

APÊNDICE



2023

**PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO PARTINDO
DA ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

**AUTORA: VALÉRIA SANTANA
DE OLIVEIRA**

**ORIENTADORA: PROFª DRA.
ABIGAIL MALAVASI**

**UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS -
UNIMES**

SANTOS - SP

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS
DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO
PARTINDO DA ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Produto apresentado à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos como exigência para a obtenção do título de Mestre em práticas Docente no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof^a Dra. Abigail Malavasi

SANTOS

2023

INTRODUÇÃO

Este material didático visa proporcionar apoio aos professores alfabetizadores a fim de contribuir no processo de construção da escrita a partir da perspectiva do aluno. Tem como base a fase da alfabetização por meio da proposição de situações de aprendizagem, como: leitura de textos diversos, do alfabeto, nome e a construção das palavras. A proposta aqui apresentada surgiu de um projeto de pesquisa, cujo objetivo foi entender como a criança aprende e começa a formar as palavras.

Utiliza-se de uma abordagem construtivista, que, segundo Soares (2020), é fundamental para a compreensão das hipóteses sobre a língua escrita. Este material foi elaborado para compor o Produto Final da dissertação do Programa de Mestrado em Práticas Docente no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), intitulada “Processo de Alfabetização: a transição nas hipóteses de escrita no início da alfabetização”.

A pesquisa refere-se à dissertação do mestrado em práticas docentes e contou com a participação de dez alunos no decurso do 1º ano do Ensino Fundamental, do período vespertino, em uma escola pública na cidade de Praia Grande – SP, em 2021.

As inquietações que incidiram na pesquisa surgiram da necessidade de entender o que pensam os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre a escrita, levando em conta diversas formas de representações, durante as atividades denominadas como “sondagem”, que ocorrem todos os anos letivos, trimestralmente, na rede de ensino municipal de Praia Grande - SP.

A sondagem acontece no início do ano letivo e tem como intuito levar o professor alfabetizador a identificar em que hipótese da escrita a criança se encontra. A partir dessa análise, elaboram-se atividades que despertem reflexões nos alunos com possibilidades de avanço em seus níveis de escrita até concluir o processo de alfabetização. As demais sondagens, segunda e terceira, permanecem com o mesmo propósito, além de servirem como parâmetro para o acompanhamento do processo de construção da escrita fundamentada na hipótese

do aluno. Torna-se um instrumento que possibilita ao professor refletir sobre seu trabalho e elaborar propostas de atividades, considerando a intenção de levar o aluno a construir novos conhecimentos a partir da formulação de outras hipóteses no processo de construção da escrita.

Segundo Mello (2007), as pesquisadoras Ferreiro e Teberoski (1999), por meio da pesquisa investigativa, passam a denominar como “níveis” (pré-silábicos, silábicos sem valor, silábicos com valor, silábico-alfabéticos e alfabéticos) características apresentadas na língua escrita. “As situações experimentais envolviam tanto os atos de produção gráfica quanto os de interpretação do código alfabético” (MELLO, 2007, p.79).

A obra *Psicogênese da Língua Escrita*, culminância das pesquisas realizadas pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1999), traz informações relevantes de como as crianças formulam suas hipóteses relacionadas ao objeto de conhecimento e, em meio à complexidade de aprendizagem, ocorre um movimento pendular em suas reflexões diante dos questionamentos realizados no decorrer de sua pesquisa com as crianças participantes. “Os resultados apresentados no livro são procedentes da análise de dados de 108 crianças interrogadas [...]” (MELLO, 2007, p.77).

Com base nessa perspectiva e nas considerações que fundamentam a obra, as autoras mostram evidências de que existe o pensamento infantil, conforme mencionam Piaget (1926/1947 *apud* Macedo, 1994) e Luria, (2010). Do mesmo modo, observei os conflitos cognitivos nas atividades de sondagem no processo de construção da escrita apresentado pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, participantes de minha pesquisa de mestrado.

Soares (2020) e Weisz (2001) pontuam que, se nos apropriarmos enquanto professor alfabetizador de como acontece essa aprendizagem, teremos condições de potencializar a reflexão sobre nossa prática docente.

Ademais, Vygotsky (1991) postula a importância de investigar como acontece esse processo de construção do conhecimento no desenvolvimento da criança. Para essa experiência da descoberta pela criança em vivenciar a possibilidade de

dominar a fala no campo da escrita, Vygotsky (1991, p.131) propõe “provocá-los, criá-los e, então, observar como transcorrem e se formam”.

Desde tenra idade, a criança procura estabelecer a comunicação por diversas formas, entre elas, a escrita. Utilizando-se da imitação, por estar inserida no mundo letrado, contextualiza em seu registro o que para ela tem algum significado como, por exemplo, um convite de aniversário.

Segundo Ferreira e Teberosky (1999, p.274), o desenho aparece inicialmente como uma forma de representação gráfica. Seguindo essa linha de pensamento, para as autoras, “desenho e escrita são substitutos materiais de algo evocado, manifestações da função semiótica mais geral, com uma origem de representação gráfica comum”. Em continuidade a esse processo, Soares (2020) aponta que a criança conceitua a escrita como “marcas”. É a partir dessa percepção que “as crianças tentam imitar essas marcas, inicialmente com rabiscos, garatujas e finalmente com letras” (SOARES, 2020, p.77).

Analogamente, para Luria (2010), a criança descarta estágios anteriores da escrita simbólica, considerados primitivos e passa a recorrer à nova técnica cultural.

Soares (2020) justifica esse processo de evolução, ao mencionar que

à medida, porém, que vivenciam o uso da escrita em seu contexto familiar, cultural e escolar, as crianças vão percebendo que escrita não é desenho, são traços, riscos, linhas sinuosas e, então, passam a “escrever” imitando essas formas arbitrárias (SOARES, 2020, p.60).

Não é nada fácil, pois o sujeito tem que coordenar diversas etapas desse processo que emergem desde o pensamento enunciado até sua conversão em texto escrito.

Esse processo de construção da escrita, em que a criança passa a fazer registros sem a possibilidade de concretizar a comunicação, é a fase inicial de conceitualização. Embora tenha apropriado em sua memória que a escrita não é desenho, mas que utiliza de letras para escrever, “a criança *ainda não compreendeu que a escrita representa os sons da fala*” (SOARES, 2020, p.66).

Soares (2020) explica que a escrita, ao ser inventada, buscava representar o que se falava. Nesse sentido, desenhava-se de forma simplificada o “significado” das palavras por intermédio dos hieróglifos no Antigo Egito, os pictogramas (desenhos que representam objetos) e/ou as escritas ideográficas (símbolos que representam ideias ou conceitos) como as chinesas e japonesas.

Quando a humanidade passa a notar a língua escrita, os símbolos evoluem para sinais que representam o “significante” e, a partir de então, o sistema de escrita é inventado. Higounet (2003) e Barbosa (1994) relatam que os sons emitidos pelas palavras resultaram na criação dos alfabetos como o fenício, grego e romano, que repercutiram potencialmente.

Semelhante a esse processo de evolução, “é interessante observar que as ideias das crianças sobre ‘o que está escrito’ e ‘o que se pode ler’ evoluem em direção à correspondência termo a termo entre o falado e o escrito, não dependendo para isso da decifração ou do conhecimento das letras” (WEISZ, 2001, M1U6T5, p.2). Da mesma forma, como o alfabeto tornou-se um instrumento de comunicação entre pessoas que dele se apropriava, da mesma forma, progressivamente, no período de alfabetização, a criança passa a conhecer, reconhecer, nomear e grafar maior quantidade de letras e com mais segurança. Nesse contexto, as palavras passam, então, a serem escritas pelas crianças.

Morais (2012) esclarece que, antes de iniciar a escrita, a criança não sabe como as letras funcionam e assim como a humanidade levou muito tempo para inventar e internalizar as regras do sistema alfabético, a aprendizagem das convenções do alfabeto não acontecem de forma simples.

O autor explica que a aprendizagem do sistema alfabético de escrita não recorre a um processo empirista, acumulando informações, mas sim, num percurso evolutivo de reconstrução, onde o aprendiz, por meio da interação com o objeto de conhecimento, gera novos conhecimentos rumo à linguagem escrita.

Nunes (1995) esclarece que o nosso sistema de escrita obedece a uma sequência fonológica não vinculada diretamente ao seu significado como, por exemplo, as palavras “mamãe” e “mamão”:

Desta forma, cabe ao professor oferecer o conhecimento do princípio alfabético, isto é, adquirir a relação entre grafema e fonema, mas garantir, no ensino das letras, a aprendizagem dos seus componentes: o seu nome, seu valor sonoro convencional e seu traçado (BATISTA, 2015, p.75).

Essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que se denomina **consciência fonológica**: a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas (SOARES, 2020, 76).

Para Luria (2010), quando a criança inicia sua vida escolar, ela não é uma *tábula rasa* a ser moldada pelo professor. Ela já domina uma infinidade de conhecimentos e, ainda que primitiva, sem que domine a arte de escrever, escreve. Como professor alfabetizador, auxiliei os alunos nas propriedades que precisavam reconstruir conceitos, possibilitando perceber os fonemas para se apropriar do sistema de escrita, atuando como mediador nesse processo, pois “os alunos não têm que descobrir tudo sozinhos” (MORAIS, 2012, p.50).

A alfabetização é um processo que, embora as crianças tenham a possibilidade de se apropriar, não acontece de forma linear, pelo contrário, são diversos conflitos cognitivos que se processam nas estruturas mentais durante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento. Nota-se nesse caminhar as experiências em que as crianças estão inseridas socialmente no mundo letrado e das que adquiriram uma leitura de mundo em um contexto sem oportunidades de acesso aos diversos materiais gráficos que estimulam a leitura e a escrita.

Nunes (1995) explica que esse processo evolutivo transcorre de maneira gradual, com mudanças discretas ou até imperceptíveis e “envolvem diversos níveis e tipos de atividades por parte do sujeito” (NUNES, 1995, p.15).

Um salto qualitativo ocorre quando a criança, para representar os sons da fala, divide em fragmentos a escrita, a leitura e a própria fala na ação de escrever, fazendo correspondência, nessa ação, entre esses dois fragmentos. Segundo Wiesz (2001), é nesse esforço que a criança supõe que a menor unidade da língua é a sílaba e não o fonema, mas a autora considera este como um de “erro necessário”, pois são “construtivos” no caminho em direção ao conhecimento.

Atentando para o caminho que a criança percorre nesse processo de aprendizagem, eu, ao longo do magistério, venho buscando, por meio dos estudos, compreender o processo de construção da língua escrita e, com base na experiência de diversos autores do desenvolvimento infantil, construindo novos conceitos, repensando minha prática pedagógica e atividades a serem propostas aos alunos no período de alfabetização.

O material desenvolvido poderá ser consultado por professores que lecionam para alunos que cursam o ano final da Educação Infantil, 1º ano do Ensino Fundamental, gestores técnicos e pesquisadores da educação. Pretendo partilhar o caminho percorrido por uma professora que passou por dificuldades em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, superou a adversidade e tornou-se uma alfabetizadora.

Ter empatia por alunos que estão iniciando a alfabetização leva-me a voltar no tempo e relembrar minha história. Ao colocar-me no lugar do aluno enquanto sujeito que enfrenta conflitos cognitivos sobre como se lê e se escreve, sou conduzida a assumir uma postura diferenciada frente às singularidades apresentadas pelos alunos e isso implica emoção e paixão (ZEICHNER, 1993, p. 18).

MUDANÇA DE PERSPECTIVA: COMO SE ENSINA PARA COMO SE APRENDE

Em um breve histórico da alfabetização em nosso país, Amorin¹ (2019) destaca quatro períodos. O primeiro, marcado por métodos voltados ao ensino da leitura por volta de 1876, época em que se deram as primeiras iniciativas de organização escolar e que coincide com a formação da República no Brasil. O segundo, a partir dos anos 1890, em São Paulo, liderado pelo posicionamento dos professores alfabetizadores, que defendiam a política do “como ensinar” (a leitura e

¹Amorin é doutor em educação pela Johns University. Pesquisador em educação, fundou a Escribo, onde trabalha com as escolas para fortalecer o aprendizado das crianças.

a escrita) e outro grupo em defesa dos métodos analíticos. O terceiro período, em 1920, marcado pela rejeição dos professores em relação aos métodos analíticos. Dos embates entre os métodos de ensino sintéticos e analíticos surgem os métodos mistos. Quanto a essa disputa acirrada dos métodos de ensino, Teberosky (2020) aponta a necessidade de que:

a aprendizagem da leitura e da escrita não pode se reduzir a uma questão de metodologias de ensino que não consideram uma visão adequada dos aspectos envolvidos, tais como o sistema de escrita, uma descrição precisa das crianças que aprendem e uma perspectiva sobre o processo de ensino e aprendizagem (TEBEROSKY, 2020, p. 17).

Para Soares (2020), cada método de alfabetização focaliza uma parte desse complexo processo de aprendizagem. Há métodos que partem: de textos para progressivamente chegar aos fonemas; da relação grafema-fonema; do foco nos gestos para pronunciar as letras e perceber os fonemas. Assim como há métodos que se iniciam nas sílabas, ou em palavras, ou em sentenças, para pouco a pouco chegar aos fonemas e às letras que os representem.

Em 1980, ocorreu o surgimento do construtivismo, - termo utilizado para designar uma teoria de desenvolvimento do conhecimento – ele aponta para o quarto período na história da alfabetização como uma nova perspectiva de ensino, marcado pela ausência de um método estruturado.

Concomitantemente com a ampliação do acesso à escola, o foco dos métodos muda da perspectiva de como ensinar para como a criança aprende. A contribuição dos estudos sobre a cultura do escrito levou à compreensão de sua função social e variados contextos para o seu uso.

Até os anos de 1980, a alfabetização era considerada uma decifração e cifração de um código. Nesse sentido, era preciso relacionar os sons da fala com as letras correspondentes ao sistema de escrita alfabética (SEA).

A partir dos 1980, a alfabetização passa a ser compreendida como uma aprendizagem do sistema de codificação em signos que representam os sons da fala (grafemas-fonemas). Após essa mudança de perspectiva, segundo Soares (2020), passou-se a acreditar que:

Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (SOARES, 2020, p.11).

Ensinar a população a ler e a escrever resultou na ampliação de acesso e democratização da educação escolar. Assim, na década de 1990, “o acesso à escola em todos os níveis de educação aumentou consideravelmente, e o país pôde dizer com orgulho que quase todas as crianças já estavam na escola” (AMORIN, 2019, p.04).

“Em 2015, a taxa de escolarização de pessoas de 6 a 14 anos atingiu 98,6%” (SOARES, 2020, p.09). Com isso, em continuidade à escolarização, a taxa de analfabetismo em nosso país das pessoas de 15 anos ou mais que, em 2018, correspondia a 6,8%, apresenta, em 2019, uma redução de 0,2 pontos percentuais, segundo dados da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), ou seja, em 2019 foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos).

A mudança de perspectiva para como ensinar, que visa resultar em melhores índices de alfabetização, com base nos estudos da Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Cognitiva, indica o despertar da aprendizagem, considerando a consciência fonológica. As atividades propostas pelos professores, nessa perspectiva, tendem a levar os alunos à reflexão. Sendo assim, após a criança resolver o conflito inicial de que para se escrever faz-se uso de letras, parte-se para atentar, perceber e refletir sobre segmentos sonoros da fala. Batista (2015) corrobora com essa ideia de haver uma intervenção no ensino por meio das atividades ofertadas:

Sabemos que a aquisição da consciência fonológica está ligada à conduta do professor em sala de aula, que deverá oportunizar a criança situações para conhecer, compreender e manipular a linguagem oral e escrita e assim, ampliar as possibilidades de aquisição do processo de alfabetização (BATISTA, 2015, p.71).

Para o desenvolvimento da consciência fonológica, em tempo, Soares (2020) ressalta a importância de se alfabetizar recorrendo às atividades específicas que relacionam fonemas e grafemas, quantidade de letras necessárias para escrever uma palavra, a composição das sílabas que formam a palavra, separação das sílabas, segmentação das palavras em uma frase ou texto, a ortografia etc.

Batista (2015) sugere o início dessas atividades antes do ensino fundamental:

Pode-se, desde a fase da Educação Infantil, dar condições das crianças ampliarem seu repertório de palavras, por meio de músicas, versos, parlendas e rimas, garantindo desta forma, que adquiram um acervo que lhes propicie trabalhar e manipular os vocábulos para poderem progredir no processo de aquisição da escrita. Ao apresentar versos e parlendas, para as crianças da Educação Infantil, o docente garante à criança ferramentas para construir a compreensão da relação grafema-fonema (BATISTA, 2015, p.71).

A maioria das palavras novas, segundo Teberosky e Colomer (2003), é aprendida no contexto da leitura. Os conteúdos ampliam e desencadeiam expectativas dos temas abordados. Para Soares (2020, p. 39), “O texto deve ser sempre o eixo central das atividades de alfabetização”. Sem dúvida, os textos apresentam às crianças diversas formas de obter conhecimento e é na ação docente que se inicia o acesso à leitura, escrita e alfabetização.

Como sugere Freire (1996, p. 22), ao defender que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, ao compartilhar as atividades propostas nesse produto final e realizadas pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental participantes da pesquisa de mestrado, pretendo trazer minha experiência em como criei possibilidades para que os alunos construíssem conceitos sobre a leitura e a escrita, resultando em aprendizagens no processo de alfabetização. Ainda sob a perspectiva de Batista (2015), considero a aprendizagem do aluno decorrente da ação do professor, que reflete sobre como atuar e intervir de maneira eficiente, coerente e precisa no processo de alfabetização.

Nesse sentido, busca-se, por meio deste trabalho, incentivar aos professores a se apropriarem e usar os mais variados recursos que movem os alunos a construir seus próprios conhecimentos.

OBJETIVOS

Este material é a culminância da dissertação apresentada no programa de mestrado em práticas docentes com o título “Processo de Alfabetização: a transição

nas hipóteses de escrita no início da alfabetização” da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Abigail Malavasi.

Pautada na visão construtivista e na abordagem sociointeracionista, buscamos, como objetivo principal, compreender como se dá o processo de construção da escrita.

Embora já tenhamos muitas pesquisas sobre essa temática, o fracasso escolar persiste muito fortemente em nosso país, especialmente nas escolas públicas. Este fato justifica a relevância da discussão sobre o tema, devido ao contingente de crianças que continuam sem aprender a ler e escrever, mesmo frequentando a escola. Nesse sentido, a pesquisa buscou compreender como ocorre o processo de alfabetização, tendo por objetivo compartilhar a compreensão de como se deu.

Em sua realização, esta proposta se aproxima da pesquisa investigativa idealizada pelas autoras do livro *Psicogênese da Língua Escrita*: Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Em sua pesquisa, tinham como objetivo entender o processo de como a criança aprende a escrever devido aos significativos índices do analfabetismo.

Esta pesquisa trouxe evidências de que a criança pensa, conforme Piaget (1926/1947 *apud* Macedo, 1994), Vygotsky (2005), Luria (2010) e Leontiev (2010), “não é uma tábula rasa”, como se fosse uma folha em branco e nela fossem depositados todos os conhecimentos. Em suas considerações sobre a pesquisa, as autoras identificam características e categorizam as escritas, segundo Mello (2007), em “níveis” como: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético (Morais, 2012). Todo esse processo propõe repensar a prática pedagógica, baseada em como a criança aprende a escrever.

O CAMINHO DA PESQUISA

Para auxiliar na desmistificação dessa aprendizagem, utilizamos por referencial teórico os estudos realizados pelas pesquisadoras Ana Teberosky e Emília Ferreiro (1999), que resultaram na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, entre outros colaboradores.

Partindo das análises de produções de escritas realizadas por alunos do primeiro ano do ensino fundamental, refletimos sobre quais atividades contribuiriam para que os alunos pudessem pensar sobre o objeto de conhecimento “língua escrita” e, a partir de seus conhecimentos prévios, evoluir em suas hipóteses em como escrever.

Este trabalho foi elaborado com o desejo de partilhar o caminho percorrido por mim, professora, que me debrucei nos estudos para tentar entender o processo de como a criança aprende a escrever. Tem como objetivo compreender como ocorre a elaboração mental das crianças para apropriação dos mecanismos utilizados culturalmente da língua escrita e compartilhar tais conhecimentos com os professores que lecionam às crianças no início do processo de construção da leitura e da escrita,

Foi utilizada a atividade de sondagem, que ocorre trimestralmente no decorrer do ano letivo na rede de ensino da cidade de Praia Grande – SP. Trata-se de uma lista de quatro palavras de um mesmo campo semântico como, por exemplo, material escolar: apontador, caneta, lápis e giz e uma frase seguindo essa temática.

Nessa direção, a primeira atividade de sondagem apontou impressões sobre como os alunos do primeiro ano do ensino fundamental pensam a escrita e, a partir dessas informações, ocorreram as buscas em diversas fontes de atividades com a possibilidade de adaptação às situações de ensino que resultaram na aprendizagem da leitura e da escrita.

É fato de que existe uma variedade de fontes com diversos modelos de atividades prontas, tendo como proposta alfabetizar as crianças. O professor que deles se utiliza meramente copiando e aplicando a atividade produz um ensino mecânico, ou seja, repassa a tarefa de forma homogênea para todos os alunos sem

reflexão, sem preocupação em compreender que o processo de alfabetização não ocorre de maneira uniforme.

Contrária a essa prática, Weisz (2008) prioriza os agrupamentos produtivos. Eles são formados por duplas ou mais quantidade de alunos em níveis de escrita próximos, os quais, por meio de propostas que proporcionem desafios, refletem, discutem, interagem para contribuir entre si. Nesse contexto, Weisz (2008) assinala ser “difícil o suficiente para ele não saber imediatamente, mas fácil o suficiente para que, fazendo um esforço em colaboração com o colega, ele consiga fazer mais daquilo que ele fazia sozinho” (WEISZ, 2008, 27” 11’).

Em minha experiência, os agrupamentos nem sempre foram produtivos somente pelo critério *nível de escrita*. O espírito de liderança precisa ser considerado ao formar duplas ou grupos. Torna-se muito importante para o professor que está auxiliando o processo de construção da escrita perceber as dúvidas e os conflitos particulares de cada discente.

Para que o aluno se sentisse confortável em tornar público seus conflitos, adotei as rodas de conversas. Também no momento de seu “desabrochar”, diante do que estava sendo proposto, esclarecia as dúvidas ou curiosidades. Sempre dizia aos alunos para questionarem a qualquer momento que não conseguissem entender. A frase: “Não sei” tornou-se fundamental ponto de partida para gerar novos conhecimentos.

Recordo-me de uma aula, onde, em um material gráfico havia a figura da fruta kiwi. Um aluno levantou a seguinte questão: Qual é a cor do kiwi? Esse foi o ponto-chave para fecharmos o livro que tínhamos em mãos. No primeiro momento, refiz a pergunta para toda a turma. Aguardei que as respostas trouxessem diversas informações sobre a fruta. Percebi que os alunos não conheciam a fruta. Pesquisei na fonte mais acessível, a internet via smartphone, e apresentei a fruta para as crianças. No dia seguinte, passei no mercado e levei a fruta para os alunos conhecerem, sentirem o cheiro, tocarem, verem e experimentarem. Freire (1996) corrobora quanto a esse fazer pedagógico ao afirmar que:

[...] a curiosidade ingênua que, 'desarmada' está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica" (FREIRE, 1996, p.15).

Nem todos que provaram gostaram de seu sabor e teciam diversos adjetivos ao alimento. Na escrita, pude perceber que os alunos, ao atribuir significado à fruta, passaram a realizar a produção de escrita de seu nome sem erros ortográficos.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Sondagem

Como relatado anteriormente, a sondagem acontece trimestralmente no decorrer do ano letivo na rede de ensino municipal na cidade de Praia Grande – SP iniciou-se no mês de fevereiro. Posteriormente, as que também foram propostas nos meses de maio e agosto subsidiaram a pesquisa realizada no curso de mestrado em práticas docentes no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Weisz (2008) enfatiza que a atividade denominada sondagem oportuniza ao professor entender como cada aluno pensa o sistema de escrita, pois ele está individualmente colocando em jogo o que sabe. Por conseguinte, segundo Soares (2020), torna-se base para a elaboração de atividades que auxiliam na formação de novos conceitos, possibilitando a evolução em sua hipótese de escrita.

COMO REALIZAR A ATIVIDADE DE SONDAGEM

1º momento: elabore uma lista de quatro palavras em um campo semântico como: material escolar, brinquedos, animais, entre outros e com quantidades de sílabas diferentes: polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas. Com pelo menos uma dessas palavras que fazem parte da lista, crie uma frase.

2º momento: separe papel sulfite, lápis, borracha e um conjunto de mesa e cadeira em um canto da sala (pode ser próximo à sua mesa) para que o aluno se sente e faça a sondagem, enquanto os demais realizam outra atividade.

3º momento: ofereça uma atividade para ser realizada pela turma, pois, concomitantemente, você estará atendendo um aluno de cada vez.

4º momento: explique aos alunos como será feita a atividade e sua finalidade, ou seja, que você está interessado em saber o que ele já sabe ou não sobre a escrita e, a partir dessa informação, possa ajudá-lo a aprender a ler e escrever.

5º momento: na folha de sulfite, em branco, solicite à criança que escreva seu nome e, em seguida, dite as palavras selecionadas, partindo da palavra polissílaba até chegar à monossílaba. A cada palavra escrita, peça para a criança ler o que escreveu apontando com o dedo indicador. Faça marcações abaixo da palavra que indicam como a leitura foi realizada (traço contínuo, indicando que a criança fez uma leitura global; pequenos traços que indicam a segmentação na leitura).

ANÁLISE DA SONDAGEM

A atividade traz previamente informações importantes como:

- O espaço utilizado para escrever, o sentido da escrita;
- Se escreve de modo convencional, utilizando letras, ou não;
- Na produção da escrita, recorre ao repertório de letras que compõem seu nome;
- Utiliza letras que representam a sílaba dissociada do som que emite;
- Utiliza letras que representam o valor sonoro das sílabas;
- Apresenta uma escrita alfabética com ou sem erros ortográficos.

Com base na atividade de sondagem existe a possibilidade de analisar, durante a leitura, como a criança interpretou o que escreveu. Essa observação ocorre logo após a escrita no momento da solicitação da leitura. Essa observação permite perceber se o aluno estabelece ou não relações entre o falado e o escrito.

Os dados observados nas produções de escrita dos alunos trazem características que se enquadram, segundo Morais (2012), nas hipóteses de escrita: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético. As hipóteses de escrita foram denominadas por Ferreiro e Teberosky (1999) como em “níveis”, conforme menciona Mello (2007, p.79).

Para realizar o acompanhamento na evolução ou não nos níveis de escrita, a sondagem deve ser ofertada de tempos em tempos. É com base nos dados coletados trimestralmente, bimestralmente ou mensalmente que acompanharemos efetivamente o processo de construção da escrita. Nesse propósito elaborei um quadro com o nome dos alunos e as hipóteses apresentadas na atividade de sondagem, como o exemplo abaixo:

HIPÓTESES DA ESCRITA				
TURMA:				
PROFESSORA:				
Aluno	1ª amostra	2ª amostra	3ª amostra	Sugestão para mapear as produções de escrita dos alunos.
X	OS	PS	OS	
Y	OS	SV	ALF	
Z	CV	AS	ALF	

As hipóteses apresentadas foram representadas pelas siglas: PS: pré-silábico; SV: silábico sem valor sonoro; CV: silábico com valor sonoro; SA: silábico-alfabético e ALF: alfabético.

Semelhante ao que propõem Batista (2015) quanto à conduta do professor em oportunizar aos alunos situações para conhecer, compreender e manipular a linguagem oral e escrita e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades de aquisição do processo de alfabetização. Tendo o quadro como referência, passei a planejar atividades individuais, coletivas e realizar agrupamentos produtivos (com alunos que apresentavam hipóteses próximas) com a intenção de criar possibilidades para que os alunos avançassem em seus níveis de escrita.

A ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES A PARTIR DA ESCOLHA E USO DE TEXTOS

Na perspectiva construtivista, desde a mais tenra idade, a escrita, a leitura e a linguagem oral não se desenvolvem separadamente e sim nas relações sociais entre as pessoas. Não diferem das crianças na atualidade, elas adquirem a língua oral ouvindo ou falando frases, ou textos e, da mesma forma, aprendem a escrever por meio da interação com material escrito.

Para Soares (2020, p.39), “ao planejar uma sequência ou unidade didática, o primeiro passo deve ser a escolha de um texto que desperte o interesse das crianças e esteja compatível com o nível linguístico e compatível delas”.

Ainda segundo a autora, ao optar por um texto, é preciso preparar a leitura e os questionamentos que serão feitos para proporcionar a habilidade de interpretação e ampliação do vocabulário.

Teberosky e Colomer (2003) esclarecem que as crianças aprendem a escrever produzindo registros que colocam à prova suas hipóteses. As autoras postulam que essa aprendizagem tende a ser evidenciada na oferta de ambiente material e social. “O contexto material pode servir para a criança aprender que os objetos escritos têm intenções comunicativas” (TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p.105), ou seja, os textos sempre dizem algo.

O Material de Apoio fornecido gratuitamente aos alunos da rede municipal de ensino é elaborado pela equipe da Secretaria da Educação. É um material de uso opcional, com o intuito de ser mais uma ferramenta para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. O material apresenta diversos gêneros textuais como: poema (p. 10, 22, 25, 64); música (p. 11, 20); rima (p. 14); entrevista (p. 18); experiência (p. 19); receita (p. 26, 28); parlenda (p. 27, 60); convite (p. 33); sinopse (p. 38); fábula (p. 42, 86); ficha técnica (p. 47); instrução (p. 51); informativo (p. 56); notícia (p. 69); cartaz (p. 75); conto (p. 80, 96) biografia (p. 100) e cantiga (p. 104).

A ESCRITA DO NOME

O nome, devido à sua importância social, carrega em si significados, consequências e sentimentos positivos no processo de alfabetização.

A escrita do nome representa uma forma de refletir, sem seguir uma sequência do alfabeto, em: quais letras e a quantidade utilizadas para compor a forma e o valor sonoro convencional; a posição e a ordem das letras em uma escrita convencional (FORTALEZA, 2017). “Nesse sentido, a escrita do próprio nome parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita” (TEBEROSKY, 1990, p.35).

Segundo o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do Ministério da Educação (2001), escrever nomes próprios, do ponto de vista pedagógico, é uma boa situação para trabalhar com modelos de escrita, e isso é conveniente devido a esse tipo de modelo de registro oferecer informação significativa à criança.

Em razão disso, optei por explorar, no início do ano letivo, as atividades que constam na página 10 (ver modelo a seguir). Com a intenção de explorar o nome dos alunos, escolhi o texto “Eu tenho um nome”, de autoria de Isabel Cristina S. Soares. Esse texto é parte integrante do Material de Apoio do 1º semestre destinado aos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental.

COMO REALIZAR A ATIVIDADE COM O TEXTO “EU TENHO UM NOME”, de Isabel Cristina S. Soares:

1º momento: ler o poema para a turma com entonação e ritmo



MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE

Estado de São Paulo
SEDUC - Secretaria de Educação

ACOMPANHE A LEITURA DO POEMA:

EU TENHO UM NOME

NO MUNDO TUDO TEM NOME
DA NATUREZA AOS OBJETOS
COISAS GRANDES COMO NAVIOS
E PEQUENAS COMO OS INSETOS

PESSOAS TÊM NOMES TAMBÉM
COMO MARIA, PEDRO E JOSÉ
MEU NOME VOCÊ ADIVINHA,
OU PRECISO DIZER QUE É ANDRÉ?

(autor: Cristine S. Souza)



VOCÊ TAMBÉM TEM UM NOME. ESCREVA-O ABAIXO:

SEU NOME TEM LETRAS.

A LETRA INICIAL DO SEU NOME É

A LETRA FINAL DO SEU NOME É

ATIVIDADE PRÁTICA (DANÇA DAS CADEIRAS)

PROFESSOR (A), SOLICITE AO ALUNO QUE ESCREVA
SEU PRÓPRIO NOME EM MEIA FOLHA DE SULFITE,
RECORTE E ENTREGUE PARA VOCÊ FAZER A DANÇA
DAS CADEIRAS CONFORME A ILUSTRAÇÃO.



Fonte:

Secretaria de Educação de Praia Grande

2º momento: levantar questionamentos que potencializem a interpretação do texto;

3º momento: identificar os nomes próprios que constam no texto;

4º momento: levantar com alunos, os que têm nome idêntico aos mencionados no texto e construir na lousa uma lista de nomes;

5º momento: para os alunos que precisam de auxílio, utilizar o crachá como suporte para escrever seu nome.

6º momento: solicitar aos alunos identificarem a primeira e a última letra de seu nome e registrarem no espaço indicado.

7º momento: realizar a atividade prática sugerida: dança das cadeiras.



Fonte: arquivo pessoal

As cadeiras devem ser organizadas com ajuda dos alunos. Como o crachá é confeccionado previamente, espalhar os crachás, aleatoriamente, sobre as cadeiras.

A atividade proporcionou identificar os alunos que sabiam e registravam seus nomes de forma autônoma. Os que escreviam, porém, precisavam de alguns ajustes como a inversão na grafia de letras e aqueles não conseguiam escrever com ou sem suporte do crachá.

IDENTIFICAR O NOME NO GRUPO COM OUTROS NOMES: CHAMADA INTERATIVA



Fonte: arquivo pessoal

Rojo (2012) nos traz como proposta os multiletramentos por meio das ferramentas de áudio e vídeo, em produções que podem ser construídas, associando imagens e sons. São formas de letramento fundamentadas no uso das tecnologias da escrita que nos levam à evolução da “velha” mídia impressa para a interação, onde alunos e professores realizam práticas letradas.

A lousa interativa digital, instalada em todas as salas de aula na rede de ensino pública municipal de Praia Grande, contam com o programa TOOLKIT 2.0, que também pode ser um recurso utilizado no processo de alfabetização dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Na falta da lousa digital, poderão ser utilizados um projetor e um notebook.

Sobre o uso da tecnologia, (Rojo, 2010, p.23) elucida que, “por sua própria constituição e funcionamento, ela é interativa, depende de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores) - seu nível de agência é muito maior”. A autora destaca que essa característica interativa permite que, cada vez mais, ampliássemos o seu uso, não a limitando à mera interação, mas para a produção colaborativa.

Partindo dessa ideia e visando auxiliar os alunos no processo de construção da escrita de seu nome e do nome de outros alunos da turma, elaborei uma atividade nesse contexto para ser realizada de forma interativa, utilizando o recurso da lousa digital. Por meio dessa proposta, busquei que as crianças voltassem sua atenção e percepção à letra inicial, à ordem sequencial e à relação entre o nome escrito e os sons que o representam. Para os alunos que estavam na fase pré-silábica com escritas ainda primitivas, o contato direto com letras representa outra forma de registrar seu nome, neste caso, demonstrando na grafia quais letras são necessárias para compor o nome.

COMO REALIZAR A CHAMADA INTERATIVA

Previamente o nome dos alunos foi digitado na lousa interativa antes de se dar início à chamada interativa.

1º momento: organize os alunos sentados em roda no chão da sala e coloque os cartões no meio da roda;

2º momento: convide os alunos a pegarem seus respectivos cartões individualmente;

3º momento: os alunos podem permanecer em roda ou pedir para que cada um se sente em seu respectivo o lugar na sala de aula;

4º momento: registre o nome dos alunos na lousa em ordem alfabética ou de forma aleatória e solicite a cada um dirigir-se até a lousa e localizar onde seu nome está escrito.

Ao clicar em seu nome, o espaço onde está escrito ficará branco.

5º momento: realize a leitura dos nomes que estão na tela, eles se referem aos alunos que não estão presentes na sala de aula.

A entonação do fonema na leitura, identificar e nomear as letras iniciais são ações que fazem parte dessa atividade. No decorrer do ano letivo, a atividade passou por variações para exigir mais dos alunos, como, por exemplo, não ter mais o crachá como suporte, escolher o nome de um colega presente na sala, falar o nome e a cor do espaço.

Fiquei surpresa com o resultado, pois, nos primeiros dias, foi possível identificar os alunos que já sabiam escrever seu nome ao localizá-lo na lousa com facilidade. E os alunos que não escreviam o seu nome, mesmo com suporte, demonstravam dificuldades em realizar a chamada interativa. Interessante é que os colegas procuravam auxiliar o aluno com dificuldade, indicando a localização do seu nome, até perceberem que a melhor orientação era mostrar a cor em que o nome estava escrito. Katz (*apud* LURIA, 2010), por meio desses experimentos nota que a percepção das cores, por exemplo, é um processo mais primitivo ou elementar e anterior à percepção de estruturas. Em aproximadamente três meses, todos os alunos reconheciam seu nome e o nome de seus colegas em disposições aleatórias.

ALFABETO

Sendo o

alfabeto, um *objeto cultural*, é considerado uma das mais significativas invenções na história da humanidade. Ele representa a descoberta de que as cadeias sonoras da fala podem ser segmentadas, e que os segmentos podem ser representados por sinais gráficos, tornando extremamente econômica a escrita: como os segmentos da cadeia sonora se repetem nas palavras, constituindo um conjunto finito, com um pequeno número de sinais gráficos – no caso do nosso alfabeto denominado *alfabeto latino*, com 26 letras – pode-se escrever qualquer palavra (SOARES, 2020, p.47).

Para Moraes (2012), a perspectiva construtivista é a que, hoje, melhor explica como o indivíduo se apropria da escrita alfabética e que permite colocar em prática, no dia a dia da escola, certos princípios de ordem filosófica, como, por exemplo: “formar pessoas que não só repetem, mecânica ou ordeiramente, o que lhes é transmitido, mas que criam conhecimentos e formas de expressão” (MORAIS, 2021, p.114). Porém, o resultado das avaliações de níveis de alfabetização da população em processo de escolarização constatou a importância da instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético.

O texto, por meio do recurso audiovisual e de forma lúdica e interativa, viabiliza aos alunos conhecer, identificar, nomear e fonetizar as letras. Dessa forma, as crianças mobilizam seus conhecimentos prévios e começam a ampliar o repertório das letras e seus valores sonoros.

Como as crianças entram em contato com todas as letras por intermédio da música e da lousa interativa digital, o ensino deixa de tomar uma posição tendenciosa e de controle de uma única letra a ser explorada. Rojo (2010) corrobora com essa prática de centralizar o que é ofertado ao mencionar que:

Ora, evidentemente, a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi)letramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação [...](ROJO, 2010, p.24).

Atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo têm como intencionalidade o ensino das 26 letras que compõem o alfabeto na forma escrita, nome e fonema. Dessa maneira, em sua dimensão sonora e gráfica, ocorre a possibilidade do despertar da consciência fonológica.

COMO EXPLORAR A MÚSICA: AS LETRAS FALAM

1º momento: ao ouvir a música, explique para as crianças que assistirão ao vídeo que “as letras têm nomes, as letras têm sons”;

2º momento: acione o vídeo disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=pBsfpU9zWNI>.



Artista: Nani Medeiros

Álbum: As Letras Falam

Data de lançamento: 2020

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pBsfpU9zWNI>

3º momento: ao longo da atividade musical, peça para as crianças que atentem aos lábios da cantora, ela reproduz o fonema de cada letra;

4º momento: ao finalizar a música, explore com as crianças as letras que formam nosso alfabeto.

Embora seja um recurso audiovisual e utilizando a tela interativa, percebi que este meio não garantiu a aprendizagem de todos os alunos. Fez-se necessária uma ação direta para uma parte das crianças. Outras passaram com o tempo a reproduzir nomes e fonemas no decorrer da música. Segundo Becker (1994), esse processo de construção se dá em momentos onde ocorrem, a partir de um modelo, as mais diversas formas de interpretações do mundo; da relação de correspondência e de atribuições.

As crianças não reconheceram e nomearam as letras do alfabeto em um mesmo período, cada uma teve o seu tempo para aprender no decorrer do ano letivo. Para Barbosa (1994, p.71), nas abordagens cognitivas, o aluno é um sujeito ativo que age de formas diversas sobre o conhecimento, apropriando-se do objeto a ser apreendido.

Percebi que, por meio desse e de outros recursos como jogos, brincadeiras com intervenção direta dos colegas ou da professora, os alunos foram conquistando autonomia para identificar, nomear, fonetizar e grafar as letras do alfabeto no período de aproximadamente quatro meses. Esse período se refere ao interstício entre a primeira e segunda sondagem. Foi possível observar esse desenvolvimento, pois as crianças que se apropriaram desse conhecimento apresentaram uma escrita de palavras na atividade de sondagem com uma hipótese silábica, atribuindo valor sonoro.

GINCANA DAS LETRAS

Essa foi uma atividade recorrente no decorrer do ano letivo. Quando acontecia, procurava dividir a sala em dois grupos. A forma lúdica de levar as crianças a conhecerem as letras do alfabeto envolvia a competição. Acertar a letra que seria sorteada desencadeava a emoção.

Como já dito anteriormente, o nosso alfabeto foi inventado e tornou-se um “objeto cultural” (SOARES, 2020, p.47). Para escrever qualquer palavra, é preciso se

apropriar da grafia, assim como, para ler, passamos a dominar os sons que a escrita representa.

Para Kishimoto (1996, p. 39), “os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis, bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para as interações sociais e o tempo disponível são fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola”. Embora os alunos estejam cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental, o brincar faz parte desse contexto ensino-aprendizagem relacionado a diversas aprendizagens, como também às letras do alfabeto.

COMO REALIZAR A GINCANA DAS LETRAS

1º momento: providenciar letras móveis (podem ser confeccionadas em papel sulfite, materiais diversos ou compradas em papelarias);

2º momento: utilizar uma caixinha ou sacolinha para colocar as letras móveis;

3º momento: agitar ou mexer o recipiente onde as letras foram armazenadas e retirar uma letra;

4º momento: o grupo escolherá um dos alunos para dizer o nome da letra (cada aluno participará somente uma vez);

5º momento: ao nomear corretamente a letra, o grupo recebe uma pontuação;

6º momento: caso o aluno não diga o nome da letra corretamente, a intervenção do professor deverá acontecer de forma imediata. A letra é nomeada corretamente e seu registro feito na lousa para visualização de todos os alunos. A atividade é finalizada após a participação de todos os alunos da sala.

7º momento: ao final, os pontos são somados, indicando o grupo com maior número de acertos.

Para incentivar as crianças a buscarem esse conhecimento e a apropriação das letras que compõem o alfabeto, a atividade lúdica de gincana foi mercada com

antecedência. As crianças foram orientadas a entrar em contato com esse objeto de conhecimento para ajudar a sua equipe a obter o maior número de acertos. Eles se preparavam em casa e pediam aos irmãos, pais ou familiares, para tirar a dúvida quanto ao nome de uma letra que ainda não conheciam. Esses relatos partiam dos alunos ou de pais/responsáveis.

O momento envolveu a todos. Tornávamos essa atividade alegre, cheia de emoção e com muitas vibrações. Aprender brincando é algo prazeroso.

JOGOS DIDÁTICOS

Os jogos didáticos inseridos no cotidiano escolar foram planejados conforme o contexto e com finalidades claras de participação dos alunos. A criança pode aprender a ler e a escrever brincando. Nesse sentido, os jogos se tornam aliados no processo de alfabetização visto contribuírem para potencializar a exploração e construção do conhecimento. Para Kishimoto (1996):

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando situações de aprendizagem (KISHIMOTO, 1996, p.36).

JOGO DA MEMÓRIA

O jogo da memória conta com dois participantes ou mais. Além da percepção e concentração, é preciso memorizar a disposição das peças que compõem o par.

Utilizando como recurso a lousa interativa digital e tendo por base o programa TOOLKIT 2.0, confeccionei o jogo da memória com fotos dos alunos e seus nomes. Nesse jogo possibilitei que todos pudessem participar.

Essa atividade passava por variações conforme os temas abordados como, por exemplo, uma lista de frutas.

COMO JOGAR O JOGO DA MEMÓRIA

As peças foram confeccionadas previamente.

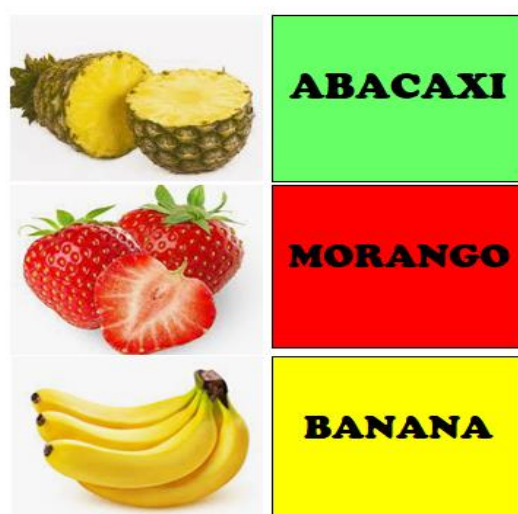
Como temos a possibilidade de utilizar a lousa interativa, ela se tornou recurso para o desenvolvimento dessa atividade.

1º momento: as “peças” ficam com as imagens todas viradas.

2º momento: ao clicar na peça escolhida, ela é virada para frente revelando a foto ou palavra nela contida.

3º momento: ao clicar na segunda peça, caso o aluno acerte, mantêm-se a visualização do par e a criança tem a oportunidade de jogar mais uma vez.

4º momento: quando não se consegue encontrar o par, as duas peças escolhidas viram automaticamente. Prossegue o jogo com o próximo aluno até que todos participem. O jogo pode ser oferecido sem limite e as crianças podem participar de várias rodadas.



Fonte: arquivo pessoal

Comecei a utilização do jogo da memória, utilizando somente imagens. Os alunos têm mais facilidade quando são utilizadas imagens. A primeira atividade foi confeccionada com fotos dos alunos. Foi uma oportunidade para que se apropriassem das regras do jogo. Em pouco tempo, eles próprios se organizaram quanto à sequência, adquirindo autonomia para esperar, sem que a professora tivesse de intervir. .

O jogo da memória foi adaptado posteriormente com a imagem e nome do aluno, esse mesmo modelo foi base para conteúdos que estavam sendo explorados. Em uma sequência de atividades sobre frutas, da lista de frutas formulada pelo grupo de alunos após visitarem uma feira e mercado, adaptei nas peças do jogo a figura que representava as frutas que mais se repetiram e os seus respectivos nomes. Por meio desse recurso visual, os alunos entraram em contato com a forma escrita e leitura, proporcionando-lhes a percepção de que, para se escrever, utilizamos as letras que atendem a uma sequência gráfica e por significantes, ou seja, é uma escrita, segundo Soares (2020), que obedece a uma sequência fonológica.

CONSTRUÇÃO DE PALAVRAS

Para Soares (2020), a hipótese na construção de palavras, em atividades de escrita espontânea, mostra-nos que, em um primeiro momento, a escrita representa o que se fala, os significados. À medida que vivenciam situações de uso da escrita, as crianças passam, num processo de evolução, a utilizar as formas arbitrárias, os significantes.

Ainda para a autora, a fim de acompanhar a evolução desse processo, é indicado ao professor a realização periódica de atividades diagnósticas desde a educação infantil. É possível, ao solicitar que as crianças façam o registro de palavras ou frases, de tempos em tempos, identificar em que nível de compreensão da escrita a criança está e, a partir dessas informações, propor atividades que possibilitem a passagem para outros níveis, respeitando o tempo de cada aluno, uma vez que a aprendizagem não ocorre de forma homogênea.

Inicialmente observei a escrita de palavras por meio de desenhos, traços e rabiscos. Posteriormente, em contato com diversos suportes de escrita (por exemplo, o crachá onde consta seu nome), os alunos progrediram em seus registros, passando a usar as letras.

“Assim, para se apropriar da escrita alfabética, as crianças precisam aprender que aquilo que *veem* escrito representa o que elas *ouvem* ser lido” (SOARES, 2020, p.77). Precisam aprender a grafar as letras que fazem parte do alfabeto, seu nome e

som para o desenvolvimento da consciência fonológica. É preciso refletir sobre os segmentos sonoros para chegar ao princípio alfabético, como na figura abaixo:



Fonte: (SOARES, 2020, p. 77)

Para Macedo (1994), “há um inconsciente cognitivo que estrutura nossos esquemas de ação, nossa elaboração do mundo, de um modo que só pode ser conhecido por sua atuação” (MACEDO, 1994, p.77). As atividades propostas para a evolução da escrita precisam ser desafiadoras. Não podem ser difíceis, a ponto de as crianças não conseguirem resolver, nem tão fáceis, para não levar à reflexão.

COMO PROPOR ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA





ESCREVER O NOME DOS PERSONAGENS:

Como base de desenvolvimento dessa atividade, escolhi o livro: “Bruxa, bruxa, vem a minha festa”, do autor Arden Druce – Editora Brinque-book. Em vários outros momentos e com base em outros textos, realizamos o levantamento de palavras, produzimos listas e exploramos a construção, estimulando o diálogo entre os alunos e a interação social.

Após a leitura, os alunos foram divididos em duplas que apresentavam níveis de escrita diferentes, porém próximos, ou seja, os agrupamentos produtivos. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), a aprendizagem acontece na interação entre os sujeitos e o objeto.





A atividade foi personalizada para diferentes grupos de alunos e apresentada em folha de sulfite onde estavam impressos alguns personagens da história. Havia um traço contínuo à frente e espaços para completar com uma letra ou com sílabas.

ATIVIDADE PROPOSTA COM TRAÇO: silábicos-alfabéticos e alfabéticos

	_____
	_____
	_____
	_____

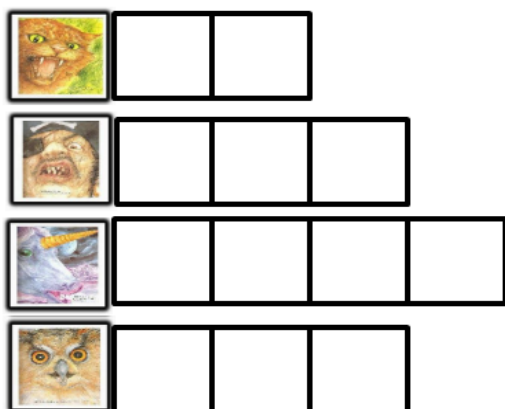
Fonte: arquivo pessoal

ATIVIDADE PROPOSTA COM LETRAS: pré-silábicos e silábicos

Fonte: arquivo pessoal

ATIVIDADE PROPOSTA COM SÍLABAS: silábico sem valor sonoro e com valor



Fonte: arquivo pessoal

A mesma proposta, de construção de palavras, por meio de agrupamentos para outros textos e livros foram utilizados no decorrer do ano letivo.

Percebi que esse tipo de atividade gerava e proporcionava resolução de conflitos cognitivos, possibilitando avanços nas hipóteses de escrita.

A ação direta do professor se faz necessária nos agrupamentos. Ao proporcionar essa atividade, é preciso formular questionamentos que levem os alunos a pensar. Em alguns momentos, direcionava perguntas para um determinado agrupamento e pedia para que seus integrantes respondessem. Fazia dessa forma para que houvesse a possibilidade de ajudar na resolução de conflito, construir, produzir conhecimento e, assim, levá-los a concluir a atividade, resultando em saltos qualitativos. Um aluno com uma escrita silábica sem valor, por exemplo, passava a fazer correspondências, conforme explica Moraes (GLOSSÁRIO CEALE), “termo a termo, entre segmentos falados e escritos”, resultando em mais uma aprendizagem de que a escrita representa o que se fala.



Fonte: arquivo pessoal

PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVO

Para Teberosky e Colomer (2003), o professor, ao desempenhar o papel de escriba, permite que a criança participe como produtora de texto. Para as autoras, “a criança aprende a ditar para que o outro produza um texto escrito” (p.122).

No desenvolvimento dessa atividade, eu entrava em acordo com os alunos sobre o tema e título do texto e, posteriormente, dava início à escrita. As crianças ditavam tendo a professora como escriba. Isso implica, aos alunos, no desenvolvimento da atividade, coordenar o texto ditado, o que já foi escrito, memorizar o que foi dito e controlar o que ainda resta ditar.

Ao fazer o registro, a professora auxiliava as crianças a diferenciar entre “o que é dito” e “como escrever o que foi dito”, além de controlar a extensão da frase ditada.

Era preciso, em alguns casos, recuperar a ordem sequencial da mensagem, a fim de ajustar a fala e a escrita. E o mais importante, a professora escreva não tomava todas as decisões, pois o objetivo da atividade consistia justamente em uma produção que partisse das próprias crianças.

A leitura constante do texto, pontuando as palavras, contribuía para a localização das palavras e organização do contexto. Do ponto de vista evolutivo, as crianças começaram a prestar atenção às palavras escritas e se sentindo motivadas pelo desejo de imitar os adultos.

Interessante é que surgem, nas produções, palavras que não são utilizadas no cotidiano escolar, mas que retratam a leitura de mundo das crianças. A palavra “aeroporto”, ditada por uma das alunas, demonstrou sua vivência. Foi a oportunidade que tive para perguntar se ela já havia ido a um aeroporto. Naquele momento, ela pôde compartilhar sua experiência com toda a turma, além de contribuir para o conhecimento de mundo e ampliação do vocabulário.

Concluída a produção de texto, ao escutar a leitura, segundo Teberosky e Colomer (2003, p.127), “as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada”.

MINHAS CONSIDERAÇÕES

Ao finalizar essa atividade, percebi que o material refletiu o caminho percorrido por mim, professora, a fim de contribuir no processo de aprendizagem dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Praia Grande – SP. As elaborações de atividades apresentadas neste produto final partiram de produções de escrita dos alunos, cujos indicativos apontavam o que as crianças pensam sobre como escrever.

Conforme as hipóteses demonstradas nas atividades denominadas sondagens, tendo como referência os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1999), agrupamentos foram realizados para que, na interação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento (língua escrita), os alunos pudessem avançar em suas

hipóteses ao resolver conflitos pedagógicos, gerando novos conceitos e conhecimentos.

Nesse repertório apresentei uma parte das atividades propostas aos alunos do primeiro ano, no sentido de favorecer o processo de ensino e de aprendizagem da alfabetização. Penso que, por meio delas, foi possível contribuir com o processo de alfabetização dos alunos de uma turma heterogênea, compreendendo o processo de elaboração mental, acompanhando dúvidas e estabelecendo vínculos ao integrar todos no processo de ensino.

É importante ressaltar que, no fazer pedagógico, muitas ações são repensadas, como os agrupamentos, conforme o grau de dificuldade explicitada para realizar a atividade proposta e quais perguntas ou respostas são pertinentes para a resolução de conflitos. A depender do questionamento, era preciso divulgar a resposta. Como menciona Moraes (2012, p. 50), “os alunos não têm que descobrir tudo sozinhos”. Isso se fez necessário no processo de ensino, como, por exemplo, em momentos da escrita em que o aluno não conseguia nomear uma letra que compõe uma palavra.

Enfim, é de fundamental importância que, cotidianamente, o professor alfabetizador proporcione situações de aprendizagem, desvincilhando-se das atividades prontas que não atendem aos alunos em todas as suas necessidades. Conhecer como acontece o processo de a criança aprender a escrever, na perspectiva do aluno, viabiliza ações que podem ser planejadas pelo professor, a fim de levar os alunos às reflexões sobre o sistema de escrita alfabética, fazendo-a, assim, evoluir em suas hipóteses no percurso da alfabetização.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Américo N. **Evolução histórica da alfabetização e do letramento no Brasil**. Escribo - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Pesquisas em educação. Publicado em abr 5, 2019. Disponível em <<https://escribo.com/2019/04/05/alfabetizacao-e-letramento-no-brasil-evolucao-historica/> 1/15> Acesso em 06 nov. 2022.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura** - São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição. rev. - (Coleção magistério. 2º graus. Série formação do professor; v.16).

BATISTA, Valéria. **Ensino da linguagem escrita no contexto da classe hospitalar: um enfoque metalinguístico**. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** Série Idéias, São Paulo: FDE, n. 20, p. 87-93, 1994.

BRASIL. IBGEeduca. **Conheça o Brasil – População – Educação.** Disponível em <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Um%20dado%20importante%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o,havia%20sido%206%2C8%25.>> Acesso em: 10 nov. 2022.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. - Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

FORTALEZA. **A criança e o seu nome:** identidade, expressão e escrita na Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Fortaleza. – Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2017. Disponível em:<<http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/publicacoes/category/1-educacao-infantil?download=4:e-book-a-crianca-e-o-seu-nome-identidade-expressao-e-escrita-na-educacao-infantil>>. Acesso em 23 abr. 2020.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita:** Tradução Marcos Marcionilio. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas.** - São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a psicogênese da língua escrita.** - São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo. Editora Melhoramentos, 2012.

NUNES, Terezinha. Leitura e Escrita: Processos e Desenvolvimento ____In: **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem.** ALENCAR, Eunice Soriano (Org.), 3ª Edição - São Paulo: Cortez, 1995.

ROJO, Roxane. Língua Portuguesa: ensino fundamental. In: **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2010.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, n. 25. Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 03 Nov. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996, 183 p

Lousas digitais: ferramenta de ensino em PG vira referência no estado de SP.
PG Notícias, 07 Nov.2018. Disponível em:
<http://www.praia grande.sp.gov.br/pgnoticias/noticias/noticia_01.asp?cod=46670> Acesso em: 04 Mai. 2020.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana. **Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever**. Coordenação Beatriz Cardoso, Angélica Sepúlveda. – 1ª. Edição – São Paulo: Editora Moderna, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, N. Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Penha Villalobos. -11ª edição - São Paulo: ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev. **A pré-história da linguagem escrita**. In: _____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, Telma. Coleção Emilia Ferreiro na escola. **Psicogênese da língua escrita e a didática**. Dvdteca do educador. Produtora ATTA mídia e educação n.º 846. Vol. 2. Editora: Paulus. Brasil, 2008, 60 min., a cores, DVD documentário.

WEISZ, Telma. **Existe vida inteligente no período pré-silábico?** In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2001.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa. Professores, 1993.

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Dados de Identificação

Nome :

Documento de Identidade Nº :

Sexo: () M () F

Data de Nascimento:...../...../.....

Endereço.....Nº:.....

Bairro:.....Cidade:.....

CEP:.....Telefone:.....

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa

Pesquisador responsável: Profª Dra. Abigail Malavasi

Auxiliar de pesquisa: Valéria Santana de Oliveira

Documento de Identidade 28.916.230-0 Sexo: Feminino

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA:

O objetivo desta pesquisa é analisar a evolução na construção da escrita no processo de alfabetização de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Pretende-se investigar a predominância da escrita silábica como hipótese numa relação grafema-fonema.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

Pesquisadora responsável: Profª Drª Abigail Malavasi

Endereço: Av. Gen. Francisco Glicério, 8 - Encruzilhada, Santos - SP, 11045-002- e-mail: amalavas@uol.com.br

Auxiliar de pesquisa: Valéria Santana de Oliveira

Endereço: Rua Guaranis, 441, apto 85, Vila Tupi, Praia Grande, SP. CEP: 11703-080 - e-mail: <valeriafofinhos@gmail.com.br>

Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos

Av. Gen. Francisco Glicério, 8 - Encruzilhada, Santos - SP, 11045-002– fone: (13) 3226.3400 – e-mail: xandu@unimes.br

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;

3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade;

V– CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável
(carimbo ou nome legível)

Identidade:

Anexo 2: COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A TRANSIÇÃO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA NO INÍCIO DA ALFABETIZAÇÃO

Pesquisador: Abigail Malavasi

Versão: 2

CAAE: 39701520.9.0000.5509

Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 125726/2020

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A TRANSIÇÃO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA NO INÍCIO DA ALFABETIZAÇÃO que tem como pesquisador responsável Abigail Malavasi, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES em 30/10/2020 às 22:06.

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536

Bairro: Encruzilhada

CEP: 11.045-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-3400

Fax: (13)3226-3400


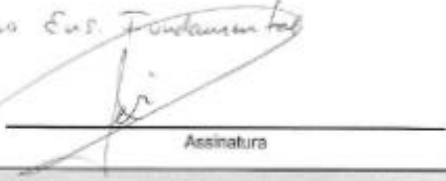
E-mail: fernanda.agnelli@unimes.br

Anexo 3: FOLHA DE ROSTO



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A TRANSIÇÃO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA NO INÍCIO DA ALFABETIZAÇÃO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 22			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: ensino			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Abigail Malavasi			
6. CPF: 771.849.808-59	7. Endereço (Rua, n.º): BENEDICTO CASTILHO DE ANDRADE, 107 PARQUE RESIDENCIAL ELOY CHAVES Blo. 2, apt 22 JUNDIAÍ SÃO PAULO 13212070		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (011) 1481-5568	10. Outro Telefone:	11. Email: amalavas@uol.com.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: 28 / 10 / 2020</p> <p> Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (13) 3226-3400	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>Gerson Tenório do Santos</u> CPF: <u>033.355.558-99</u></p> <p>Cargo/Função: <u>Coord. MP Práticas Docentes no Ens. Fundamental</u></p> <p>Data: 28 / 10 / 2020</p> <p> Assinatura</p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			