiros atendimentos, observei que a estudante demonstrava entusiasmo em frequentar a unidade. Chegava sempre alegre, organizava seus materiais com autonomia e participava das atividades com interesse. Durante esse período, não apresentava resistência para realizar as tarefas propostas, demonstrando curiosidade diante das novas aprendizagens e estabelecendo uma relação positiva com a rotina de estudos.

À medida que avançava pelos estágios do programa, acompanhei sua evolução de forma contínua. Após concluir os materiais voltados ao desenvolvimento das habilidades iniciais, ingressou no estágio 7A. Com o passar do tempo, observei que a estudante passou a reconhecer essas palavras com segurança, demonstrando que a repetição orientada e o contato frequente com o material favoreciam a construção desse repertório inicial.

Posteriormente, iniciou o estágio 6A. Foi justamente nessa transição que percebi uma mudança significativa em seu comportamento. Diferentemente das etapas anteriores, o novo estágio exigia maior esforço cognitivo. O número de palavras apresentadas no livrinho aumentava e as cartinhas (*flashcards*), que antes continham imagens como apoio visual, passaram a apresentar apenas as palavras escritas. Em alguns atendimentos, a estudante demonstrou resistência para iniciar as atividades e, ocasionalmente, chorava diante das dificuldades encontradas.

Esses episódios chamaram minha atenção porque evidenciaram que o aumento da complexidade das tarefas também produziu impactos emocionais. Em vez de interpretar essas manifestações como falta de interesse, compreendi que

elas faziam parte do próprio processo de aprendizagem. Diante dessa situação, procurei respeitar seu tempo, acolher suas dificuldades, oferecer incentivo constante e valorizar cada pequeno avanço alcançado. Aos poucos, a estudante foi demonstrando maior confiança para enfrentar os desafios do novo estágio, reduzindo os momentos de resistência e retomando o entusiasmo que sempre caracterizou sua participação nos atendimentos.

No momento da conclusão da produção dos dados desta pesquisa, a estudante já havia completado quatro anos de idade e permanecia avançando em seu percurso de alfabetização. Comparando seu desempenho inicial com aquele observado ao longo do acompanhamento, tornou-se evidente a ampliação de suas habilidades relacionadas à leitura. A criança que iniciou o curso desenvolvendo atividades voltadas à coordenação motora e à familiarização com a linguagem escrita passou a reconhecer palavras, identificar sílabas e formar palavras simples, demonstrando progressos consistentes em seu processo de alfabetização.

Essa experiência permitiu compreender que aprender a ler e escrever constitui um processo marcado por avanços graduais, desafios e reorganizações constantes. A passagem de um estágio para outro não representa apenas o acesso a conteúdos mais complexos, mas exige da criança novas formas de pensar, compreender e utilizar a linguagem escrita. Nesse sentido, as dificuldades observadas durante o início do estágio 6A não representaram um retrocesso, mas um momento esperado dentro de um percurso de aprendizagem que se torna progressivamente mais exigente.

As observações realizadas dialogam com as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), que compreendem a alfabetização como um processo ativo de construção do conhecimento. Para as autoras, a criança não aprende a ler e escrever apenas por repetição ou memorização, mas elabora hipóteses sobre o funcionamento da escrita, organizando continuamente aquilo que compreende a partir das experiências vivenciadas. Ao acompanhar essa estudante, percebi que cada nova etapa exigia a reconstrução de conhecimentos anteriormente adquiridos, permitindo que habilidades mais complexas fossem gradativamente consolidadas.

Da mesma forma, Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento ocorre nas interações estabelecidas com outras pessoas e que a aprendizagem é favorecida pela mediação realizada por sujeitos mais experientes. Durante os atendimentos, compreendi que minha atuação não se limitava à orientação para a

realização das atividades propostas pelo método. No cotidiano da pesquisa, foi necessário incentivar novas tentativas, respeitar o ritmo da estudante, reconhecer seus avanços e oferecer apoio diante das dificuldades encontradas. Essas intervenções mostraram-se fundamentais para que ela enfrentasse os desafios apresentados em cada novo estágio com maior segurança e autonomia.

Além dos aspectos cognitivos, essa trajetória também evidenciou a importância da dimensão afetiva durante o processo de alfabetização. As contribuições de Wallon (2007) permitem compreender que emoção e aprendizagem não constituem processos separados. Quando a estudante passou a demonstrar resistência diante das novas exigências do estágio 6A, tornou-se evidente que os sentimentos vivenciados naquele momento influenciavam diretamente sua relação com as atividades. Acolher essas emoções, sem reduzir o desafio proposto, mostrou-se tão importante quanto orientar a realização dos exercícios, reforçando que alfabetizar também envolve construir confiança para aprender.

O segundo caso analisado foi o de uma estudante que ingressou no curso de Português em 15 de setembro de 2025, aos quatro anos de idade. Diferentemente da estudante apresentada anteriormente, ela já frequentava a unidade para estudar Matemática e Inglês. Segundo relato de sua mãe, os avanços observados nessas duas disciplinas despertaram o interesse em matriculá-la também no curso de Português, com o objetivo de favorecer seu processo de alfabetização.

Antes do início das atividades, a estudante realizou o teste diagnóstico utilizado pela unidade para identificar o estágio mais adequado para o ingresso no curso. Durante essa avaliação, observei que apresentava uma postura de estudo bastante desenvolvida para sua faixa etária. Demonstrava autonomia para seguir instruções, permanecia concentrada durante a realização das atividades, mostrava-se motivada para resolver as tarefas propostas e realizava aquilo que conseguia de forma independente. Também possuía bom vocabulário, reconhecia e nomeava corretamente as figuras apresentadas, estabelecia associação entre imagens e palavras e respondia adequadamente às solicitações realizadas durante a avaliação.

Apesar dessas habilidades, o teste também evidenciou que seu processo de alfabetização ainda estava em fase inicial. A estudante não conseguia realizar a leitura de palavras simples, como *ovo*, *bola*, *macaco* e *telefone*, tampouco lia frases ou pequenos textos. Em razão desse desempenho, iniciou seus estudos no estágio

7A, etapa destinada às crianças que ainda não realizam a leitura autônoma de palavras e que tem como principal objetivo favorecer a familiarização com a linguagem escrita por meio da memorização de palavras e pequenas frases.

Por já frequentar a unidade em outras disciplinas, a estudante demonstrava hábitos de estudo já consolidados. Sentava-se espontaneamente para iniciar as atividades, organizava seus materiais e realizava as tarefas propostas com autonomia. Além disso, já escrevia seu nome em letra bastão, utilizando corretamente a acentuação, aspecto que evidenciava experiências anteriores com a escrita, embora ainda não tivesse desenvolvido a leitura.

Ao longo dos meses acompanhei sua evolução de maneira contínua. Após concluir o estágio 7A, iniciou o 6A, etapa em que as palavras anteriormente memorizadas passam a ser analisadas a partir de sua composição silábica. Nesse momento, observei que deixou de depender das imagens como apoio para a leitura e passou, gradativamente, a identificar sílabas e formar palavras de maneira mais autônoma. Em seguida, avançou para o estágio 5A, no qual os alunos iniciam a leitura de pequenas histórias, ampliando progressivamente sua fluência e compreensão leitora.

No dia 6 de julho de 2026, durante o período de realização desta pesquisa, a estudante concluiu o estágio 5A e iniciou o 4A, etapa voltada ao desenvolvimento da leitura em voz alta com maior fluência, precisão, velocidade adequada e entonação. Além disso, esse estágio também prioriza o aperfeiçoamento da escrita por meio do traçado correto das palavras, da leitura dos enunciados das atividades e da ampliação do vocabulário. Nesse momento do acompanhamento, observei que a estudante já realizava leituras sem a necessidade de silabar constantemente e havia passado a escrever em letra cursiva de forma legível, demonstrando avanços expressivos em comparação ao seu desempenho inicial.

Comparando o momento em que ingressou na unidade com o estágio em que se encontrava ao final da produção dos dados, tornou-se evidente o desenvolvimento de diferentes habilidades relacionadas à alfabetização. A criança que inicialmente reconhecia imagens e possuía bom repertório oral, mas não conseguia ler palavras simples, passou a realizar leituras em voz alta com maior autonomia, compreender enunciados e escrever de forma mais organizada. Esse percurso, construído ao longo de aproximadamente dez meses, evidenciou que a alfabetização ocorre de maneira processual, sendo resultado da articulação entre o

desenvolvimento da criança, a organização progressiva das atividades, a mediação pedagógica e a participação da família.

Essa trajetória também reforçou uma percepção construída durante toda a pesquisa: crianças que chegam ao Kumon com hábitos de estudo já desenvolvidos tendem a adaptar-se mais rapidamente à rotina da unidade. Entretanto, isso não significa que o processo de alfabetização aconteça de forma automática. Mesmo apresentando autonomia, concentração e boa postura durante os estudos, essa estudante precisou construir gradualmente as habilidades relacionadas à leitura e à escrita, avançando etapa por etapa até alcançar maior fluência leitora.

Esse percurso demonstra que hábitos de estudo já consolidados favoreceram sua adaptação à rotina do Kumon, mas não eliminaram os desafios próprios da alfabetização. Os avanços observados confirmam que aprender a ler e escrever exige tempo, mediação e participação ativa da criança, aspectos discutidos por Soares (2004), ao defender que alfabetizar envolve a apropriação do sistema de escrita em contextos significativos, e por Vygotsky (1998), ao destacar a importância das interações e da mediação para o desenvolvimento da aprendizagem.

O terceiro caso analisado foi o de um estudante do 2º ano do Ensino Fundamental que ingressou no Kumon apresentando dificuldades na leitura. Segundo relato de sua mãe, a escola demonstrava preocupação com seu desempenho, pois ele apresentava um nível de leitura inferior ao esperado para a série em que estudava. Além disso, ainda não utilizava a escrita cursiva e realizava frequentes trocas entre letras visualmente semelhantes, principalmente P e B, D e B e P e Q.

Ao realizar o teste diagnóstico, o estudante iniciou seus estudos no estágio 7A, destinado às crianças que ainda não realizam a leitura autônoma de palavras simples. Durante os primeiros atendimentos, observei que ele demonstrava insegurança diante das atividades propostas. Embora afirmasse, em alguns momentos, que já conhecia determinado conteúdo, hesitava quando precisava realizar a leitura em voz alta, interrompendo frequentemente suas tentativas ou solicitando confirmação antes de responder. Essas atitudes revelavam que suas dificuldades ultrapassavam o domínio do sistema de escrita, envolvendo também aspectos relacionados à confiança em sua própria capacidade de aprender.

Ao longo dos atendimentos, procurei desenvolver intervenções que respondessem às necessidades apresentadas pelo estudante. Como as trocas entre

determinadas letras eram recorrentes, passei a selecionar com maior frequência cartinhas (*flashcards*) contendo palavras formadas por esses grafemas, proporcionando oportunidades constantes para que ele pudesse observar suas diferenças durante a leitura. Sempre que necessário, retomamos essas atividades, respeitando seu ritmo de aprendizagem e incentivando novas tentativas, sem transformar o erro em motivo de constrangimento.

Além do trabalho realizado na unidade, busquei envolver a família no processo de aprendizagem. Em uma conversa com sua mãe, sugeri que ela disponibilizasse em casa materiais de leitura que despertam o interesse do filho. Como ele gostava de histórias em quadrinhos, orientei que incentivasse a leitura de gibis, favorecendo momentos de contato com a linguagem escrita também fora da rotina do Kumon. Algum tempo depois, durante outro atendimento, a mãe comentou que havia percebido mudanças significativas na leitura realizada em casa. Segundo seu relato, o filho demonstrava mais interesse pelos gibis, lia com maior frequência e apresentava avanços que passaram a ser percebidos também no ambiente familiar. Essa conversa reforçou minha compreensão de que a participação da família pode ampliar as oportunidades de aprendizagem e fortalecer o trabalho desenvolvido na unidade.

Ao acompanhar sua trajetória durante a pesquisa, observei que as dificuldades inicialmente apresentadas foram sendo gradativamente superadas. As trocas entre letras tornaram-se menos frequentes, a leitura passou a ocorrer com maior segurança e o estudante começou a demonstrar mais autonomia durante os atendimentos. No momento da conclusão da produção dos dados, encontrava-se no estágio BI, no qual os alunos realizam a leitura de textos mais extensos, ampliam o vocabulário, desenvolvem maior compreensão leitora e consolidam a fluência por meio de atividades que exigem interpretação e contato com estruturas textuais mais complexas. Comparando esse desempenho com aquele observado quando ingressou na unidade, tornou-se evidente o progresso alcançado ao longo do acompanhamento.

Essa trajetória permitiu compreender que as dificuldades de aprendizagem não devem ser interpretadas como limites permanentes do estudante, mas como desafios que podem ser enfrentados por meio de intervenções pedagógicas planejadas, acompanhamento individualizado e oportunidades constantes de aprendizagem. Também evidenciou a importância da parceria entre a unidade e a

família, uma vez que a continuidade das experiências de leitura no ambiente doméstico fortaleceu o desenvolvimento observado durante os atendimentos.

Esse caso evidenciou que o desenvolvimento da leitura não ocorreu apenas em função da sequência de atividades proposta pelo método. A mediação realizada durante os atendimentos, aliada à participação da família e às oportunidades de leitura proporcionadas em casa, ampliou as possibilidades de aprendizagem do estudante. As contribuições de Vygotsky (1998) ajudam a compreender esse processo ao destacar a importância das interações e da mediação para o desenvolvimento, enquanto Soares (2004) reforça que a alfabetização exige práticas contínuas e significativas de leitura e escrita.

O quarto caso analisado foi o de um estudante de sete anos que ingressou recentemente no curso de Português. Essa trajetória foi selecionada porque evidenciou como a autoestima e a afetividade podem influenciar o processo de alfabetização. Assim como outros alunos acompanhados durante a pesquisa, iniciou seus estudos no estágio 7A, pois ainda não realizava a leitura autônoma de palavras simples. Desde os primeiros atendimentos, porém, um comportamento despertou minha atenção. Antes mesmo de tentar resolver algumas atividades, repetia com frequência a frase: *"Isso eu já sei."*

Em um primeiro momento, essa afirmação poderia sugerir que o estudante dominava o conteúdo trabalhado. No entanto, ao acompanhar seu desenvolvimento, percebi que ocorria exatamente o contrário. Quando era convidado a ler uma palavra ou responder a uma atividade sem auxílio, demonstrava insegurança, permanecia em silêncio por alguns instantes e, muitas vezes, aguardava alguma confirmação antes de responder. Com o passar do tempo, compreendi que aquela frase era utilizada como uma forma de esconder o medo de errar e a insegurança diante das situações de aprendizagem.

Outro aspecto importante observado durante o acompanhamento foi o fato de o estudante apresentar uma malformação congênita em uma das mãos. Embora essa condição não interferisse em sua capacidade de aprender, percebi que ela influenciava a forma como ele se via em relação aos colegas. Em diferentes momentos, demonstrava sentir-se inferior e evitava expor suas dificuldades, principalmente nas atividades que exigiam leitura em voz alta. Durante toda a pesquisa, procurei compreender essa característica apenas como parte de sua

história de vida, sem estabelecer qualquer relação entre sua condição física e seu processo de alfabetização.

Diante dessa realidade, compreendi que minha atuação precisava ir além da orientação sobre as atividades propostas pelo método. Procurei incentivar suas tentativas, valorizar cada conquista e mostrar que o erro fazia parte do processo de aprendizagem. Sempre que realizava uma leitura de forma independente ou superava uma dificuldade, destacava seu progresso, buscando fortalecer sua confiança para enfrentar novos desafios.

Ao longo dos atendimentos, observei mudanças significativas em sua postura. O estudante passou a demonstrar mais segurança para realizar as atividades, aceitou com maior tranquilidade os momentos em que precisava ler em voz alta e começou a pedir ajuda quando encontrava dificuldades. Aos poucos, aquela postura defensiva observada no início foi dando lugar a uma relação mais positiva com a aprendizagem.

Acompanhar essa trajetória permitiu compreender que alfabetizar envolve muito mais do que ensinar o sistema de escrita alfabética. Em diferentes momentos, percebi que fortalecer a autoestima da criança foi condição para que ela se sentisse segura para aprender. As contribuições de Wallon (2007) ajudam a compreender essa relação entre afetividade e aprendizagem, enquanto Vygotsky (1998) evidencia a importância da mediação para que a criança avance diante de novos desafios. Essa experiência reforçou minha compreensão de que ensinar a ler também significa construir confiança.

Ao concluir o período de observação, compreendi que essa experiência sintetizava um dos principais aprendizados construídos ao longo desta pesquisa. Ensinar uma criança a ler e escrever significa, também, ajudá-la a acreditar em sua própria capacidade de aprender. Quando a aprendizagem ocorre em um ambiente acolhedor, no qual o erro é entendido como parte do processo e cada conquista é valorizada, a criança sente-se mais segura para persistir diante das dificuldades e avançar em seu percurso de alfabetização.

6.2 A mediação pedagógica e a construção da aprendizagem no contexto investigado

As quatro trajetórias analisadas na seção anterior evidenciaram que, embora cada criança apresentasse características, necessidades e percursos distintos, alguns elementos mostraram-se recorrentes durante o processo de alfabetização. Ao acompanhar esses estudantes, compreendi que a organização metodológica do Kumon constitui uma base importante para o desenvolvimento da aprendizagem, mas, por si só, não explica os avanços observados. Em diferentes momentos, percebi que a mediação pedagógica, a construção da confiança, o respeito ao ritmo de cada criança e a participação da família influenciaram diretamente a forma como os estudantes enfrentavam os desafios relacionados à leitura e à escrita. Esses aspectos permitiram compreender a proposta pedagógica do método para além da sequência de atividades, evidenciando que alfabetizar envolve relações, interações e intervenções construídas no cotidiano dos atendimentos.

Ao analisar as experiências vivenciadas durante a pesquisa, percebi que a mediação pedagógica ocupou um lugar central no processo de alfabetização das crianças acompanhadas. Embora o método Kumon apresente uma sequência estruturada de atividades e uma progressão cuidadosamente organizada dos conteúdos, os avanços observados não decorreram apenas da realização dos exercícios. Em diferentes momentos, tornou-se necessário intervir diante das dificuldades apresentadas, retomar explicações, incentivar novas tentativas, respeitar o tempo de cada estudante e adaptar a forma de conduzir os atendimentos conforme as necessidades que surgiam. Essas experiências demonstraram que essa proposta de ensino oferece uma base importante para a aprendizagem, mas é na interação entre educador e criança que essa estrutura ganha significado no cotidiano da alfabetização.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Vygotsky (1998), ao defender que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por sujeitos mais experientes. Durante os atendimentos, compreendi que minha atuação não se limitava à orientação para a realização das atividades propostas pelo método. Em diversos momentos, foi necessário interpretar as dificuldades apresentadas pelas crianças, oferecer diferentes formas de apoio e criar condições para que avançassem em relação aos conhecimentos que estavam em construção. Assim, a mediação pedagógica deixou de representar apenas um acompanhamento das tarefas e passou a constituir um elemento essencial para que cada estudante pudesse desenvolver maior autonomia diante da leitura e da escrita.

As experiências analisadas também evidenciaram que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser compreendida apenas a partir do domínio do sistema de escrita alfabética. Em diferentes momentos da pesquisa, percebi que as emoções vivenciadas pelas crianças influenciavam diretamente sua relação com as atividades propostas. Situações de insegurança, receio de errar, resistência diante de novos desafios e necessidade de reconhecimento apareceram em trajetórias distintas, demonstrando que os aspectos afetivos fazem parte do processo de alfabetização. Nessas circunstâncias, acolher as dificuldades, respeitar o tempo de cada estudante e valorizar os avanços alcançados mostraram-se atitudes tão importantes quanto orientar a realização dos exercícios.

Essa compreensão encontra respaldo nas contribuições de Wallon (2007), para quem afetividade e cognição constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. Na perspectiva do autor, as emoções influenciam a forma como a criança estabelece relações com o conhecimento e participa das situações de aprendizagem. Durante a pesquisa, observei que, à medida que os estudantes se sentiam mais confiantes e percebiam que o erro fazia parte do processo de aprender, tornavam-se mais dispostos a enfrentar novos desafios e a persistir diante das dificuldades. Assim, fortalecer a confiança das crianças não representava uma ação secundária, mas uma condição importante para favorecer seu desenvolvimento no processo de alfabetização, como observei cotidianamente ao acompanhar os estudantes.

Outro aspecto evidenciado durante a pesquisa foi a importância de respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança. Embora todas estivessem inseridas na mesma proposta pedagógica, cada estudante apresentou necessidades, desafios e tempos distintos para avançar ao longo do processo de alfabetização. Durante os atendimentos, compreendi que o progresso não acontecia de forma linear. Enquanto algumas crianças demonstravam segurança para avançar rapidamente entre os estágios, outras necessitavam de mais tempo, de revisões ou de diferentes formas de incentivo para consolidar determinadas habilidades. Essa diversidade reforçou a necessidade de considerar as singularidades de cada estudante, evitando comparações entre os alunos e valorizando os avanços individuais alcançados ao longo do percurso.

Essa característica está presente na proposta pedagógica do método Kumon, que organiza o ensino de forma individualizada e prevê que o avanço ocorra

conforme o desempenho de cada estudante. No entanto, as observações realizadas durante a pesquisa indicaram que essa organização tende a favorecer o desenvolvimento da aprendizagem quando é acompanhada por uma mediação pedagógica sensível às necessidades das crianças. Assim, mais do que cumprir uma sequência de atividades, tornou-se fundamental compreender o momento de aprendizagem de cada estudante, oferecendo apoio, incentivo e desafios compatíveis com suas possibilidades de desenvolvimento.

As experiências vivenciadas durante a pesquisa também evidenciaram a relevância da participação da família no processo de alfabetização. Em diferentes trajetórias, observei que o acompanhamento dos responsáveis favoreceu a continuidade das atividades, fortaleceu a confiança das crianças e contribuiu para a consolidação das aprendizagens construídas durante os atendimentos. Para além de acompanhar a realização das tarefas diárias, a presença da família revelou-se importante para incentivar os estudantes, reconhecer seus avanços e estabelecer uma parceria com a unidade de ensino. Esse acompanhamento mostrou-se especialmente significativo nos momentos em que as crianças enfrentavam dificuldades ou necessitavam de maior incentivo para persistir diante dos desafios da leitura e da escrita.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Paulo Freire (1996), ao defender que a educação se constrói por meio do diálogo e da participação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Embora família e educador desempenhem funções distintas, ambos podem contribuir para criar condições favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem. Ao longo do acompanhamento das crianças, observei que a parceria estabelecida com os responsáveis favorece uma compreensão mais ampla das necessidades das crianças e possibilita que as orientações pedagógicas ultrapassem os limites da unidade, fortalecendo a continuidade do processo de alfabetização no cotidiano dos estudantes.

A análise das trajetórias acompanhadas permitiu compreender que a proposta pedagógica do método Kumon vai além da organização sequencial das atividades e da individualização do ensino. Embora esses aspectos constituem características importantes da metodologia, os resultados observados ao longo da pesquisa evidenciaram que a aprendizagem foi construída por meio da articulação entre a estrutura do método, a mediação pedagógica, as relações afetivas estabelecidas durante os atendimentos e a participação da família. Esses elementos

mostraram-se complementares e contribuíram para que cada criança pudesse enfrentar os desafios da alfabetização de acordo com suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento.

Nesse sentido, a experiência vivenciada durante a pesquisa possibilitou ampliar minha compreensão sobre o processo de alfabetização em um contexto metodologicamente estruturado. Ao acompanhar cotidianamente o percurso das crianças, compreendi que alfabetizar não significa apenas ensinar a ler e a escrever, mas também acolher, incentivar, respeitar diferentes ritmos de aprendizagem e construir relações que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e da confiança dos estudantes. Assim, as análises realizadas indicam que a proposta pedagógica do método Kumon constitui uma possibilidade de contribuição para o processo de alfabetização quando sua estrutura metodológica é articulada a uma mediação pedagógica comprometida com as necessidades, os ritmos e as potencialidades de cada criança, reconhecendo que a aprendizagem é construída nas interações estabelecidas entre educador, estudante e família ao longo desse percurso.

6.3 Possibilidades e limites da proposta pedagógica analisada: diálogos entre método, alfabetização e prática pedagógica

As análises desenvolvidas ao longo desta pesquisa permitiram compreender que a proposta pedagógica do método Kumon apresenta possibilidades importantes para o processo de alfabetização, mas também evidencia limites que precisam ser considerados quando se analisa sua contribuição para a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao acompanhar diariamente as crianças durante o período de observação participante, percebi que a organização metodológica do programa favorecia a sistematização dos estudos, o acompanhamento individualizado e a identificação das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Entretanto, também identifiquei que esses aspectos, embora relevantes, não eram suficientes para explicar, por si sós, os avanços observados durante o processo de alfabetização.

Entre as possibilidades identificadas durante a pesquisa, destacou-se a organização progressiva das atividades, que permitia acompanhar de forma sistemática o desenvolvimento de cada estudante. Ao longo dos atendimentos, observei que essa organização possibilita a identificação das habilidades já consolidadas e das dificuldades que ainda precisavam ser trabalhadas,

possibilitando a realização de revisões e intervenções pedagógicas de acordo com as necessidades de cada criança. Além disso, o acompanhamento diário permitia observar o percurso de aprendizagem de forma contínua, favorecendo a identificação dos avanços alcançados e das habilidades que ainda precisavam ser consolidadas.

Outra possibilidade evidenciada durante a pesquisa relaciona-se ao respeito ao ritmo de aprendizagem das crianças. Ao acompanhar os estudantes em diferentes etapas do programa, percebi que cada um avançava conforme suas possibilidades, sem a necessidade de acompanhar o desempenho dos demais colegas. Essa característica contribui para um olhar mais atento para as necessidades individuais, permitindo que as intervenções pedagógicas fossem realizadas de maneira mais direcionada. As experiências analisadas demonstraram que, quando as atividades eram compatíveis com o nível de desenvolvimento da criança, ela realizava as tarefas com maior segurança, autonomia e confiança, o que fortalecia sua participação no processo de aprendizagem.

Ainda nesse contexto, observei que a proposta favorece a identificação precoce das dificuldades apresentadas pelos alunos. Como o acompanhamento acontecia diariamente, era possível perceber com rapidez quando determinada habilidade ainda não havia sido consolidada, permitindo a realização de revisões, retomadas de conteúdos e novas intervenções antes que essas dificuldades se ampliassem. Esse acompanhamento contínuo mostrou-se relevante não apenas para o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também para a construção da autoconfiança das crianças, aspecto que esteve presente em diferentes situações analisadas ao longo desta pesquisa.

Por outro lado, as experiências vivenciadas permitiram identificar alguns limites da proposta pedagógica analisada. Em diferentes momentos, acompanhei crianças que necessitam de explicações complementares, o incentivo diante das dificuldades, retomadas de conteúdos e estratégias que ultrapassam a sequência prevista nos materiais. Essas situações evidenciaram que a organização das atividades, embora importante para o desenvolvimento da aprendizagem, não substitui a atuação do educador. A mediação pedagógica mostrou-se indispensável para interpretar as necessidades apresentadas por cada criança, promover intervenções adequadas e construir um ambiente de aprendizagem acolhedor e significativo.

Outro aspecto observado durante a pesquisa refere-se às práticas de leitura e escrita desenvolvidas na unidade investigada. Ao longo dos atendimentos, percebi que as atividades priorizavam o desenvolvimento da leitura, da fluência leitora e da apropriação progressiva do sistema de escrita. Em contrapartida, propostas relacionadas à produção textual, à escrita espontânea e ao uso da linguagem escrita em diferentes situações comunicativas apareciam com menor frequência. Esse aspecto evidencia que o processo de alfabetização envolve dimensões mais amplas, que extrapolam o domínio do código escrito.

Esses resultados dialogam com as contribuições de Vygotsky (1998), ao compreender que a aprendizagem se constitui nas interações estabelecidas entre os sujeitos e nas mediações realizadas ao longo do processo educativo. Da mesma forma, Freire (1996) afirma que ensinar não corresponde à simples transmissão de conteúdos, mas à criação de possibilidades para que o estudante participe ativamente da construção do conhecimento. As experiências acompanhadas durante esta pesquisa reforçaram essas perspectivas, demonstrando que a proposta pedagógica amplia suas contribuições quando articulada a uma mediação pedagógica comprometida com as necessidades, os interesses e o desenvolvimento de cada criança.

Nessa perspectiva, as análises realizadas também dialogam com as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), ao evidenciarem que a aprendizagem da escrita ocorre por meio da construção ativa de conhecimentos, e não apenas pela repetição de procedimentos. Nesse mesmo sentido, Soares (2004) destaca que alfabetizar e letrar constituem processos distintos, porém indissociáveis, ressaltando que aprender a ler e escrever implica compreender os usos sociais da linguagem escrita. Os resultados desta pesquisa reforçam essa compreensão ao indicar que o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao sistema de escrita pode ser potencializado quando articulado a práticas que favoreçam a produção de sentidos e a participação das crianças em diferentes experiências de leitura e escrita.

Diante do exposto, a análise desenvolvida permite compreender que a proposta pedagógica do método Kumon apresenta contribuições relevantes para o processo de alfabetização, especialmente no que se refere ao acompanhamento individualizado, à organização progressiva das atividades, ao respeito ao ritmo de aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, a pesquisa também evidencia que

essas contribuições tornam-se mais significativas quando articuladas à mediação pedagógica, à participação da família, à valorização das interações e à ampliação das experiências das crianças com a linguagem escrita.

Por fim, esta pesquisa não teve como objetivo estabelecer uma avaliação favorável ou desfavorável ao método Kumon, mas compreender como sua proposta pedagógica se materializa no cotidiano de uma unidade e quais contribuições oferece ao processo de alfabetização infantil. As experiências acompanhadas permitiram reconhecer que nenhuma metodologia, isoladamente, responde à complexidade da alfabetização. Mais do que a adoção de um método específico, os resultados evidenciam que a aprendizagem da leitura e da escrita se fortalece quando há articulação entre organização pedagógica, mediação docente, afetividade, participação da família e experiências significativas com a linguagem escrita.Foi essa compreensão construída ao longo da pesquisa que permitiu responder ao objetivo proposto neste estudo, evidenciando que refletir sobre alfabetização em contextos metodologicamente estruturados exige reconhecer tanto as contribuições da proposta pedagógica analisada quanto os desafios que permanecem para a construção de práticas educativas cada vez mais significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como se caracteriza a proposta pedagógica do método Kumon no processo de alfabetização de crianças, considerando suas relações com a prática pedagógica e a aprendizagem da leitura e da escrita. A investigação desenvolveu-se a partir das experiências vivenciadas durante minha atuação como auxiliar de ensino em uma unidade do método Kumon, contexto que possibilitou acompanhar crianças em diferentes etapas do processo de alfabetização e refletir sobre as contribuições e os limites de uma proposta metodologicamente estruturada.

Ao concluir esta investigação, compreendi que analisar a proposta pedagógica do método Kumon exigiu ultrapassar uma compreensão centrada apenas em sua organização metodológica. Embora a estrutura progressiva das atividades, o acompanhamento individualizado e a valorização da autonomia constituam características marcantes da proposta analisada, as experiências vivenciadas durante a pesquisa evidenciaram que a aprendizagem da leitura e da

escrita envolve dimensões que extrapolam a aplicação de um método. As observações realizadas permitiram reconhecer que o desenvolvimento das crianças foi influenciado pelas mediações pedagógicas, pelas relações estabelecidas durante os atendimentos, pelo envolvimento das famílias e pelas experiências construídas ao longo do processo de aprendizagem.

Os resultados obtidos permitiram responder ao problema que orientou esta pesquisa ao demonstrar que a proposta pedagógica do método Kumon se caracteriza por uma organização sistemática do ensino, fundamentada na progressão gradual das atividades, na individualização do percurso de aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Entretanto, a investigação também evidenciou que essas características somente alcançam maior potencial formativo quando articuladas à atuação do educador, às necessidades específicas de cada criança e à compreensão de que alfabetizar envolve muito mais do que o domínio do sistema de escrita alfabética.

As análises realizadas ao longo da pesquisa evidenciaram que a organização da proposta pedagógica investigada favorece o acompanhamento contínuo da aprendizagem e possibilita identificar com maior precisão os avanços e as dificuldades apresentados pelas crianças. Entretanto, as experiências vivenciadas mostraram que esses resultados somente se concretizam quando a organização metodológica é acompanhada por intervenções pedagógicas capazes de interpretar as necessidades de cada estudante. Nesse sentido, a pesquisa reforçou que o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, o incentivo constante, a construção de vínculos e a atuação do educador constituem elementos indispensáveis para que a organização da proposta se traduza em experiências significativas de alfabetização.

Outro aspecto que considero significativo refere-se à compreensão de que propostas metodologicamente estruturadas não devem ser analisadas de forma dicotômica, como necessariamente suficientes ou insuficientes para o processo de alfabetização. A pesquisa permitiu reconhecer que a proposta pedagógica do método Kumon apresenta contribuições importantes para o desenvolvimento de determinadas habilidades relacionadas à leitura e à escrita, especialmente no que se refere à organização do estudo, à consolidação gradual das aprendizagens e ao acompanhamento individualizado. Contudo, também evidenciou que a alfabetização envolve práticas sociais da linguagem, produção de sentidos, interação e mediação

pedagógica, aspectos que ampliam a compreensão sobre o aprender a ler e a escrever.

A realização desta pesquisa também contribuiu para minha formação como pedagoga e pesquisadora. Ao longo desse percurso, as experiências vivenciadas na unidade do Kumon deixaram de ser apenas situações do cotidiano profissional e passaram a constituir objeto de investigação, análise e reflexão. Esse movimento permitiu ressignificar práticas que antes eram compreendidas apenas pela experiência, articulando-as às contribuições da produção científica sobre alfabetização, letramento, mediação pedagógica e desenvolvimento infantil. Além de compreender uma proposta metodológica específica, esta pesquisa ampliou minha maneira de olhar para os processos de aprendizagem e reforçou a importância de analisar as práticas educativas de forma crítica, contextualizada e fundamentada teoricamente.

Como toda investigação qualitativa, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de um contexto específico, constituído pelas experiências acompanhadas em uma unidade do método Kumon. Dessa forma, as análises apresentadas não pretendem produzir generalizações sobre todas as unidades ou sobre a proposta metodológica em sua totalidade. As interpretações construídas representam a compreensão construída a partir de um contexto singular, que permitiu analisar como a proposta pedagógica se materializa nas práticas educativas observadas. Essa delimitação, longe de reduzir a relevância da pesquisa, evidencia a necessidade de novos estudos que investiguem outros contextos, diferentes unidades e as relações entre propostas metodologicamente estruturadas e a realidade das escolas de Educação Básica.

Em suma, com esta pesquisa, busquei ampliar as reflexões sobre a alfabetização em contextos metodologicamente estruturados, reconhecendo que os processos de aprendizagem são marcados pela singularidade de cada criança e pelas relações construídas ao longo do percurso educativo. Ao evidenciar que nenhuma metodologia atua de forma isolada, este estudo contribui para fortalecer o debate acerca das possibilidades e dos limites dessas propostas no processo de alfabetização, reafirmando a importância da mediação pedagógica, do respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e da construção de práticas educativas comprometidas com a formação de leitores e escritores inseridos na cultura escrita,

reconhecendo a alfabetização como um processo que articula conhecimentos, relações humanas e práticas sociais da linguagem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CENTRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS TORU KUMON. **Compreender a filosofia do professor Toru Kumon: reflexão sobre a essência do método Kumon por meio da filosofia do professor Toru Kumon.** Versão revisada jan. 2022. São Paulo: Kumon América do Sul Instituto de Educação, 2022.

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

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

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

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

KUMON. *Kumon Method*. **Disponível em:** https://www.kumon.com/about-kumon/kumon-method. **Acesso em:** 7 jul. 2026.

KUMON AMÉRICA DO SUL INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. *Objetivo*. **Disponível em:** https://www.kumon.com.br/sobre-nos/objetivo/. **Acesso em:** 7 jul. 2026.

KUMON, Toru. ***Palavras para gravar no coração: coletânea de mensagens do Professor Toru Kumon*.** São Paulo: Kumon Instituto de Educação Ltda., 2004.

KUMON, Toru. ***Vamos tentar!: buscando o potencial intelectual da criança: autobiografia do Professor Toru Kumon*.** 2. ed. São Paulo: Kumon Instituto de Educação Ltda., 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. ***Sistema de escrita alfabética*.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

DECLARAÇÃO SOBRE O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Durante a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial generativa como recurso de apoio à produção acadêmica, contribuindo para a revisão da escrita, a organização e a sistematização das ideias, bem como para a elaboração inicial de sínteses e outros materiais de apoio.

Todo o conteúdo produzido com o auxílio dessas ferramentas foi cuidadosamente analisado, revisado, adaptado e validado pela autora, que realizou a seleção das informações, a interpretação crítica e a adequação do texto às exigências científicas, metodológicas e éticas da pesquisa.

O uso da Inteligência Artificial teve caráter exclusivamente auxiliar, servindo como suporte ao processo de construção do trabalho, sem substituir a autoria, a reflexão crítica, a análise dos dados, a fundamentação teórica ou as decisões acadêmicas assumidas ao longo da pesquisa.

Dessa forma, a responsabilidade pelo conteúdo apresentado, pelas interpretações desenvolvidas e pelas conclusões deste estudo é integralmente da autora.