

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

VALÉRIA SANTANA DE OLIVEIRA

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A TRANSIÇÃO NAS HIPÓTESES DE
ESCRITA NO INÍCIO DA ALFABETIZAÇÃO**

SANTOS

2023

VALÈRIA SANTANA DE OLIVEIRA

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A TRANSIÇÃO NAS HIPÓTESES DE
ESCRITA NO INÍCIO DA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Universidade Metropolitana de Santos como exigência
para a obtenção do título de Mestre em Práticas
Docentes no Ensino Fundamental.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Abigail Malavasi

SANTOS

2023

O48pr OLIVEIRA, Valéria Santana

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: a transição nas hipóteses da escrita no início da alfabetização. / Valéria Santana de Oliveira - Santos, 2023.
210 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Abigail Malavasi

Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2023.

1. História da Escrita. 2. Alfabetização. 3. Psicogênese. 4. Prática Pedagógica.

I. PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: a transição nas hipóteses da escrita no início da alfabetização

CDD: 372.40981

Dissertação intitulada “**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: a transição nas hipóteses de escrita no início da alfabetização**” apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos como exigência para a obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental. A banca examinadora foi composta por Prof.^a Dr.^a Abigail Malavasi, Prof.^a Dr.^a Valéria Batista e Prof.^a Dr.^a Irene da Silva Coelho.

Prof.^a Dr.^a Abigail Malavasi

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Valéria Batista

Convidada

Prof.^a Dr.^a Irene da Silva Coelho

Docente da Universidade Metropolitana de Santos

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela graça da vida e pelo bálsamo ao meu coração em todos os momentos que encontrei dificuldades no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao amor da minha vida, meu esposo Israel, por ser também professor e saber o quão seria importante para minha formação profissional, apresentou-me, incentivou-me, apoiou-me e, junto comigo, caminhou desde o primeiro dia até a fase final do curso do mestrado. Foi ele quem fez minha matrícula no curso. Também foi ele quem esteve me dando forças quando a baixa autoestima me levava às lágrimas e ouvia minhas queixas quanto ao tempo. Com ele, casei-me novamente em comemoração a bodas de prata durante o período desse curso. Entre tantas situações a serem administradas de forma tranquila me dizia: “Eu consegui, você também vai”. Ele realmente tinha razão.

Aos meus filhos, Gabriel e Raquel, por, nesse período em que estive ausente, terem assumido tarefas do lar enquanto eu estava no período de aulas. Minha filha ficava a me ouvir copiosamente sobre minha pesquisa e indiretamente participava das aulas que, devido à pandemia da Covid-19, iniciada em março de 2020, ocorreram na modalidade *on-line*.

Aos meus pais, que embora sem oportunidade de estudo, sempre valorizaram e oportunizaram que seus filhos estudassem. Agradeço a minha mãe, exemplo de esforço e independência. Mesmo com uma perna fraturada, com recomendações de repouso, enfrentou uma hora de viagem em transporte coletivo e caminhou por muitos metros para efetivar minha matrícula no magistério.

À dona Zeny (*in memoriam*) que, além de ter sido marcante em meu processo de alfabetização, me apresentou sua profissão, o magistério, no qual, como ela, adotei como minha carreira profissional e acadêmica. Dela sigo conselhos que fazem parte de minha vida e de minha família.

À família, que, de alguma forma, me incentivou a permanecer estudando.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Abigail Malavasi, com quem pude compartilhar experiências de vida e que contribuiu e muito em meu processo acadêmico. Por meio de suas orientações, pude ter uma dimensão do quão importante é o papel e a formação constante do professor que atua com crianças na faixa etária do desenvolvimento infantil. Nossos encontros reafirmaram a importância do tema e objetivo dessa pesquisa.

Aos professores que lecionaram as disciplinas durante o curso do mestrado, alguns que tive a oportunidade de rever após vinte anos de conclusão do curso de Pedagogia pela UNIMES. Uma honra ter professores com tanto profissionalismo e conhecimento. Não me ative a fazer somente as disciplinas que atendiam o programa, fiz mais três como aluna especial, um curso de pequena duração e

participei de três grupos de pesquisas conduzidos pela Prof^a Dr^a Abigail Malavasi. Esse percurso contribuiu para minha formação profissional e para minha pesquisa.

À diretora da unidade escolar que acompanhou minha trajetória durante o mestrado e confiou em disponibilizar e dar livre acesso ao material sobre alfabetização existente na escola.

Às minhas companheiras de trabalho, com quem partilhei descobertas e angústias, em especial, a professora da turma do primeiro ano B, minha companheira de primeiro ano do Ensino Fundamental da escola municipal de Praia Grande - SP, por me permitir realizar a pesquisa com seus alunos, por nossas conversas e contribuições para essa pesquisa.

Aos membros da Banca de Qualificação, Prof.^a Dr.^a Irene da Silva Coelho e Prof.^a Dr.^a Valéria Batista, pelo apurado olhar e pelas importantes contribuições que enriqueceram este trabalho, tornando-o mais significativo para meu aprendizado e acredito para aqueles que com eles tiveram contato.

RESUMO

A proposta desta dissertação foi a busca e aprofundamento de conhecimentos sobre como acontece o processo de alfabetização, a partir da análise de produções da escrita de dez alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal na cidade de Praia Grande. Seus objetivos foram investigar como a criança aprende a escrever e, assim, na condição de professor alfabetizador, refletir quanto às possíveis mudanças na prática pedagógica de professores inseridos nesse processo após conhecimento, à luz da literatura, dos métodos e teorias já existentes. A abordagem metodológica, na perspectiva exploratória, foi de caráter qualitativo. As produções de escrita dos alunos subsidiaram os dados desta pesquisa, realizadas em três momentos no período de sete meses do ano letivo de 2021. A análise dos dados foi realizada de forma descritiva, organizando-se as imagens dos registros na ordem cronológica em que ocorreram as coletas das produções de escrita. A fundamentação teórica constituiu-se de um levantamento bibliográfico sobre a história da escrita e sua contribuição para a humanidade, sobre a história da alfabetização e os métodos para o ensino da leitura e da escrita e em específico sobre a mudança de perspectiva em como a criança aprende a escrever. Com base na análise de dados, foi proposto como produto de intervenção pedagógica uma coletânea de atividades para os professores que atuam no processo de alfabetização, contemplando sua história, seus pressupostos epistemológicos, suas interconexões com a prática docente numa perspectiva reflexiva e crítica, sua relação com o contexto sócio-histórico cultural, em diálogo com outras instâncias mais amplas e, fundamentalmente, a relação no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: História da Escrita. Alfabetização. Psicogênese. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation was the search and deepening of knowledge about how the literacy process happens, based on the analysis of the writing productions of ten students of the first year of Elementary School of a municipal public school in the city of Praia Grande. Its objectives were to investigate how the child learns to write and, thus, as a literacy teacher, to reflect on possible changes in the pedagogical practice of teachers inserted in this process after knowledge, in the light of the literature, methods and theories that already exist. The methodological approach, from an exploratory perspective, was of a qualitative nature. The students' writing productions subsidized the data of this research, carried out in three moments in the period of seven months of the 2021 school year. Data analysis was carried out in a descriptive way, organizing the images of the records in the chronological order in which they occurred the collections of writing productions. The theoretical basis consisted of a bibliographical survey on the history of writing and its contribution to humanity, on the history of literacy and methods for teaching reading and writing, and specifically on the change of perspective in how children learn to write. Based on data analysis, a collection of activities was proposed as a product of pedagogical intervention for teachers who work in the literacy process, contemplating their history, their epistemological assumptions, their interconnections with teaching practice in a reflective and critical perspective, their relationship with the cultural socio-historical context, in dialogue with other broader instances and, fundamentally, the relationship in the teaching and learning process.

Keywords: History of Writing. Literacy. Psychogenesis. Pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Efeitos dos manuais de instrução para alfabetização	79
Quadro 2 - Quantidade de alunos matriculados e que realizaram as três amostras	129
Quadro 3 - Quantidade de alunos que realizaram a primeira sondagem	129
1º ano A / 1º ano B	129
Quadro 4 – Fichas individuais: categorização das hipóteses	131
Quadro 5 – Dados por nível de escrita	132
Quadro 6 – Evolução nas hipóteses da escrita	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Uso do Gnuu.....	53
Figura 2 – Agregado Lógico	53
Figura 3 – Alfabeto Ugarítico.....	60
Figura 4 - Tokens.....	62
Figura 5 - Experimento com uma peça colocada ao lado	92
Figura 6 – Convite de aniversário	96
Figura 7 – Produções do aluno Bruno	140
Figura 8 - Produções do aluno Gustavo.....	142
Figura 9- Produções da aluna Ana	143
Figura 10- Produções do aluno Ângelo.....	145
Figura 11 – Produções da aluna Lívia	146
Figura 12 – Produções do aluno Breno	147
Figura 13 – Produções do aluno Arthur	149
Figura 14 – Produções do aluno Jonas	150
Figura 15 – Produções da aluna Laura.....	152
Figura 16 – Produções da aluna Maria	153

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- 1ª amostra.....	135
Gráfico 2 – 2ª amostra.....	136
Gráfico 3 – 3ª amostra.....	137

LISTA DE SIGLAS

a.C. - Antes de Cristo

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APM – Associação de Pais e Mestres

ATP – Assistente Técnico Pedagógico

B - Berçários (B1, B2, B3)

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CV - (Consoante + Vogal)

DV - Deficiência Visual

FAE - Faculdade de Educação

HTPC - Hora de Trabalho Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LEAO - Laboratório de Estudos da Antiguidade Oriental

LVA - Leitura em Voz Alta

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA DOCENTE: QUEM SOU EU?	23
1.1 O processo de alfabetização na construção da identidade docente	23
1.2 Escola nova, professores novos.....	29
1.3 Segundo grau, atual ensino médio	30
1.4 O caminho para o magistério	32
1.5 Ingresso no magistério e na carreira	33
1.6 O ingresso e carreira no município de Praia Grande.....	38
1.7 Do retorno para a sala de aula à função de coordenadora pedagógica	40
1.7.1 O retorno para a sala de aula, atuação como professora e a minha inquietação	41
1.8 O convite para o curso de mestrado em práticas docentes.....	45
CAPÍTULO 2 - HISTÓRIA DA ESCRITA E ALFABETO	51
2.1 A escrita primitiva.....	51
2.1.1 Decomposição de frases em palavras	52
2.2 Origem da escrita em antigas civilizações	56
2.3. Alfabeto	59
2.4 Fundamentos da escrita	61
CAPÍTULO 3 – HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO.....	65
3.1 A origem da escola gratuita, laica e obrigatória.....	67
3.2 Os métodos.....	74
3.2.1 Métodos sintéticos	75
3.2.2 Métodos analíticos	80
3.2.3 Método analítico - sintético	83
3.3. Uma nova forma de ensinar	85
4.1. Como ocorre a aprendizagem da escrita?.....	90
4.2. Como as crianças formam palavras?	98
4.2.1 Consciência fonológica	102
4.3 Práticas pedagógicas e sua contribuição para a aprendizagem da escrita	106
4.4 Objeto de estudo	114
4.5 Coleta do objeto de estudo: a produção escrita	115
4.6 O sentido e os caminhos da aprendizagem.....	119
CAPÍTULO 5 - PERCURSO METODOLÓGICO.....	121

5.1 A pesquisa e a metodologia.....	121
5.2 Caracterização da unidade escolar.....	124
5.3 Os participantes da pesquisa.....	126
CAPÍTULO 6 - ANÁLISE DOS DADOS.....	128
6.1 Tabulação.....	128
6.2 Classificação das hipóteses da escrita.....	130
6.3 Gráficos por amostra.....	134
6.3.1 Análise dos gráficos.....	138
6.4 As produções de escrita.....	139
6.5 Análise das produções de escrita por aluno.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICE.....	170
INTRODUÇÃO.....	172
MUDANÇA DE PERSPECTIVA: COMO SE ENSINA PARA COMO SE APRENDE.....	177
OBJETIVOS.....	180
O CAMINHO DA PESQUISA.....	181
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	183
Sondagem.....	183
A ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES A PARTIR DA ESCOLHA E USO DE TEXTOS.....	186
A ESCRITA DO NOME.....	187
IDENTIFICAR O NOME NO GRUPO COM OUTROS NOMES: CHAMADA INTERATIVA.....	190
ALFABETO.....	192
COMO EXPLORAR A MÚSICA: AS LETRAS FALAM.....	193
GINCANA DAS LETRAS.....	194
JOGOS DIDÁTICOS.....	196
JOGO DA MEMÓRIA.....	196
CONSTRUÇÃO DE PALAVRAS.....	198
COMO PROPOR ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA.....	199
ESCREVER O NOME DOS PERSONAGENS:.....	199
PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVO.....	202
MINHAS CONSIDERAÇÕES.....	203
REFERÊNCIAS.....	205

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	207
.....	207
Anexo 2: COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO.....	209
Anexo 3: FOLHA DE ROSTO.....	210

INTRODUÇÃO

Em meus vinte e quatro anos na rede pública de ensino municipal de Praia Grande/SP, como professora alfabetizadora, pude perceber que, durante a alfabetização, ocorrem transições na construção sistemática da escrita. Observei também que a aprendizagem nesse período ocorre de forma heterogênea como relata Relvas (2020, p.67): “As crianças têm cada uma seu jeito, seu conhecimento, seu modelo de perceber o mundo”. Corroborando dessa opinião temos os autores Macedo (1994), Morais (2012), Weisz (2001;2008) e Soares (2020).

Durante minha experiência, ao observar as atividades de sondagem propostas para os alunos do primeiro ano do ensino fundamental, surgiram algumas inquietações como, por exemplo, por que as crianças colocam somente uma letra para representar o som de uma sílaba? Como se dá esse processo até que se faça esse tipo de registro? Por que, ao ler, a criança pontua cada letra registrada, como se fosse uma sílaba escrita? Tais questionamentos motivaram, por meio da pesquisa, a busca de respostas que, além de elucidar, pudessem contribuir de forma consciente e fundamentada na alfabetização das crianças, ou seja, o “caminho que a criança deverá percorrer para compreender o sistema de escrita” (MELLO, 2007, p. 63).

Com o intuito de entender melhor como a criança aprende, aprimorar minha prática e buscar novos conhecimentos, senti a necessidade de realizar o Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da UNIMES, para investigar, por meio de um olhar crítico sobre o processo de alfabetização, como ocorre o desenvolvimento da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim surgiu este trabalho de pesquisa com o título “*Processo de Alfabetização: a transição nas Hipóteses de Escrita no Início da Alfabetização*”. Enquanto professor alfabetizador, ter o conhecimento de como ocorre esse processo nos leva a refletir e planejar ações pertinentes que contribuem para a concretização da construção e apropriação da leitura e da escrita pelo qual crianças e adultos passam na aquisição na alfabetização. “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’). A escrita utilizada hoje como um dos tipos de comunicação sofreu

mudanças ao longo do tempo, com a finalidade de universalização de seu uso. Apropriar-se da fala e da escrita torna o sujeito participante da sociedade, dando-lhe oportunidade de adquirir o conhecimento para participar, intervir e modificar a realidade.

Na história da evolução humana, a comunicação contou com o incremento de meios e instrumentos para perpetuar o pensamento, os gestos e a fala através de suportes com diversos contornos e formas.

A necessidade dos registros para a comunicação entre pessoas, povos e nações constitui o homem como sujeito na intervenção no percurso histórico da humanidade. A escrita dividiu-o em duas eras: a pré-história e história. Barbosa (1994) considera a escrita como um marco de passagem da pré-história para a história.

Assim como ao longo da historicidade humana houve a necessidade da comunicação por meio de registros que resultou na construção da escrita, durante minha experiência no exercício do magistério, no período da alfabetização, foi possível observar que as crianças também demonstraram em seus registros um processo de construção em sua escrita semelhante ao da era pré-histórica.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi delineada a partir do estudo de produções de escritas de dez alunos na fase de alfabetização, realizadas nos meses de fevereiro (1ª amostra), maio (2ª amostra) e agosto (3ª amostra) do ano letivo de 2021 no período de sete meses. Esse material foi analisado sob a luz da literatura, das reflexões sobre as práticas que realizo, do grupo de estudos do qual participei durante o período da pesquisa e de inúmeras discussões com minha orientadora.

Esta pesquisa foi fundamentada em autores como Soares (1985;2020), Braggio (1992), Macedo (1994), Nunes (1995), Ferreira e Teberosky (1999), Weisz (2001;2008), Teberosky e Colomer (2003), Frade (2007), Rojo (2010;2012), Morais (2012), Chakur (2014), Ferreira (2014), Batista (2015) e outros mais em um processo dialógico sobre como a criança aprende. Nesse contexto, reconheci a necessidade de ser um professor reflexivo e que busque constantemente o aprimoramento de suas práticas.

No capítulo 1- *Trajatória docente: quem sou eu?*, faço um diálogo entre minha trajetória e o objetivo dessa pesquisa, buscando compreender como as crianças aprendem a escrever. Tais pontos permeiam todo este trabalho.

Discorro nesse capítulo minha dificuldade em entender o caminho para realizar a leitura e a escrita, ter uma boa caligrafia, o fato de ter como alfabetizador um professor que demonstrava em suas ações não compreender esse processo e pais sem condições de dar o suporte instrucional em razão da não conclusão de seus estudos primários. Tudo isso contribuiu para uma aprendizagem angustiante e dolorosa (FREIRE, 1996). Apresento no primeiro capítulo, Dona Zenaide. Foi ela quem me alfabetizou e conduziu-me ao caminho para o magistério.

Logo após minha formação, lecionei para uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Aí a reprodução de minha experiência foi mais forte que todos os teóricos e abordagens que fizeram parte dos meus estudos. A insegurança e os conflitos do primeiro emprego e de um professor iniciante fazem parte desse contexto. A postura de um professor reflexivo não permitiu que mantivesse tal conduta.

Manter no inconsciente meu processo de alfabetização passou a ser a melhor alternativa para não conviver com pensamentos e, segundo Snyders (1999), sentimentos que não trazem a alegria. Ao mesmo tempo, ela se torna o propósito de reflexão e constante busca por conhecimento para contribuir com essa etapa na história das crianças que se tornam meus alunos e estão se constituindo sujeitos. Em pouco tempo, minha prática pedagógica se baseava em uma nova perspectiva e está em constante processo de formação aberta a mudanças.

O texto traz pontos que mostram a caminhada profissional com diversos cursos voltados à prática pedagógica e de alfabetização. O ingresso no curso de Pedagogia da UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos), dois cursos de pós-graduação e, atualmente, o curso de Mestrado em Práticas Docente no Ensino Fundamental muito tem contribuído em minhas reflexões. Conhecer a trajetória de vida do autor dessa pesquisa leva a refletir e compreender as especificidades do título, da fundamentação teórica, da metodologia utilizada e das ações adotadas para a coleta de dados.

No capítulo 2 - *História da escrita e alfabeto*, temos um panorama sobre a História da Escrita. No texto constam informações relevantes de como a humanidade evoluiu em suas maneiras de comunicação entre as pessoas ao longo do tempo até chegar à construção de sinais que passam, segundo Higounet (2003), a serem utilizados em larga escala para representar a comunicação por intermédio da escrita. Antes, para decodificar uma mensagem transmitida por meios dos desenhos era preciso conhecer o simbolismo da época, a ordem dessa simbologia, a fonética correspondente a esta simbologia e assim conseguir pronunciar a frase.

Segundo Higounet (2003), o estágio mais elementar da escrita é quando um conjunto de sinais, que serve para sugerir uma frase e seus elementos, passa a ser utilizado para formar outras frases. A construção do alfabeto consonantal pelos fenícios complementado pelos gregos com o uso de vogais resultou, segundo Barbosa (1994, p.37), em um “completo sistema alfabético de escrita”. Restava agora difundir e universalizar esse instrumento de comunicação.

No capítulo 3 – *História da alfabetização*, abordo a utilização do alfabeto no propósito de universalização da leitura e da escrita na trajetória da história da alfabetização. O texto é construído com base na literatura que retrata o contexto histórico da alfabetização. Nele se encontra a relação entre o ensino da alfabetização, tanto fora quanto dentro do ambiente escolar, no período de tanto a tanto. Segundo Barbosa (1994), as primeiras escolas não eram constituídas de salas, mas em estabelecimentos com locais e espaços físicos destinados para o ensino.

No decurso do capítulo surge a lecto-escrita, ou seja, o ensino simultâneo da leitura e da escrita e a criação das escolas para alfabetizar, utilizando-se de métodos considerados “eficientes” a cada época, sendo eles sintéticos ou analíticos. A guerra dos métodos é instaurada, dando início às discussões em defesa ao “melhor método de ensino”.

Nessa linha de pensamento, a pesquisa experimental realizada por Emília Ferreiro, Ana Teberosky (1999) e colaboradores culmina com a origem do livro: *Psicogênese da Língua Escrita*. Relacionei o contexto desta obra com base de discussões para a análise e reflexão sobre as produções de escritas. As autoras

trazem algumas respostas a uma das perguntas e apontamentos já realizados por renomados pesquisadores que contribuem com este trabalho como Piaget (1926/1947 *apud* Macedo 1994), Vygotsky (2005), Luria (2010), Leontiev (2010): a criança pensa, não é uma *tabula rasa*.

O capítulo nos leva a refletir sobre o fato de que o professor alfabetizador, ao conhecer esse processo, pode promover atividades e intervenções na fase de escrita identificada durante a aprendizagem dos alunos.

No capítulo 4, *Como a criança aprende a escrever?*, com base na Psicogênese da Língua Escrita e pautado em pesquisadores do processo de ensino e de aprendizagem, como Nunes (1995), Weisz (2001;2008), TEBEROSKY & COLOMER (2003), Vygotsky (2005), Luria (2010) e Soares (2020) entre outros, busca-se identificar o que pensam as crianças quando utilizam marcas gráficas e/ou letras, para que possam representar a língua escrita.

Ainda no capítulo 4, o texto nos convida a refletir como Relvas (2020) e Soares (2020) contextualizam a forma como acontecem as modificações cerebrais em relação ao registro escrito, desde a percepção e substituição de rabiscos por sinais gráficos recorrendo ao uso de letras. Além disso, Morais (2012) e Batista (2015) trazem contribuições quanto à eficiência da consciência fonológica como ponto de partida no processo de alfabetização.

São encontradas intervenções pedagógicas presentes em minhas práticas de alfabetização, como leituras seguidas de comparações com outras palavras ou com as mesmas palavras escritas segundo Rego (1989 *apud* Nunes, 1995). Leituras em voz alta (Terezinha Nunes, 1995); reconto do texto ou reformulação da história ouvida (Teberosky, 2020), entre outros.

Encontramos no capítulo 4 as produções de escrita, ou seja, as atividades de “sondagem” que fornecem informações da turma pesquisada. As hipóteses de escrita nesse capítulo foram categorizadas, conforme Morais (2012), em níveis como: pré-silábico, silábico com valor sonoro, silábico sem valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético.

O capítulo 5, *Percurso metodológico*, trata da pesquisa e da metodologia. Nele está descrito o lócus da pesquisa, a forma como ela aconteceu, os critérios e a descrição de seus participantes. O período da pesquisa ocorrido no decorrer do ano letivo de 2021 é apontado e os meses em que houve a coleta de dados (fevereiro, maio e agosto), tendo por intencionalidade acompanhar o percurso de como aconteceu a evolução na escrita dos alunos participantes em seu processo de alfabetização.

No decorrer da pesquisa, em minha reflexão, a indagação “Como a criança aprende a escrever?” norteou todo o percurso dessa pesquisa, assim como orienta Minayo (2012). Segundo Lüdke e André (1986), pesquisas tornam-se um instrumento com possibilidades de contribuir no desenvolvimento da prática profissional.

Sendo assim, à luz da literatura e da competência de minha orientadora, refinamos a busca por respostas às inquietações em materiais já elaborados como livros, artigos científicos, teses, dissertações com base na qualidade dos cursos e das instituições onde foram produzidos.

No capítulo 6, *Análise dos dados*, constam tabulações, gráficos e imagens contendo três amostras de atividades de sondagem, nosso objeto de estudo. É importante mencionar que as referências quantitativas descritas nessa pesquisa servem de base, tão somente, para uma análise qualitativa conforme mencionam as autoras Lüdke e André (1986), ou seja, como se dá início ao processo de construção da escrita até a sua conclusão.

Os quadros trazem informações sobre a quantidade de alunos matriculados, quantos alunos realizaram a sondagem, a categorização das hipóteses da escrita em cada momento de sua aplicação e a evolução quantitativa dos alunos por nível de escrita.

Os gráficos nos informam sobre os percentuais da primeira à terceira amostra. Eles indicam a evolução na produção da escrita dos alunos participantes. Por meio dos gráficos podemos observar o avanço qualitativo nos registros realizados pelas crianças.

As imagens das produções de escrita, posicionadas de acordo com a ordem cronológica, uma ao lado da outra, possibilitam uma amplitude visual dos três momentos em que houve a coleta das produções de escrita. O subitem 6.4 descreve o procedimento de como ocorreu o momento da coleta.

Nas análises das imagens procuramos enfatizar mais o processo do que o produto, a fim de compreender como ocorre o processo de leitura e escrita no início da alfabetização, conforme recomenda Bogdan e Biklen (1982 *apud* Lüdke e André 1986) para a pesquisa qualitativa.

Finalizando, essa pesquisa visa levar o professor alfabetizador a ter o conhecimento de como a criança aprende a escrever. Nesse sentido, para entender o processo de construção da escrita, a pesquisa aborda a importância de conhecer a história de como a escrita foi criada, como e por que surgiu a alfabetização e como se dá esse processo na perspectiva do “como se aprende”, possibilitando, assim, aos professores que entrarem em contato com essa pesquisa a refletir sobre suas práticas docentes e motivá-los a elaborar atividades significativas e desafiadoras respeitando a hipótese inicial para que as crianças possam avançar até concluir a alfabetização.

Como diz Freire (1996), onde há vida, há inacabamento. Cada criança é um sujeito cheio de vida, experiências, condições de aprendizagem diferentes, porém, cada um em seu tempo.

CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA DOCENTE: QUEM SOU EU?

Este capítulo tem o intuito de trazer fatores relevantes e momentos de minha vida que desenharam a minha trajetória, ainda que de maneira não planejada anteriormente, para a construção da minha identidade como educadora. O percurso que me identifica como professor reflexivo me levou ao curso de mestrado na Universidade Metropolitana de Santos. Segundo Garcia (2010, p.16), nossa identidade profissional é como nós nos definimos. É uma construção do “si mesmo” profissional, que evolui ao longo da nossa carreira docente, podendo ser influenciada pela instituição família, pela escola, pelas mudanças e pelos contextos políticos, que “incluem o compromisso pessoal, a vontade para aprender a ensinar, os valores, as crenças, o conhecimento sobre a matéria que ensinam e também como sobre o ensino, experiências anteriores, assim como a vulnerabilidade profissional” (GARCIA, 2010, p.16).

1.1 O processo de alfabetização na construção da identidade docente

Minha alfabetização não foi tranquila, a dificuldade para entender o sistema de escrita despertou a necessidade do reforço escolar. Ler e escrever eram aprendizagens que envolviam mais cobranças e copiar era o que eu sabia fazer, embora a caligrafia não fosse a desejada pela professora da primeira série, pois “a escrita era considerada uma arte” que eu não dominava (BARBOSA, 1994, p.17).

Na minha infância cursei o maternal e o pré, níveis do Ensino Infantil na escola municipal República de Portugal, em Praia Grande. A escola era muito distante de onde morava e minha mãe, com o ganho de faxinas, pagava o transporte escolar. O deslocamento era feito por intermédio de um micro-ônibus. Cursar o Ensino Infantil era algo para poucos, as vagas eram por demais limitadas. Não guardo lembranças desse período, poucas fotos estão em um único álbum de fotografias da família e posso dizer que não passei do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental com aprendizagem no campo da leitura e da escrita.

Minha mãe estudou até a terceira série, sabia ler e escrever algumas coisas, mas faltava a interpretação e o letramento, pois também não fora agraciada com o dom da paciência para me acompanhar nas lições de casa. Pela dificuldade que eu

tinha em acompanhar os demais alunos, minha mãe e eu tínhamos de lidar com as atividades de reforço e caligrafia.

O processo da alfabetização tornou-se sofrimento físico, social e emocional. Eu inventava palavras e, por esse motivo, levava safanões, beliscões, ouvia gritos etc. As ações dependiam do estado emocional de minha mãe naquele momento para me transformar em um corpo dócil (FOUCAULT, 1987). Eu não compreendia, não entendia, não conseguia ler, mas precisava responder corretamente ao que me era perguntado. Estava ali, escrito na minha frente, como não conseguia associar algo tão óbvio? Os sentimentos que faziam parte deste processo estavam distantes do que se refere Snyders (1999) sobre “a alegria de compreender, de sentir, descobrir a realidade, de poder decifrá-la e sobre ela atuar, de romper com as inseguranças e incertezas, buscar a plenitude [...]” (SNYDERS, 1999, p.164).

As atividades voltadas para o processo de alfabetização não fazem parte de minhas recordações, é como se a memória não tenha feito esses registros, talvez por não ter sido um momento de importância, ou por ter sido um processo de muita angústia e esquecer, manter no inconsciente, seja a melhor alternativa para não conviver com pensamentos e sentimentos que não trazem alegria. Falar sobre essas sensações é algo que me parece se repetir ao longo do texto. Trata-se do esquecimento, que é estruturante nessa relação de sujeito e sentidos mencionado por Orlandi (2015): “Os sujeitos “esquecem” o que já foi dito - e este não é um esquecimento voluntário - para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos” (ORLANDI, 2015, p.36). Assim, sujeitos e sentidos estão sempre em movimento retomando palavras que já existem na minha história.

Escrever sobre essa fase da vida é muito difícil. Por muitas vezes parei durante dias, olhando para o nada com o intuito de forçar a memória em trazer recordações que me fizessem compreender como aconteceram os primeiros processos para a alfabetização. Em minhas lembranças é forte e persistente as dificuldades para ler e escrever, penso que ingressei no Ensino Fundamental sem ter aprendido a identificar e nomear nem mesmo as letras do alfabeto, quem dirá as famílias silábicas para ler, ou conseguir formar palavras simples. Não adquiri a capacidade de criar, elaborar, não tinha dúvidas ou curiosidades e, com ousadia, chego a mencionar que vivi na pele a experiência do “falso ensinar” (FREIRE, 1996).

Embora não houvesse incentivo e nem mesmo momentos de leitura feitos por quem soubesse ler, minha mãe depositava nos estudos a esperança da melhoria de vida social, profissional e financeira, ou seja, a ascensão social (BARBOSA, 1994, p.19).

A estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola, estava vivo no discurso de meus pais. Era preciso estudar, aprender a ler e escrever para ser alguém na vida e, assim como na dimensão fundamental do *ethos* de classe, minha família, conforme Bourdieu (2007), transmitiu aos seus filhos certo capital cultural.

A instituição de ensino partiu de minha dificuldade no processo de alfabetização, a qual era responsável em evidenciar a diferença inicial das demais crianças que, diante da experiência escolar, obtinham êxito, contribuindo para que este período não fosse marcado em minha memória, sem expectativas de ascensão. A esperança de realização surge com a mudança para outra instituição escolar e o ingresso na primeira série do Ensino Fundamental.

Do primeiro ao terceiro anos do Ensino Fundamental, frequentei escolas próximas de minha residência. A escola Vila Tupiry, construída em uma praça, possuía uma estrutura diferenciada que remetia ao Panóptico de Bentham em sua arquitetura (FOUCAULT, 1987, p. 223). Um prédio térreo, redondo, com paredes chapiscadas e triângulos à sua volta pintados de maneira intercalada nas cores verde e branco. A diretora da escola era conhecida como uma pessoa muito brava. Ai de mim se recebesse alguma reclamação por parte de um professor! Pior seria se a queixa partisse da autoridade máxima da unidade escolar: a diretora.

A rotina marcada por sinais sonoros e horários justificavam a ordem. “Seus três grandes processos — estabelecer as censuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição — muito cedo foram encontrados nos colégios [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 175). A disciplina na fila de entrada da escola, os horários determinados para alimentação, educação física, o tempo que determinava o ritmo para realizar as atividades. Elas estão descritas na obra *Vigiar e Punir*, do autor Michel Foucault: “Nas escolas elementares, a divisão do tempo

torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente” (FOUCAULT, 1987, p. 176).

A impressão era de que todos os segmentos da escola temiam a direção. Para manter a ordem, era preciso tornar os corpos dóceis, vigiados pelo inspetor de alunos ou algum outro funcionário de confiança da diretora. Por ter pouca idade e não participar das situações operacionais, não sei dizer se existia punição para os funcionários.

Enquanto aluna, recorro de que a lousa tinha tempo para ser apagada, caso não terminasse, uma escrita com caneta vermelha “não terminou a lição” deixava os pais cientes do ocorrido. Esta era a primeira punição e partia do professor.

De fato, era uma pedagogia que se contrapunha ao pensamento de Snyders (1999), que defende a possibilidade de a escola proporcionar a realização, ter alegria. A escola estava muito distante do que pensa o autor:

Para que o aluno tenha alegria na escola, para que esta seja significativa, tenha significado, lhe dê respostas às suas indagações, a escola deve partir da cultura dos alunos, de sua experiência imediata, pois ela já contém elementos válidos (relacionado com os conceitos de Snyders de progresso e presente) e, a partir daí, realizar a ruptura, apresentando-lhe a cultura elaborada, o conhecimento escolar, que o auxiliará a ver de forma diferente, ampliada, crítica, o que já se pressentia em sua experiência de forma assistemática, não acabada, plena (SNYDERS, 1999, p.163-164).

Cumprir as atividades propostas em uma lousa, tomada por elas, foge completamente do significado, da cultura e, principalmente, de respostas à curiosidade. A consequência do primeiro ato, de não concluir as tarefas na sala de aula, já despertavam sentimentos do que estava prestes a acontecer, a próxima punição.

A segunda punição, já em casa, partiria dos meus pais. Dependia do estado emocional. Ou se ouvia um sermão, ou não poderia brincar, ou tinha contado físico repressor.

Em contrapartida, eu gostava daquele ambiente escolar e da estrutura física do prédio em que ela estava instalada. Uma engenharia que, para mim, era muito chique. As salas ao redor e, no centro, o pátio. O piso de cerâmica quadrada

vermelha em todo o pátio e, no centro da escola, em seu entorno, o piso era feito de caquinhos, que são sobras de diversos pisos quebrados. As salas de aulas, os corredores de acesso, das salas ao pátio, também tinham esse tipo de piso, além de serem divididos por árvores e plantas que recebiam a luz do sol, a chuva, devido estarem expostas.

Admirava a beleza e o jeito meigo de ensinar da professora substituta, tenho lembranças dela, de seu aspecto físico, acompanhado de um sentimento bom.

A frequência escolar era priorizada por meus pais. Morávamos em um prédio residencial composto por dois blocos, cada um com quatro andares, construído na Vila Tupi na cidade de Praia Grande e meu pai era o zelador. Como diz o próprio nome, segundo o dicionário, é o que zela, administrando e cuidando. Ele tinha condições de nos levar à escola, eu e meus irmãos, devido à flexibilidade de horário de trabalho.

Nosso meio de transporte nessa época era em uma bicicleta da marca Caloi, modelo Barra Forte, na cor vermelha, que fazia o traslado dos três filhos. Um dos filhos na parte da frente e outros dois no banco traseiro. Com baixa estatura, ele apoiava um dos seus pés em um canteiro de árvores plantadas na calçada em frente ao portão de entrada e saída do prédio, cercada por uma fileira de blocos chapiscados de cimento, altura ideal para embarque e partida de bicicleta com os pés projetados para os pedais.

A parada era sempre em uma guia de calçada, que auxiliava no equilíbrio. Neste momento, envolvido por adrenalina, a frenagem não podia falhar, a logística precisa entre tempo e espaço, caso contrário, havia o risco de queda de todos nós.

Minha mãe não nos levava à escola, não tinha a habilidade de equilibrar os três filhos na bicicleta e estava sempre com muitos afazeres, além de faxineira dos apartamentos deste mesmo prédio em que morávamos, cujos proprietários contratavam a limpeza. Era cuidadora de um senhor chamado Sr. Caldeu. Limpava o apartamento, cuidava de sua alimentação e de suas roupas. Ele caminhava de bengala e vivia sentado em uma poltrona enorme, reclinável, com elevação das pernas e dos pés. Uma poltrona aconchegante, de couro confortável, daquelas que só uma pessoa muito bem financeiramente podia comprar.

O prédio em que meu pai era zelador, embora tivesse dois blocos de quatro andares, não tinha elevador. Minha mãe descia do quarto andar do bloco onde morávamos e ia ao bloco vizinho no primeiro andar, apartamento do Sr. Caldeu (isso acontecia pelo menos três vezes por dia). Quando ela não estava bem, era eu ou meus irmãos que íamos pelo menos levar a comida. Foram muitos anos cuidando do Sr. Caldeu, um senhor com aparência aborrecida, careca. Uma relação que retrata a questão do currículo e poder em uma demonstração de que o currículo se realiza conforme suas intenções. Uma divisão que se constitui no resultado desse tipo de relação:

Para não entrar em longas e intermináveis discussões conceituais sobre o poder, é insuficiente afirmar aqui que o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros (MOREIRA; SILVA, 2002, p.29).

Uma de suas filhas, Zenaide, diretora aposentada, viúva, passou a morar no apartamento com seu pai Caldeu. Neste contexto, ela entrou na minha vida e passou a fazer parte de minha história como educadora. Quando ele faleceu, minha mãe ficou muito sentida, mas continuou prestando os mesmos serviços, agora para a filha do Sr. Caldeu. A dona Zenaide, em conversas com minha mãe, passou a me ajudar no processo de alfabetização. Lembro-me dela chamando minha atenção, minha dificuldade era atribuída à preguiça. Para Sinclair,

O ato de compreender a natureza do sistema de escrita e a sua função suscita problemas fundamentais, ao lado dos quais a discriminação das formas, seu traçado, a capacidade de acompanhar o texto com os olhos, etc., tornam-se completamente secundários (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 10).

Contrariamente a isso, cheguei a ter dois cadernos de caligrafia. Não sei dizer se fui alfabetizada no primeiro ano do ensino fundamental, não tenho lembranças do momento em que passei a ler e escrever. Uma trajetória que minha memória deixou no campo do esquecimento. Provavelmente pelo sentimento de *culpa* pelo “fracasso”, não percebi a razão da minha dor na perversidade do sistema social, econômico e político (FREIRE, 1996, p. 43). Mas sempre alimentei a crença de que o saber ler e escrever me faria pertencer e ser parte do mundo social.

Passados três anos fomos, eu e meus irmãos, transferidos para a escola nova do bairro.

1.2 Escola nova, professores novos

Meu pai, sempre participativo do grupo escolar e da comunidade, foi solicitado para, juntamente com os demais pais de alunos do bairro, ajudar no descarregamento de mesas, cadeiras e na montagem das salas de aulas da nova escola estadual, tendo por nome Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Vila Tupi. Ele fazia parte da Associação de Pais e Mestres e do Conselho de Escola, um membro atuante. Segundo o site do Governo do Estado de São Paulo, a Associação de Pais e Mestres (APM) é uma ferramenta de gestão democrática, uma das formas de participação da comunidade na administração escolar. Meus pais não faltavam a nenhuma reunião ou solicitação de comparecimento. Estar disponível, ou melhor, priorizar momentos de reuniões na unidade escolar quando convocados, é uma das evidências sobre a importância que meus pais davam à educação segundo a ideologia de que a educação é a fonte de “[...] saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*” (FREIRE, 1996, p. 57).

Tenho lembranças da professora Dirce. Uma senhora franzina, magra ao extremo, pele enrugada pela idade, cabelos armados, grisalhos, uma voz rouca e muito brava.

A escola tinha uma área arborizada, perto da quadra de esportes que se distanciava alguns metros do prédio, uma estrutura diferente da escola anterior. No andar de cima havia a possibilidade de sentar ao lado das janelas, ter a vista da rua e da área externa da escola. O prédio tinha uma escada central, que levava ao pavimento superior, um único corredor e, em sua extensão, várias salas de aulas.

No pavimento inferior, na direção da escada central, o pátio. As mesas e bancos distribuídos nesta área para o momento da alimentação, os banheiros e bebedouros. De um lado, o corredor com salas de aulas, do outro, a cozinha, a sala dos professores, a diretoria e a secretaria.

Por trabalhar como mesária nas eleições a cada dois anos, o prédio me remete a lembranças. Uma das lembranças é da professora que mencionei, a Dirce. Para fazer correções, em alguns momentos, sentava-se abaixo das sombras das árvores com uma pasta contendo provas, trabalhos ou atividades para nota e nos deixava livres para brincar. Lembro-me de, às vezes, ficar ao seu lado até que a minha prova fosse corrigida. O segundo grau, atual ensino médio, cursei na mesma escola.

1.3 Segundo grau, atual ensino médio

Do atual ensino médio, na época, segundo grau, guardo a admiração pela beleza e leituras da professora Raquel da disciplina de Língua Portuguesa e das comparações com a inteligência do meu irmão mais velho pela professora de matemática, Ana Paula, quanto à minha dificuldade de aprendizagem. Como eu podia ser tão burra e ter um irmão tão inteligente?! Tem frases que nos marcam para a eternidade.

Experimentei a exclusão e reporto à Mantoan (2015) quanto ao fracasso em minha aprendizagem na específica disciplina de matemática com a mesma professora da quinta à sétima série. Marginalizada pelo insucesso, pela baixa autoestima, vítima das expectativas dos meus pais, da inteligência e capricho anunciado de meu irmão, o que me tornava conhecida pelo corpo docente. Rotulada como burra e Valéria do “C”, pois, na época, os conceitos de notas A, B, C, D e E para as matérias cursadas definia a aprendizagem dos alunos, o professor, por meio desses conceitos, “sempre avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente analisa ‘o que’ e ‘como’ a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados [...] pela exclusão, enfim” (MANTOAN, 2015, p.32).

Freire, ao escrever sobre “querer bem aos educandos”, postula sobre o respeito ao ser humano. O autor do livro *Pedagogia da Autonomia* se posiciona: “preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo” (FREIRE, 1996, p.52). Talvez seja um sentimento equivocado, mas essa relação de amorosidade entre educador e educando era algo distante.

Com a mudança da professora de matemática no curso da oitava série, a forma do como se ensina passou por mudanças e os conceitos e notas vermelhas deixaram de fazer parte da minha vida. Foi necessária uma didática da teoria construtivista-interacionista “que dialoguem com a aprendizagem dos outros, que reconheçam o conhecimento que eles já possuem, que façam a ponte entre esse conhecimento e o que precisa ser ensinado, garantindo-lhes o direito de aprender” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 08).

Estar realizando as atividades e tendo como avaliação os conceitos A e B foi uma superação. Snyder (1999) defende que o problema da educação tradicional está no conteúdo e não tanto nos seus métodos, pois estes podem ser transformados em função dos modelos a serem adotados (SNYDER, 1990, p.155), porém, no meu caso, a partir da mudança de professor e, conseqüentemente, nos métodos de ensino, os conteúdos se repetiram e deixei de apresentar dificuldade de aprendizagem.

Neste período, do segundo grau (atual ensino médio), eu já trabalhava na banca de jornal do meu tio Nogueira. Fazia a entrega de jornais a partir das sete horas da manhã, antes que os clientes saíssem de casa para o trabalho. Sofri algumas quedas de bicicleta, fazendo manobras. Aprendi a fazer o encalhe que é um inventário com a quantidade das unidades fornecidas, vendidas e devolução de sobras de jornais e revistas. Minhas tarefas eram colocar os preços com a máquina de etiquetas em todos os produtos vendidos, organizar as revistas e outros materiais pela ordem de edição e alfabética, organizar as cartelas de brinquedos, atender os clientes, passar o troco (usava a calculadora), fazer ligações telefônicas e contar o tempo para cobrar os minutos, organizar os produtos tanto para abertura quanto para o fechamento da banca de jornal, de acordo com o espaço físico. Uma ordem metódica e diária. Com o dinheiro que recebia comprava iogurte, guloseimas e coisas que tinha vontade de comer ou ter. Na porta da escola, tinha a barraca da tia do doce e ali investia parte do que ganhava. Esta era, segundo Freire (1996), minha “leitura de mundo” enquanto educanda que chega à escola condicionada pela cultura de classe.

Minha mãe fazia faxina nos apartamentos do edifício onde meu pai foi zelador por 43 anos (saiu em agosto de 2019), desde quando eu era pequena. Ela me

levava para tirar o pó dos móveis, lavar toda a louça e/ou ajudar a esfregar e puxar a água do chão. Se não fizesse direito, tinha que fazer de novo a base de muita reclamação.

Uma vez por mês todos nós, eu, meus irmãos e minha mãe, ajudávamos meu pai na lavagem do prédio. No período de férias, era difícil manter as escadas varridas devido à areia da praia. Os turistas não lavavam os pés direito, subiam batendo a esteira a cada degrau e terminavam de tirar a areia do cano do guarda-sol nas escadarias, isso quando não misturavam a areia com a água que escorria do corpo ou da cadeira de praia, formando uma lama. Tínhamos que ajudar a manter o prédio e as escadas limpos, essa lama era difícil de retirar. Quando eles chegavam de viagem ou partiam em seus carros, eu ajudava a subir e descer objetos e malas em troca de ganhar gorjetas. A relação de poder, como menciona Moreira e Silva (2002), mais uma vez é sustentada por esse tipo de ação.

O trabalho na banca de jornal, fazer entregas dos jornais nas casas dos clientes, o auxílio aos turistas e proprietários de apartamentos, as faxinas que traziam conhecimentos do cotidiano entre outras vivências, despertavam a necessidade de conversar, o que contribuiu muito nesta faixa etária para o desenvolvimento de minha comunicação. Embora não relacionado diretamente à aprendizagem de ler e escrever, tais ações contribuíram para a minha leitura de mundo, constituindo-me enquanto sujeito que, segundo Freire (1996), tem historicidade.

1.4 O caminho para o magistério

Ao fim do segundo grau (atual ensino médio) e a minha melhora no desempenho escolar, eu e dona Zenaide conversávamos muito sobre o futuro profissional. Ela me convenceu de que as minhas opções em ser atriz ou secretária executiva não seriam fáceis. Como sempre acompanhava notícias e escutava o programa radialístico "A hora do Brasil", soube do projeto para o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério apresentado pelo, na época, Deputado Cesar Callegari. A dona Zenaide buscou informações sobre o CEFAM e tivemos repetidas conversas sobre eu me tornar professora. Com o endereço em mãos, partimos, eu e minha mãe, para conhecer o CEFAM, na cidade de Itanhaém.

Confesso que não me achava capaz de passar no vestibulinho e, entre tantos candidatos, tamanha baixa autoestima, procurei meu nome na lista dos últimos classificados, não achei. Concluí que não havia passado, embora tivesse estudado muito. Ainda desacreditada e com um nó na garganta, que pareço estar sentindo no momento deste relato, procurei meu nome em outras listas. Não era o que eu esperava, dos 120 classificados, meu nome estava entre os 30 alunos na primeira lista.

Particpei desse projeto de formação de professores por quatro anos e dele trago muitos aprendizados. Nas experiências dos estágios supervisionados de observação e participação, fui construindo o meu perfil de educadora. Se hoje sou professora, devo isso à dona Zenaide e à minha mãe, mas, enquanto educadora, tenho passado por muitas reflexões e transformações que só os estudos e a prática pedagógica podem proporcionar. Zeichner (1993) reconhece que a riqueza da prática reflexiva reside em bons professores.

Zenaide também era admirada por mim em outra experiência, qualidade de vida. Ela passou a fazer parte de um grupo de idosos, aposentados, que viajavam para vários lugares. Certa vez, em uma de nossas conversas, eu disse a ela que, ao me aposentar, faria o mesmo. Ela me corrigiu, alertou-me a não fazer isso. Disse que, com a idade, não tinha vigor para aproveitar os passeios. Não tinha histórias para contar e seus filhos não conheciam outros lugares. Quando tinha dinheiro, não tinha saúde. Com saúde, não tinha tempo e pouco era o dinheiro. Sua rotina se resumia: de casa para o trabalho e do trabalho para casa. A mim aconselhou: “Viaje enquanto tem saúde. Parcele, se organize, viaje com seus filhos. Tanto você quanto eles terão histórias para contar e conhecimento de outras culturas que levarão por toda a vida”. Sigo seus conselhos.

Em minha história profissional, seu nome sempre foi, é e será lembrado. A dona Zenaide faleceu em 2018, em uma clínica para idosos.

1.5 Ingresso no magistério e na carreira

O CEFAM, criado em 1988, surgiu para formar, em nível médio, professores da primeira à quarta série do Ensino Fundamental como um projeto especial da rede pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. O ensino é em tempo

integral e os alunos recebem bolsas para frequentar as aulas. Caso não apresentasse bom rendimento escolar e não atendesse às normas do projeto, o aluno poderia ser desligado. Nos CEFAMs é preciso estudar quatro anos, em período integral, para obter o diploma para o magistério (MENEZES, 2001).

As disciplinas cursadas compunham a grade comum e específica para a formação de professores. Nesse processo de formação, no contraturno das aulas, fazíamos os estágios presenciais de observação e, posteriormente, de participação. Tanto pude observar como os professores conduziam as aulas como pude ministrar aulas com auxílio do professor regente. Uma experiência que contribuiu para ter noção de como era o trabalho do professor.

Quando cursava o último ano no curso de Magistério, no CEFAM de Itanhaém, conheci meu esposo em uma igreja evangélica. Passamos a realizar algumas ações nos grupos de que éramos participantes. Ele tornou-se responsável pelo setor administrativo e nos víamos mais vezes durante a semana, foi então que recebi o convite para participar do projeto Programa Jovem, a Voz da Libertação.

O projeto consistia em um programa evangélico de rádio diferenciado para atender a faixa etária de jovens e adolescentes. A equipe contava com oito jovens, sendo quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino, que se deslocavam todos os sábados pela manhã para um estúdio na cidade de Santos. Tínhamos treinamento para articulação da fala, composição das frases, como atender um ouvinte, administrar o tempo e o improviso. Esse projeto muito contribuiu para uma expressão eloquente.

Além desses encontros promovidos pelas questões religiosas, meu atual cônjuge, por trabalhar como pedreiro na cidade de Mongaguá, utilizava o mesmo coletivo para o traslado. Os encontros na ida à escola e na programação de rádio foram proporcionando uma certa aproximação e passamos a conversar diversos assuntos com mais frequência. Além de superar a dificuldade de aprendizagem, a habilidade de comunicação estava em alta.

Alguns meses se passaram e iniciamos o nosso relacionamento. O pedido de namoro ocorreu no interior do coletivo e o pedido oficial aos meus pais um mês

depois. Não queria passar por um término após apresentá-lo à família, por isso propus nos conhecermos melhor, novamente minha insegurança.

Finalizei o curso de magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, no município de Itanhém, em dezembro de 1996. Nesta época, prestei dois processos seletivos, um no município de São Vicente e outro em Praia Grande. Quando nos casamos ele era pedreiro, eu, professora.

A princípio meu marido não queria que eu trabalhasse, seu trabalho e seu salário seriam suficientes para nos manter. Foi preciso ter, como postula Bourdieu (1989), um *novo olhar*. E isso não é possível, sem uma verdadeira conversão, uma metanoia, uma revolução mental, uma mudança de toda uma visão do mundo social (BOURDIEU, 1989, p. 49).

Recém-casada, os argumentos de ter estudado para ter uma profissão o convenceu. Eu, professora! Minha mãe sempre trabalhou e tinha condições e autonomia de comprar o que quisesse com o seu dinheiro. Eu me espelhava nisso, desejava minha independência. Na família do meu esposo, sua mãe, do lar, e suas irmãs seguiam o mesmo exemplo, uma cultura diferente. Atualmente, suas irmãs trabalham.

Em fevereiro de 1997, ingressei no meu primeiro emprego de carteira assinada e passei a atuar no primeiro ano do Ensino Fundamental como professora contratada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, na cidade de São Vicente.

Toda experiência em métodos de ensino durante o meu processo de formação no magistério foram substituídos por tensões, ansiedade, expectativas entre outras emoções que envolvem o primeiro emprego. Nem mesmo as observações nos estágios supervisionados foram base em minha prática pedagógica para conduzir a didática nos primeiros meses. Percebi minhas experiências e a historicidade da construção do meu processo de alfabetização surgir como modelo.

Os ensaios nos estágios de observação e participação no curso de magistério, ainda que imersa em sala de aula, com experiência de campo, não

corresponderam à minha atuação. Não correspondo à percepção de Zeichner (1993), "[...] os estudantes, quando forem professores, serão capazes de transportar para as suas salas de aula o saber que adquiriram com estas experiências" (ZEICHNER, 1993, p. 101).

Os textos lidos para a reflexão, o conhecimento das metodologias, as pesquisas sobre as abordagens, os teóricos renomados, todo este aparato que esteve presente em minha formação no magistério foi em vão, quando me vi diante de uma sala de aula com alunos sob a minha responsabilidade: senti-me perdida.

Como iniciar a aula? O que conversar com os alunos? As dinâmicas de apresentação, tudo o que antes havia sido planejado perdeu a importância no processo de ensino e aprendizagem de meus alunos após me apresentar e, por meio da chamada, saber quem eram os alunos e começar as atividades.

A reprodução das minhas experiências em alfabetização externou de forma inconsciente a didática. A postura de não repetir, ou fazer com que alguma criança passasse pelo que eu passei, no início do processo de alfabetização, perdeu-se no caminho e os colegas que compunham o quadro docente contribuíram para isso.

As cobranças do sistema e a unidade escolar conduzia o início da alfabetização com abordagem no ensino tradicional. Não quero aqui criticar o ensino tradicional. Snyders (1990), em sua proposta pedagógica, localiza elementos como aspectos positivos retirados da educação tradicional. Segundo o autor:

No processo de ensino-aprendizagem há a necessidade do professor como guia, como orientador. A criança necessita de apoio, de orientação, para formar uma disciplina, um autodomínio, para poder ter possibilidade de apreender o real e sobre ele atuar (SNYDER, 1990, p.155 e 156).

Recordo-me da recepção que tive no primeiro dia de aula por minhas colegas de profissão, talvez isso tenha contribuído para esta didática autoritária. Iniciante, sem experiência e pouca idade, tais atributos me levaram a ser reprovada por uma colega de profissão, também professora de primeiro ano do Ensino Fundamental. Segundo esta colega, a rede tinha muitos professores competentes e experientes que não deveriam ser trocados por novatos. Minha resposta se resumiu em: toda pessoa experiente começou um dia. Esse foi o gatilho para provar que poderia

exercer a mesma função, com a mesma postura e o mesmo resultado: alunos alfabetizados.

A prática reflexiva sobre a melhor forma de ser bom professor me incomodava. Zeichner (1993) nos leva a pensar:

Os professores que não reflectem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade quotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objectivos e para encontrarem soluções para problemas que os outros definiram no seu lugar (ZEICHNER, 1993, p. 18).

Enquanto os alunos temiam pelo ensino e postura por mim adotada como professora autoritária, passo a ganhar a admiração dos pais e responsáveis quanto às muitas lições para serem realizadas em sala de aula e em casa, um planejamento e um cronograma totalmente enrijecido das páginas dos livros a serem seguidas, sem cogitar algum outro assunto ou tema. Essa era uma das características próprias da aprendizagem por transferência de conhecimento, um modelo em que a aprendizagem se dava pela “troca total entre o mestre que deve dar seu saber e o aprendiz que deve trazer seus serviços, sua ajuda e muitas vezes uma retribuição” (FOUCAULT, 1987, p. 182). Contudo, encontrei a solução para o problema que estava posto. Assim como proposto por Freire (1996), passei a discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos e elaboramos o planejamento pautado em interesses da nossa turma.

Se o tempo pudesse dar uma oportunidade de retorno, faria tudo diferente. Não acreditar no potencial que tenho como educadora foi a minha falha. Minha capacidade estava demonstrada desde a lista dos classificados para cursar o magistério. Superar a baixa autoestima é o que exploro em meus alunos no início do processo de alfabetização. Todos são capazes! Com o passar dos dias, o grupo de professores foi-se alinhando e seguimos um mesmo plano de trabalho, com estratégias diferentes.

Em 1999, passei a atuar em uma sala de terceira série, em outra unidade municipal na cidade de São Vicente. Realizei-me pela conquista da alfabetização de três alunos. Indisciplina e introspecção, características que esses alunos traziam, foram modificadas. Saber ler e escrever os tornaram participantes das atividades

propostas. Como não passei no concurso público para efetivação, terminou o meu contrato no final deste mesmo ano.

1.6 O ingresso e carreira no município de Praia Grande

Sem trabalho e sem saber como acompanhar o chamamento do município de Praia Grande, aguardava por telegramas que chegassem em minha residência, porém o destino estava contribuindo para a continuidade da minha profissão.

Encontrei uma das colegas do CEFAM, contei minha história. Ela me explicou o procedimento do chamamento da lista de professores, os meios desta comunicação, além de me dizer que a lista já estava correndo pela terceira vez e que estava próximo o meu nome.

No dia seguinte, fui até a Secretaria de Educação de Praia Grande com meu esposo. A pessoa responsável pela convocação dos professores informou que eu seria a quarta professora da lista a ser chamada, porém não havia previsão de quando aconteceria este chamamento. No mesmo dia, no final da tarde, minha mãe, ao atender uma chamada telefônica proveniente da Secretaria de Educação, noticiou que tinha sido convocada para, enfim, assumir uma sala de aula. Iniciei como professora contratada, posteriormente como professora efetiva. Atualmente permaneço lecionando em uma unidade escolar no município de Praia Grande.

Desde o ano 2000, atuei no município de Praia Grande em vários cargos como professora contratada, professora de projeto (assinatura de ponto ou substituição de aulas na ausência de um professor) e professora recreacionista.

Em uma creche considerada escola municipal, atuei como professora recreacionista no período da manhã e professora da educação infantil no período da tarde. Devido ao fato de sempre estar envolvida no dia a dia da escola e nas atividades voltadas para o desenvolvimento integral dos alunos, passei a ser observada pela direção escolar. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido (FREIRE, 1996, p. 73). Acredito ter sido este um dos critérios pelos quais fui

selecionada e convidada a me tornar professora responsável nos períodos de ausência da diretora da unidade escolar.

Essa creche municipal, que atendia cerca de 50 crianças, cresceu e transformou-se, em 2004, em uma unidade com capacidade para cerca de 1200 crianças. Com a desistência da Assistente de Direção em apenas alguns meses no cargo, fui convidada, em 2004 para assumir esta função. Inicialmente, como professora responsável, até que os trâmites burocráticos culminaram na portaria de Assistente de Direção. Atuei como Assistente de Direção nos anos de 2004 e 2005. Neste mesmo ano, tornei-me professora efetiva do município, por meio de chamamento do concurso público.

A creche atendia alunos de 4 meses a 6 anos. As crianças com idade de 4 meses a 3 anos, em período integral, eram instaladas no piso superior da unidade escolar. O acesso a este piso era feito por uma ampla rampa. O espaço era composto de refeitório, lactário, solário e amplas salas. As salas que se destinavam às crianças de 4 meses a 1 ano contavam com brinquedos, berços, bebê conforto e cadeirões próprios para a alimentação.

As crianças de 1 a 3 anos eram acomodadas em outras salas. Os colchonetes eram utilizados, tanto para o período do sono como para demarcação no interior da sala. Estas salas atendiam cerca de cinco turmas com até quinze crianças cada. Na época, não havia outro tipo de mobiliário nestas salas.

No piso térreo, o espaço era composto por um refeitório, pátio amplo com um palco para apresentações, uma área com grama sintética e brinquedos que compunham o parque. A secretaria, sala da direção, do assistente de direção, sala dos professores, duas salas de recreação e as salas de aula também estão instaladas no piso térreo.

As turmas do Infantil I, II e fase I frequentavam o período integral e descansavam na sala de recreação, elas frequentavam as salas de aula em horários invertidos. As salas de aula tinham mesa e cadeira para o professor e mesas e um conjunto de quatro cadeiras para as crianças da faixa etária dos 4 a 6 anos da educação infantil I, II e fase I, atual primeiro ano do ensino fundamental, período parcial.

No mês de dezembro de 2005, descobri que estava grávida, a maternidade era um dos meus projetos de vida que se concretizava após quatro anos de tentativas. A gestação, depois do sétimo mês, apresentou complicações, subir a rampa de acesso ao piso superior tornou-se uma restrição médica que, nas atribuições de minha função, não conseguia cumprir. Isso piorou o meu quadro. Subir a rampa resultava em contrações involuntárias e passei a ter perda de líquido amniótico. Segundo o médico que acompanhava o meu pré-natal, a diminuição do líquido em níveis considerados necessários para o desenvolvimento saudável do bebê estava colocando-o em risco. Fui afastada para efetivo repouso e, após o nascimento da minha filha, voltei para a sala de aula.

1.7 Do retorno para a sala de aula à função de coordenadora pedagógica

Em janeiro de 2006, após o período de licença maternidade, fiz a inscrição e apresentação de projeto para atender ao processo avaliativo para o cargo de Assistente Técnico-Pedagógica, conforme a legislação vigente.

Regulamentada pela Lei Complementar nº 491 de 2007, em seu Capítulo IV, Das Funções Gratificadas, atendendo aos requisitos em seu artigo 10, para preenchimento das funções gratificadas:

III - Assistente Técnico Pedagógico: Licenciatura Plena na área de Educação, e ter, no mínimo, cinco anos de efetivo exercício docente no Magistério Público Municipal de Praia Grande, dos quais dois anos na função de suporte pedagógico, ou ter, no mínimo, oito anos de Magistério Público Municipal de Praia Grande;

Aprovada, fui designada para duas unidades escolares, conforme a Lei Complementar nº 491/2007 em seu artigo 11.

No período em que atuei na coordenação, minha atenção, de maneira especial, era destinada às produções de escrita dos alunos que cursavam a etapa final da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. É indescritível o encantamento que me atrai para estes dois segmentos. Segundo Abreu et. al. (2000): “Ainda antes de supor a escrita como representação da fala, a criança faz várias tentativas de construir um sistema que se assemelhe à escrita adulta [...]” (ABREU et al., 2000, p. 13). Trata-se de um processo que, por meio de registros, passa por diversas relações conceituais, desde o registro pictográfico, por meio de

desenhos, ao uso de letras para representar a escrita e isso me desperta curiosidade.

Acompanhei muitas atividades realizadas pelos professores e alunos. Participava das reuniões, das capacitações, dos cursos, palestras, enfim, dei continuidade à minha formação, procurando cada vez mais me capacitar para exercer a função de coordenadora pedagógica e conseguir auxiliar os professores.

No período em que estava na função de Assistente Técnico-Pedagógica, recebi o convite para a direção de uma unidade escolar, mas, devido à carga horária, o comprometimento, dedicação ao trabalho e ainda pelo fato de estar amamentando minha filha, não aceitei.

Por volta do mês de junho de 2007, ocorreram mudanças administrativas no município de Praia Grande, principalmente com relação à carga horária de trabalho. Por ter dois registros no município, deixaria de cumprir a carga horária de oito horas diárias e passaria a cumprir 13 horas de trabalho, sendo oito horas do registro de Assistente Técnico-Pedagógico e cinco horas do cargo de Professora.

Minha filha, ainda bebê, ficava aos cuidados do meu filho mais velho, de oito anos. Eles ficavam sozinhos em casa após as 17h, aguardando meu esposo chegar do serviço, em horários variados. Foi um período muito difícil, pensei em me exonerar de um registro. A maternidade despertava o sentimento de culpa por me dedicar à profissão. Passados alguns dias, no mês de julho, fui convocada pelo município de Santos para assumir o cargo de professor efetivo. Confesso que resisti um pouco, mas a situação atual e o conselho de minhas amigas professoras me incentivaram a deixar a função de ATP, pedir exoneração do cargo de professora recreacionista e assumir uma sala de aula na prefeitura municipal de Santos.

Retornei para a sala de aula no município de Praia Grande em julho de 2007, ingressei no município de Santos, em agosto do mesmo ano. Permaneço atualmente, nas mesmas unidades escolares.

1.7.1 O retorno para a sala de aula, atuação como professora e a minha inquietação

A Unidade Municipal de Ensino, situada no bairro Jardim São Manoel, é uma creche que funciona em um sobrado adaptado para o atendimento de crianças na faixa etária de 1 a 3 anos de idade residentes nos bairros Piratininga e São Manoel.

Iniciei nesta unidade em agosto de 2007, assumindo a vaga de uma professora substituta que já estava desde fevereiro deste mesmo ano atuando junto com sua parceira, professora efetiva, no berçário. É uma situação difícil para quem está chegando em um grupo formado desde o início do ano letivo, onde os laços profissionais e afetivos tornam-se mais significativos entre professores com bom relacionamento. Aos poucos, conquistei os vínculos profissionais e afetivos.

No final do ano letivo de 2007, seis meses desempenhando minha função como professora, fui convidada pela diretora para assumir a função de Assistente de Direção Substituta. Não aceitei por dois motivos. Primeiro, minha filha, bebê em fase de amamentação e, segundo, pelo fato de não ser um cargo efetivo. Como o cargo de Assistente de Direção estava vago, a qualquer momento poderia ser ocupado por um Assistente de Direção efetivo. Outro fator, não menos importante, a escolha de uma sala de aula no período noturno para não solicitar uma licença sem vencimentos no município de Praia Grande, ou seja, não estava em meus planos trabalhar três períodos com um bebê que dependia de vínculo alimentício e afetivo. Neste período, minha filha estava envolvida em minhas decisões.

A creche, meu local de trabalho, atende cerca de 50 crianças em período integral. Uma casinha de boneca! A cor salmão pintada nas paredes das salas e a faixa de papel de parede tematizada com os meios de transporte, as paredes pintadas de branco da faixa de papel de parede ao teto, fizeram-me sentir na creche que trabalhei em Praia Grande. O trânsito pelos corredores da escola, o refeitório, as salas-ambientes proporcionam encontros tanto de alunos, quanto de professores entre estes espaços. Fator que facilita conhecer todos os alunos e professores além de funcionários da escola, praticamente uma comunidade escolar.

Por ser uma casa adaptada, as salas dos berçários são compostas por 12 bebês e duas professoras efetivas. O quintal é o local onde fica o parque adaptado para acomodar brinquedos característicos. As salas-ambiente estão distribuídas

entre o piso térreo e o superior, são salas de arte e jogos, leitura e faz de conta, brinquedoteca, videoteca e música.

As atividades são planejadas de acordo com a grade curricular, divididas entre as professoras por meses intercalados, com objetivo de estimulação e realizadas conforme o rodízio em salas-ambientes, tendo, em determinados momentos, a intervenção do adulto visando ao desenvolvimento infantil. Não posso deixar de mencionar que, neste período de atuação no berçário, tive uma ótima parceira. Com o passar dos anos e com a oportunidade de escolha, optei por mudança na faixa etária, atribuí-me a turma de maternal. Essa faixa etária de 2 anos e meio a 3 anos tem como um dos objetivos o desenvolvimento da autonomia.

O nível maternal tem duas salas com doze crianças e uma sala com oito, atendendo a metragem quadrada estabelecida pelo regimento escolar e pelas normativas que as definem. O que difere o atendimento desta última sala mencionada é o fato de ela não comportar um segundo professor, ou seja, o professor realiza o atendimento sem ter um parceiro.

Sou a professora que atua na sala que comporta somente um professor há cerca de sete anos. A justificativa de ali estar remete à competência de condução das atividades, atendimento às necessidades diárias das crianças e a boa relação com as famílias. Por estar sozinha, situações que envolvem a vontade pessoal, fisiológica ou relacionada a um aluno passam pela necessidade de solicitar a presença de um adulto que fique com as crianças por um tempo. Minha atuação, enquanto professora na creche e nas salas de aula da Educação Infantil, difere de acordo com a faixa etária e com suas respectivas necessidades.

O primeiro ano do Ensino Fundamental e a última etapa da Educação Infantil são, também, de grande importância para o meu trabalho. Fico encantada com o processo de aprendizagem e o retorno no decorrer do ano letivo. Vibro com as conquistas.

Minhas experiências de alfabetização passaram a compor a minha trajetória, mas sempre me distanciando da própria prática docente num processo de resignificação que, com o tempo, modificou tanto a prática pedagógica quanto meu olhar para o processo de ensino. Freire (1996) corrobora esta afirmação ao colocar

que “é pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 21).

Refletir como a criança aprende, dar importância ao processo de construção, entender este processo, respeitar suas hipóteses e, a partir delas, propor atividades para que possam avançar, levam-me, ao longo de anos na carreira do magistério, à formação continuada. São palestras, seminários, oficinas, cursos, encontros, seminários, congressos, leituras e tantos outros meios para que, como ser inacabado, exista a continuidade de constituição como sujeito. Tais inquietações me encaminharam para o curso do mestrado e norteiam essa pesquisa. Para Freire (1996) “onde há vida, há inacabamento”. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” (FREIRE, 1996, p.26).

Dentre muitas outras atribuições e ações, enquanto educadora atuante na fase de desenvolvimento e aprendizado dos alunos no início do processo de alfabetização, notei que alguns não evoluíam na sondagem referente à hipótese diagnóstica sobre a escrita. Por mais que eu os orientasse, modificasse as estratégias, percebi que somente com minha experiência de professora de sala de aula não surtiam avanços nas hipóteses subsequentes. Foi, então, que realizei algumas leituras, dentre elas, uma das que mais contribuiu na minha prática: *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista* (TEBEROSKY; COLOMER, 2003), proposta do curso Letra e Vida oferecido pelo município de Praia Grande.

Este curso despertou em mim o interesse de entender como a criança aprende para melhor ensiná-la e refletir sobre a prática do professor tamanha a importância da continuidade de minha formação.

Fica evidente no dia a dia a necessidade de reflexão e ação da prática por parte do educador, em especial, quando se observa o que a criança pensa sobre a escrita, que passa por transições, e quais as inferências pertinentes para esta possível transição. Trata-se de uma mediação imprescindível, de muita importância para aluno e para o professor, conforme observa Abreu et. al.:

Foi necessária uma concepção dialética do processo de aprendizagem, uma concepção que permitisse ver a ação do aprendiz construindo o seu conhecimento, onde o professor aparece não mais como o que controla a aprendizagem do aluno e sim como um mediador entre aquele que aprende e o conteúdo a ser aprendido (ABREU et. al., 2000, p. 18).

Partir deste referencial torna possível refletir sobre hipóteses construídas pelas próprias crianças que as modificam ao perceber diferenças entre o sistema de representação do desenho e da escrita, atribuindo uma letra escrita para cada sílaba oral e que faz uso de uma variedade de caracteres para representar o que se fala e pensa. Para Abreu et. al. (2000, p. 21),

se o professor compreende a hipótese com que a criança está trabalhando, passa a problematizá-la e, por intermédio das provocações, se torna possível proporcionar os avanços para construção de novas hipóteses à compreensão do sistema alfabético.

Todo esse processo de ensino é complexo e trabalhoso. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1996, p.73). Mantoan (2015) complementa: “Também é fundamental que o professor nutra elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares” (MANTOAN, 2015, p.32).

Muitas inquietações surgem ao observar as produções dos alunos quanto à escrita, a insegurança de quais letras colocar, se a escrita está correta, a segurança e a crença demonstrada ao fazer a leitura de palavras representadas por letras que correspondem ao valor sonoro de cada sílaba, o conflito quando somente o que está registrado no papel não é o suficiente ou não atende as expectativas quando logo após a escrita se realiza a leitura. Quantas mudanças de hipóteses ao longo de um período anual letivo! Vale ressaltar que não existe um tempo cronológico para que as crianças sejam alfabetizadas. Nesse sentido, sobre este processo de ensino e aprendizagem concordo com Mantoan (2015), importante lembrar que ensinar é um ato coletivo, mas o aprender é individualizado.

1.8 O convite para o curso de mestrado em práticas docentes

A condição de avaliar a si mesmo ou de avaliar outra pessoa é algo que está muito presente no cenário escolar. Nesse contexto, reporto-me ao ilustre educador Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1996), em que expressou os interesses do opressor em uma situação de violência instaurada. Freire (1996)

considera que, ao desumanizar o oprimido, o opressor também se desumaniza. Os reflexos dessa pedagogia perseguem a condição psicológica ao longo de minha história no processo de ensino e aprendizagem desde o início da escolarização. A baixa autoestima acompanhada de adjetivos que exerciam influências negativas oprimiam, mas tendiam a modificar um futuro de dificuldades para a meta de superação. Quem não sabia ler e escrever, para os meus pais, não era alguém na vida.

Superada a dificuldade em aprender a ler e escrever, inicialmente, “decodificação” e “codificação”, a condição do comportamento atendia o reforço positivo pressuposto da análise comportamental na pedagogia de Skinner. Eu pertencia ao grupo de alunos das salas onde, após seleção, estavam os alunos mais fortes. Realizava todas as tarefas propostas na escola e para casa, seguia as orientações comportamentais e como não “bagunçava”, por muitas vezes, era escolhida para anotar na lousa o nome dos colegas que conversassem, ou saíssem de seus lugares, enfim, era considerada uma boa aluna, um corpo dócil. Essas mesmas características estiveram presentes até certo período da vida. Não tenho como me desvencilhar de Paulo Freire, em concordância de que, passados muitos anos de vida, a educação assumiu em minhas atitudes o que o autor menciona como sendo libertadora e política.

O acesso ao conhecimento me tornou crítica em muitas situações. Questionamentos constantes estavam presentes para satisfazer tanto a curiosidade por uma nova aprendizagem como para esclarecimentos de determinações em diversas áreas da vida.

Da minha parte houve interesse em estar estudando, a conclusão de cursos desde o segundo grau (atual ensino médio), o ingresso no magistério mesmo distante de casa e a inserção no mercado de trabalho. Uma vez que me tornei professora, não tenho como discordar de que o ser humano é inacabado e que a todo momento estamos aprendendo ou tendo algo a aprender. O dia a dia em sala de aula é uma tradução real acerca desta concepção e se torna a propulsora ao não permitir que eu venha me acomodar.

O ingresso no curso de Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, em 2000, contribuiu tanto para revisar temas abordados no magistério como agregar novos conhecimentos. O diferencial das aulas ministradas na universidade era a postura dos professores. Se já me considerava uma pessoa questionadora, tive professoras que, por meio de questionamentos, provocavam um turbilhão de reflexões sobre o processo de ensino, aprendizagem e políticas públicas educacionais. Terminei a graduação no ano de 2002.

Os questionamentos me levaram ao curso de pós-graduação em Direito Educacional. Posteriormente, continuei fazendo outros cursos para o meu aperfeiçoamento profissional e para contribuir com a aprendizagem dos meus alunos.

Alguns anos no exercício do magistério influenciaram meu cônjuge a estudar para mudança de profissão. Após cinco anos, ele voltou a estudar e ingressou no curso de Matemática na Universidade. Nos finais de semana, participava do Programa Escola da Juventude do governo do Estado de São Paulo. Formado, fez inscrição na Diretoria de Ensino e passou a ministrar aulas eventuais em escolas estaduais. Prestou vários concursos para efetivação e processos seletivos em prefeituras da Baixada Santista. Concursado e atuando nas escolas municipais de Praia Grande, fez-me o primeiro convite para estudarmos juntos, no curso de pós-graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Brasil.

No ano de 2019, atuando na secretaria de educação na cidade de Praia Grande, meu esposo foi apresentado ao curso de mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental. Com o objetivo de obter novos conhecimentos, ingressou na UNIMES. Após o primeiro semestre, surge o segundo convite para estudarmos juntos, confesso que meu discurso de incapacidade esteve mais uma vez presente.

O incentivo por meio de muitas conversas provinha das narrativas apaixonantes com relação à disciplina Análise do Discurso ministrado pela professora doutora Cibele Mara Dugaich. Assistimos juntos a dois filmes indicados pela professora doutora e, em meio a anotações e aplicabilidade dos dispositivos de análise com base nas aulas e nos textos da autora Eni Orlandi (2015), ele me convenceu a cursar o mestrado em práticas docentes.

Nossos diálogos passaram a conter questionamentos envolvendo minha trajetória educacional, profissional, atuação em sala de aula e processo de alfabetização. Estes temas sempre estiveram presentes nas trocas pedagógicas em nossa residência. Por sermos um casal de professores e estudantes, que discute sobre a alfabetização no dia a dia, isso se torna, então, projeto de estudos para o meu curso de mestrado.

Tentar contribuir para este processo de alfabetização foi o motivo que, ao longo da minha trajetória profissional, me levou a ser integrante no curso de mestrado em práticas docentes na Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES.

Ao ingressar no mestrado, tive a oportunidade de conhecer a Professora Doutora Cibele Mara. Realmente, suas aulas sobre a “Análise do Discurso como metodologia da pesquisa de práticas docentes” proporcionaram um novo entendimento sobre pronúncias e como são conduzidos alguns temas. Explorar a percepção por meio de filmes foi uma novidade.

O mestrado oportunizou a escolha por disciplinas optativas, que compõem o programa, e as obrigatórias. A disciplina “Escola, Ensino Fundamental e Práticas Docentes”, ministrada pelo Professor Doutor Gerson Tenório e pela Professora Mestra Maria Candelária proporcionou a leitura de textos e artigos que abordaram o tema *professor reflexivo*. Tais propostas vieram ao encontro das ações que conduzem a minha trajetória docente.

Tive a oportunidade de reencontrar a Professora Doutora, Elisete Natário, que na graduação ministrara aulas de Psicologia do Desenvolvimento Infantil e, nesse curso de mestrado, “Metodologia da Pesquisa” – juntamente com a Professora Doutora Irene Coelho.

A disciplina “Políticas Públicas implementadas no Ensino Fundamental”, com a Professora Doutora Elisabeth Tavares, teve o mesmo instinto de militância educacional de vinte anos atrás. Por meio dos textos e discussões, a Doutora Elisabeth despertou mais uma vez em seus alunos a indignação quanto ao direito constitucional da oferta, acesso, permanência e educação de qualidade. A Professora Doutora Mariângela Gamba, ao ministrar a disciplina de “Avaliação e as Práticas Interdisciplinares no Ensino Fundamental”, fez-me voltar à minha trajetória educacional em muitas discussões que aconteceram em suas aulas. A avaliação em

larga escala e o processo como foram elaborados, os sentimentos que a avaliação proporciona quando não atingia a meta estabelecida, a “marca” que definia o bom aluno são pontos vivos em minhas lembranças e hoje, ao refletir sobre minha carreira profissional e a realização do mestrado, chego à conclusão de que o modelo de avaliação escolar não define o sujeito.

“Recursos Tecnológicos interdisciplinares do ensino-aprendizagem” foi uma disciplina optativa e, como os alunos estão inseridos em uma leitura de mundo onde a tecnologia e os multiletramentos estão presentes, como professora alfabetizadora, pude desenvolver atividades por meio da gameficação abordada em suas aulas, além de conhecer vários recursos tecnológicos educacionais que auxiliam no processo de ensino. Como as escolas no município de Praia Grande contam com lousas interativas digitais, houve a possibilidade de estender tais aprendizagens aos meus alunos.

As disciplinas “Desenvolvimento e Aprendizagem – O Lúdico no Ensino Fundamental” e “Educação inclusiva no Ensino Fundamental: diversidade e direitos humanos”, ministradas pela Professora Doutora Abigail Malavasi, foram de suma importância para a definição dos capítulos desse trabalho. As trocas de experiências em suas aulas levaram-me a refletir sobre a importância em conhecer percursos e como acontece o processo de alfabetização nas crianças e diversos outros fatores que envolvem as crianças. Quando a Professora Abigail formou os grupos de estudos, logo me interessei em participar. O primeiro grupo de que participei foi suficiente para me levar a participar de todos os demais conduzidos por essa doutora.

Esse percurso envolveu aulas e grupos de estudos e muito contribuiu na continuidade de minha formação docente e em minha reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Reporto as sábias palavras do grande professor Paulo Freire, com quem tenho muito a aprender para, mais uma vez, dar continuidade à minha formação.

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não

ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste (FREIRE, 1996, p.53).

CAPÍTULO 2 - HISTÓRIA DA ESCRITA E ALFABETO

A humanidade primitiva, segundo Higounet (2003), utilizou diversos meios para expressão, como o tambor na África Ocidental e Melanésia, gestos e mãos entre os índios da América do Norte e os chineses, disposição de objetos na Malásia e África Central, nós, bastões, entalhes como na Escandinávia e na Austrália, os quippus dos incas no Peru, sendo que determinados meios para expressão subsistem até a atualidade em alguns povos. No entanto, as primeiras tentativas de representação gráfica com o intuito também de comunicação surgem por meio da pintura de desenhos feitos em grutas na Europa, há mais de 35 mil anos e, no Brasil, as mais antigas estão próximas a 30 mil anos (JUSTAMAND, 2007, p. 20).

A intenção da humanidade primitiva era, a partir dos desenhos, registrar fatos, ideias e pensamentos, conforme Justamand (2007). A finalidade era de que outros grupos ou as futuras gerações do próprio grupo reutilizassem aquelas informações em pinturas que expunham os costumes e práticas cotidianas. Tratava-se de representações embrionárias de todo um processo em evolução rumo à divisão das eras antes e depois da escrita na história da humanidade.

2.1 A escrita primitiva

A história geral da humanidade é, então, nessa divisão de eras, classificada pelos historiadores em dois períodos: pré-história, que compreende o período histórico desde o surgimento dos primeiros humanos, em aproximadamente 3 milhões a.C. e história, a partir do surgimento da escrita. Barbosa (1994) corrobora com a história geral, ao considerar a escrita como um marco de passagem da pré-história para a história. Os documentos conhecidos mais antigos datam de 3.200 a. C. (POZZER, 1999).

Os desenhos registrados nas grutas não representavam a escrita, simbolizavam coisas e não a palavra. Dessa forma, para decodificar uma mensagem que estava sendo transmitida, era preciso conhecer o simbolismo da época, a ordem dessa simbologia, a fonética correspondente a esta simbologia e, assim, conseguir pronunciar a frase. Era preciso dominar os elementos combinatórios de uma frase-ideograma, fazer a relação desses elementos que têm sentido dentro do contexto para interpretar o que a pintura representava.

Segundo Barbosa (1994), na etapa da escrita mnemônica, um mesmo objeto ou ser é representado pelo mesmo desenho com o objetivo de que todos possam compreender o sistema de representação. Higounet esclarece que as representações gráficas evoluem a partir dos desenhos, tornando-se símbolos que, ao mesmo tempo, representam sentido e som. Consequentemente, tais representações simbólicas passam a ser reconhecidas, memorizadas e utilizadas para o registro de fatos, acontecimentos e pensamentos, com a possibilidade de decifração.

Segundo esse ponto de vista, toda escrita representa uma série de caracteres que lhe são próprios e que pertencem ao grupo social, à língua e à época da qual ela é expressão, mas também ao registro material subjetivo, à natureza do instrumento, à mão e aos hábitos do escriba (HIGOUNET, 2003, p.15).

Segundo Soares (2020) a escrita surge com a intencionalidade da representação do que se falava. Com este objetivo, os sumérios passam a desenhar símbolos com o significado de palavras em tabletes de argila. A autora, em sua obra *Alfalettar*, exemplifica uma escrita suméria por meio de um desenho, feito em um tablete de argila, representado com três círculos e um triângulo com uma pequena marcação em seu interior. Cada círculo indica o número 10, o desenho do triângulo com a pequena marcação ao centro indicava “pão”. Ao decifrar esta escrita era possível obter, na época, a mensagem de que o desenho significava 30 pães que tinham sido vendidos ou comprados (SOARES, 2020, p.44).

Essa capacidade de interpretar símbolos e, a partir do registro, construir uma mensagem fonética corrobora com mais um estágio no processo de evolução da humanidade, na escrita, mencionado por Higounet (2003 p. 13): “o estágio mais elementar da escrita é aquele em que um sinal ou um grupo de sinais serviu para sugerir uma frase [...]”, tornando a palavra escrita uma maneira de fixação do pensamento, acontecimentos e ideias.

2.1.1 Decomposição de frases em palavras

O conjunto de sinais não era usual e prático para a confecção de frases e as ideias de registros eram infinitas. Com isso, houve no processo de evolução para contextualizar a leitura e a escrita, a decomposição da frase em palavras. Segundo

Higounet (2003), o próximo avanço se deu a partir do momento em que cada sinal passou a representar a notação de uma palavra.

Em continuidade ao processo de evolução da escrita, o conjunto de sinais, devido ser limitado, é ampliado por meio da justaposição de sinais dos quais se conhece o valor fonético, conhecido como procedimento dos rebus e agregado lógico, permitindo a escrita de palavras novas. Tais modificações podem ser observadas nas figuras 1 e 2:

Figura 1 – Uso do Gunu

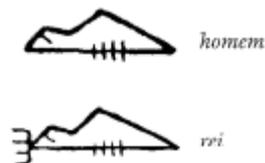


Figura 2 – Agregado Lógico



Fonte: Higounet, 2003, p. 32.

Para essa nova configuração, é utilizado o gunu, acréscimo do sinal, como, por exemplo, no símbolo homem para representar a palavra rei. O acréscimo de quatro traços parece indicar a representação de uma coroa utilizada pelo rei e, no agregado lógico, por meio da justaposição de dois sinais, um que representa mulher e outro que representa montanha, surge um novo sentido, uma nova palavra, escravo.

Higounet (2003) nos leva a refletir sobre como se deram esses avanços desde os primeiros registros por meio de pinturas à origem da escrita.

Um progresso incalculável se deu quando se atingiu a decomposição da frase em seus elementos, a palavra. Doravante cada sinal passou a servir para notar uma palavra. A passagem da escrita sintética para essa nova notação deve ter sido bastante complicada, pois é bastante difícil isolar a palavra falada da frase; mas foi exatamente nesse estágio que a escrita nasceu (HIGOUNET, 2003, p. 14).

O sistema de escrita por notação de palavras mais antigo que conhecemos atualmente por meio de documentos é a escrita cuneiforme, inventada na Mesopotâmia pelos sumérios, por volta de 3.500 a.C. (HIGOUNET, 2003, p. 29).

O termo cuneiforme foi utilizado para nomear esta forma de escrita devido à características angulosas, em forma de cunha, em seu aspecto exterior. Os caracteres das escritas eram traçados com um junco cortado inclinado, sob o formato de pregos triangulares, segurados com a mão fechada, em tabuletas de argila fresca, raramente traçados sobre pedras e, quando queriam que seus registros fossem permanentes, tais tabuletas eram cozidas ao forno.

Composta por cerca de 2.000 sinais complexos, era muito difícil de ser utilizada. Sendo assim, os escribas que dominavam estes sinais tornam-se intérpretes e escrivães. Com o intuito de proporcionar a agilidade no ato de escrever, no meio do terceiro milênio, o registro da escrita passa dos sinais pictográficos de Warka para os caracteres cuneiformes.

Os mesmos princípios que orientaram o desenvolvimento da escrita - agilidade, simplificação e economia - operaram no desenvolvimento de suas condições de reprodução. [...] A escrita, em relação a outras invenções humanas, desenvolveu características técnicas e materiais que a tornaram passível de reprodução (BARBOSA, 1994, 38-39).

Além da modificação na posição de orientação das tabuletas, os instrumentos utilizados para a escrita foram substituídos, sendo utilizados o cálamo, para os traços e cunha arredondada, para algumas marcas. A escrita cuneiforme passa a ter seus sinais impressos nas tabuletas de argila com um junco cortado obliquamente, segurados com a mão fechada, seu aspecto exterior passa ter a forma de uma cunha melhor estilizada.

Essa escrita se espalhou em toda a Ásia anterior depois de ter servido de notação à língua dos sumérios que viviam na Mesopotâmia nos milênios de IV e III, evoluindo progressivamente. Consequentemente, para ter agilidade no registro, foi necessário evitar o uso de curvas. Desse modo, ocorreu uma diminuição na quantidade de caracteres com características curvas, tornando usuais os caracteres compostos de linhas quebradas, os sinais impressos na horizontal e a escrita em linha da esquerda para a direita.

A língua dos sumérios compreendia várias palavras homófonas, ou seja, por terem a mesma escrita podiam ser pronunciadas da mesma maneira. A polifonia, que caracterizava vários sons para o mesmo sinal dificultava a compreensão pois, com sentidos diferentes e muitos elementos monossílabos, estes sinais podiam se

juntar a servir de sufixo e de afixo. Para se escrever a palavra *du*, por exemplo, existiam 11 maneiras (POZZER, 1999, p.65).

A notação dessa língua proliferou nos milênios IV e III em toda Ásia menor tornando-se o meio de expressão de diversas línguas. Barbosa (1994) chega a mencionar que, em grande parte, esses sinais evoluem para representações silábicas. Com a introdução do sistema de fonetização, os signos passaram a ter valores silábicos convencionais definidos: “definiram-se regras quanto à orientação da direção dos signos, à forma e sequência das linhas. A sequência dos signos passou a seguir a mesma sequência da língua falada” (BARBOSA, 1994, p.36).

Segundo a Coordenadora do Laboratório de Estudos da Antiguidade Oriental (LEAO) e líder de grupo de pesquisa no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), Pozzer (1999), para a representação mais estilizada dos objetos, no decorrer do processo evolutivo, o sistema gráfico passa a representar fonemas de palavras e não mais de coisas, ou seja, a notação da língua. O sinal de um objeto que representa o pé, por exemplo, mas que se pronunciava em sumério o fonema *du*. O sinal deixa de ser um pictograma e passa a ser representado pelo escrito *du* e este passa a ser interpretado pela língua falada, como fonema, transmitindo o som *du*. Segundo Pozzer:

Pode-se concluir que a partir do momento em que a representação gráfica impede o desenho de ser espontaneamente evocador e o estiliza, transformando-o em convenção e não mais exigindo o seu reconhecimento, mas sua memorização, a ruptura com a arte é consumada e nasce a escrita (POZZER, 1999, p.64).

No processo de nascimento da escrita, o homem, tendo por base a notação das palavras como próximo passo, evidencia e relaciona a notação dos sons a um grupo de sinais para efetivar a leitura, assim chegamos às escritas fonéticas. “A escrita fonética é silábica ou alfabética, de acordo com o grau de trabalho da análise que essa evolução implica” (HIGOUNET, 2003, p.14).

Sobre esse progresso na escrita, René Labat observa: “Por um lado, a *quantidade e a forma das grafias*, os tipos de suporte etc. e, por outro, a escrita evolui no *plano interno* e passa da ideografia pura ao fonetismo ou escrita silábica” (TEBEROSKY, 1990, p. 24).

Segundo Teberosky (1990), na história da escrita, Jean Filliazot, ao realizar seu trabalho sobre o sistema da escrita hindu, relata que na Índia a principal preocupação foi a notação exata dos sons da linguagem com o objetivo de representação fidedigna da palavra. Outros povos passam a usar a escrita fonética e adotam esse sistema por meio de representações gráficas similares.

2.2 Origem da escrita em antigas civilizações

Quanto à origem das escritas no mundo antigo, alguns cientistas levantam a hipótese do seu surgimento pelos povos egípcios e chineses em época próxima à dos sumérios, por volta de 3.500 a.C.. Entres elas existem algumas semelhanças internas, porém, para Higounet (2003, p. 30), “é mais provável que cada centro de civilização tenha realizado a ideia dessa escrita por seus próprios meios: a Suméria inventou o sumério, Elam, sua escrita, o Egito e a China a deles”.

A escrita egípcia da antiguidade foi também um dos mais importantes sistemas de escrita. “Os mais antigos monumentos da escrita egípcia, as tabuletas de Ahâ, o primeiro rei da dinastia tinita, datam do início do terceiro milênio a.C.” (HIGOUNET, 2003, p.38). Esta escrita também passou por longas etapas de mudanças do sistema e os ideogramas que representam coisas concretas como o sol, a montanha, ações reais como comer, combater, ou abstratos como a velhice permaneceram como base do sistema somada à escrita hieroglífica. Segundo Higounet (2003), a escrita hieroglífica praticamente não passou por variações desde quando seus traços foram aperfeiçoados pelos egípcios até o fim de sua utilização no século III d.C.

Os hieróglifos eram sinais grafados pelos egípcios, geralmente em pedras, que representavam o significado das palavras por meio de pictogramas (desenhos que se aproximam da representação de objetos) ou ideogramas, considerados pelo povo egípcio como sinais sagrados, pois estes registros representavam a fala dos deuses. Para Jean Sainte Fare Garnot, os hieróglifos são signos e imagens, em simultâneo, dotados de vida (TEBEROSKY, 1990, p. 21).

Os sinais de desenhos que representavam objetos, plantas, silhuetas humanas, animais grafados tanto na horizontal quanto na vertical, da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda pintados à tinta, tinham um mecanismo do

sistema interno muito complicado, pois ora expressavam uma palavra, ora um som (HIGOUNET, 2003, p.39).

Os chineses e japoneses têm o único sistema de escrita ideográfica que atualmente está em uso, por ter se adaptado muito bem aos caracteres da língua que ela nota e incorporam alguns elementos que representam parte do som das palavras (SOARES, 2020, p.44). Em cerca de quatro mil anos a sua evolução gráfica foi praticamente imperceptível.

Na prática, todas as palavras chinesas são monossílabas, a frase é uma justaposição de palavras e o lugar que estas palavras ocupam determinam a sua função gramatical. Como não podem ser decompostas, a evolução para o silabismo foi impossível.

Os mais antigos documentos chineses escritos são textos divinatórios gravados em ossos ou em cascos de tartaruga que aparecem na segunda metade do segundo milênio, sob a dinastia dos Yin. Uma das hipóteses de origem dessa escrita é a criação autônoma por imperadores ou menos lendários, ou aos secretários de um deles, no terceiro milênio (HIGOUNET, 2003, p.48). Segundo Teberosky (1990), os estudos realizados por Jacques Gernet sobre a escrita chinesa revelam que a generalização da escrita, devido a motivos políticos, provocou uma dissociação entre a escrita de textos divinatórios e textos administrativos e profanos.

Em um de seus usos, a escrita chinesa conserva todo o seu prestígio de persistência de relações com a magia, a adivinhação e a religião. Em outro uso, converte-se em “uma simples ferramenta de comunicação, de registro e de expressão do pensamento...” (TEBEROSKY, 1990, p. 22).

Os caracteres chineses chegam a cerca de cinquenta mil sinais (HIGOUNET, 2003, p. 54), impressos em colunas de alto a baixo, iniciados pela direita, sob regras rigorosas:

“[...] apenas para escritas de uso cotidiano, é necessário conhecer em torno de 4 mil ideogramas; uma gráfica chinesa comum usa cerca de 6 mil ideogramas; somente para ler os jornais, a pessoa deve dominar pelo menos 3 mil ideogramas (SOARES, 2020, p.40).

A inversão dos caracteres e o uso de sinais homófonos aumentam o número de representações. Cada caractere deve estar inscrito em um quadrado, em um mesmo sentido e os traços nítidos para evitar confusões.

Os coreanos, japoneses e vietnamitas, povos vizinhos da China, adotaram essa escrita para notar sua língua no decorrer da história, sendo que, na Coreia, esses caracteres aparecem no século IV acrescentados de sinais fonéticos, passando, no século XV, por uma nova escrita de estrutura silábica. No Japão, foi necessária uma adaptação do século IV até o século IX, porém a conservação de um lado para o registro dos desenhos, uma escrita cursiva chinesa e o valor fonético silábico foi mantida, mesmo com a adaptação de caracteres.

A língua acádia usa as mesmas vogais do sumério: a, e, i, u; as semivogais são w, y; e as consoantes b, d, g, k, l, m, n, p, q, r, s, t, z, x, <<, S, ÿ , e o sinal ' (POZZER, 1999, p.65). A partir da transliteração, que é a passagem do sinal cuneiforme para os caracteres silábicos, concretiza-se a sistematização da escrita, pois tratava-se de não mais se escrever utilizando um sinal para definir conceitos, mas de sistematizar a escrita, redigindo por sílabas a fonética das palavras. Ainda sobre a escrita silábica, Higounet (2003) menciona que, embora existam poucos “exemplos de escrita puramente silábica, o silabismo existia entre as populações sírias e mediterrâneas desde o segundo milênio antes da nossa era” (HIGOUNET, 2003, p.14).

Apesar das dificuldades, a escrita suméria-acádia com seu valor ideográfico e fonético, assim constituídas, teve uma grande propagação no mundo ocidental pela extensa conquista da dinastia babilônica (séculos XX-XVIII a.C.) e da dominação assíria (séculos IX-VII a.C.), sendo veiculada nas civilizações por meio de milhares de tabuletas que transmitiam textos referentes à vida social, religiosa e econômica tornando-se a escrita da diplomacia internacional. “Na sequência essa escrita cuneiforme se simplificou muito, evoluindo para o silabismo” (HIGOUNET, 2003, p.36). Nesta etapa de evolução da escrita, a representação de objetos passa por aprimoramentos sendo mais estilizada. O sistema gráfico sumério-acádio deixa de ser uma escrita de coisas, tornando-se uma escrita fonética de palavras.

“A escrita da ilha de Chipre, atestada por inscrições pertencentes sobretudo aos séculos V e IV a.C., é o tipo mais acabado desses sistemas silábicos” (HIGOUNET, 2003, p. 56). Seu silabário compreendia cinquenta e quatro sinais com formas lineares, angulosas, por vezes arredondadas ligeiramente, contudo, alguns dos sinais até hoje não foram decifrados.

A escrita persopolitana, utilizada pelos reis persas aquêmenitas em inscrições oficiais do século VI ao século IV a.C., também são silábicas. O silabário persopolitano contava com 36 sinais e quatro ideogramas. Eles conservaram em sua escrita os ideogramas: rei, província, país e Ahura-Mazda que se refere ao nome da divindade, estes ideogramas tinham valor silábico e alfabético e um sinal de separação das palavras.

Higounet (2003) concluiu que todos os sistemas de escrita estudados desde a escrita suméria à escrita chinesa, ainda repousam em um número muito alto de sinais para representação da língua escrita, apesar dos conhecimentos e procedimentos inventados para restringi-los. Com exceção do chinês, todas evoluíram a partir de uma estrutura analítica para o silabismo. De fato, houve uma “época capital em que o silabismo, recém-separado da ideografia, hesitou no limiar do alfabatismo” (HIGOUNET, 2003, p.58).

2.3. Alfabeto

A palavra *alfabeto* tem origem no latim *alphabetum*, formado com os nomes das duas primeiras letras do alfabeto grego, alpha e beta, que foram emprestadas das línguas semíticas (HIGOUNET, 2003, p.59). Para Barbosa (1994), entende-se por alfabeto um conjunto de sinais da escrita que expressa sons individuais da língua (BARBOSA, 1994, p.37), mas como surgiram os primeiros registros dos sons que representam o alfabeto antes da invenção da escrita de palavras?

Segundo Higounet (2003), as descobertas na missão de Ras Shamra de várias tabuletas, em escavações francesas, no grande mercado cosmopolita na primeira metade do segundo milênio, em 1929, próximo à Lattaquiéna, localizada na antiga Ugarit, revelam que seus escribas chegaram ao mecanismo do alfabeto por volta do século XIV a.C., “uma das mais importantes descobertas arqueológicas para a história da escrita”.

Os textos contendo escritas silábicas, durante sua transcrição, como forma de agilizar a cópia, são abreviados pelos escribas no decorrer do registro, recebendo um sinal para evidenciar a notação de cada consoante e vogal, distinta nas sílabas. Pautada na ênfase do som consonantal, a escrita dos fenícios, no segundo milênio a.C., passa a ser constituída pela emissão de sons relativos à quantidade de vinte e

dois sinais, tornando-se alfabética, surge assim o alfabeto fenício. Neste contexto, para Higounet (2003), os achados Ras Shamra e Biblos confirmam a invenção ao descrever o alfabeto fenício:

O alfabeto fenício arcaico possui apenas vinte e dois sinais, puramente lineares. Apenas com o auxílio dos sinais consonantais, ele dava a possibilidade de escrever qualquer palavra. Foi essa simplicidade que, com o concurso das circunstâncias históricas, fez fortuna (HIGOUNET, 2003, p. 65).

Os fragmentos de textos inscritos em Biblos descobertos por M. Dunand e segundo o decifrador os textos E. Dhorme podem ser datados do século XV ou XIV. São esses fragmentos de textos que representam em sua escrita o emprego do alfabeto na língua fenícia.

A língua de Ugarit, com aspecto de escrita cuneiforme, conforme figura abaixo, tem trinta sinais e cada sinal faz a notação de apenas uma consoante, o que corresponde à formação de seu alfabeto.

Figura 3 – Alfabeto Ugarítico

	'a		n
	'i 'r		s
	'u 'o		b
	b		t
	g		k
	d		p
	h		q
	w		s ou 'd
	z		r
	h		?
	t		s
	k		t
	i		t
	m		t

Fonte: Higounet, 2003

Segundo Higounet (2003), H.Bauer, E. Dhorme e Ch. Virolleaud, para a decifração da escrita consonantal ugarítica, isolaram a letra L como ponto de partida, identificado como o nome do deus Bel, permitindo, em seguida, por hipóteses e fragmentos, a descoberta dos trinta sinais desse alfabeto.

O francês Champollion, em 1822, fundou uma nova ciência, a egiptologia, ao desvendar o segredo dos hieróglifos egípcios e estabelecer um método de decifração. Champollion acreditava que cada um dos caracteres hieroglíficos correspondia a uma escrita e que, em partes, tinham valor fonético, ou seja, que a escrita hieroglífica era sintética. Esse método possibilitou decifrar os registros escritos, o que contribuiu para os progressos alcançados pela civilização egípcia.

Os gregos, no que lhes concernem, desenvolveram um sistema de vogais que, unidas aos signos silábicos, transformaram as sílabas simples em signos consonânticos. “Pela primeira vez criaram um completo sistema alfabético de escrita, com 27 letras” (BARBOSA, 1994, p.37).

“O nosso alfabeto latino também se desenvolveu a partir do alfabeto grego” (BARBOSA, 1994, p.37). Segundo Higounet (2003, p. 15), o alfabeto fenício, constituído de uma série de caracteres que lhe são próprios, ancestral de todos os alfabetos, é, também, ancestral do nosso alfabeto por meio do alfabeto grego.

No sentido de reproduzir o sistema alfabético e assim promover a escrita, originaram-se as metodologias de ensino do alfabeto, desde há muitos séculos até os dias atuais, oportunizando a uma parcela da população usufruir desse sistema.

2.4 Fundamentos da escrita

Denise Schmandt-Besserat, arqueóloga francesa, catalogou, nos anos 1970, peças similares a pequenos objetos de argila, em formato de cone, de esferas, e alguns de cilindro, algumas com até 9 mil anos de idade, localizadas em toda a região da Turquia ao Paquistão.

Em um de seus títulos, *The origins of writhing*, Schmandt-Besserat (1991) menciona que, antes de o sistema de escrita sumério ser criado, a contabilidade era registrada no Oriente médio por pequenos contadores. Eles criaram pequenas fichas modeladas em argila de diferentes formas, cada uma simbolizando uma mercadoria.

Figura 4 - Tokens



Fig. 2.3.1. Plain tokens, Mesopotamia, present day Iraq, ca. 4000 BC. The cone, spheres, and disk represented various grain measures; the tetrahedron stood for a unit of labor. Courtesy of Denise Schmandt-Besserat, the University of Texas at Austin.

Fonte: SCHMANDT-BESSERAT, 2009.

Os tokens, como eram denominados as fichas simples, eram caracterizados por uma forma geométrica simples e de superfície lisa, desprovida de qualquer marcação. Surgiram junto com a agricultura as fichas complexas, que foram elaboradas após o surgimento de cidades, incluindo um repertório maior de formas, algumas com marcações lineares, entalhes e pontuações traçadas ou impressas com um estilete e outras com bolinhas de apliques.

Em 'Ain Ghazal', por exemplo, não havia mais do que seis tipos de tokens e vinte e três subtipos de ovóides. Dois ovóides, por exemplo, para contabilizar duas jarras de óleo; os cones e esferas contabilizavam pequenas e grandes unidades de grãos.

Já em Uruk, na Mesopotâmia, devido à variedade de novos produtos a serem comercializados como lã e metal, a quantidade de fichas aumentou para quinze tipos e os subtipos para 350. Eles representavam o vestuário, joias, cerveja, entre outros. Algumas fichas representavam o próprio objeto como roupas, ferramentas e móveis (Schmandt-Besserat, 2009, p.57 - livre tradução). Schmandt-Besserat (2009) interpretou que os tokens eram usados como forma de contagem por correspondência um-para-um.

Na comercialização dessa variedade de produtos, para as ocorrências de inadimplência nessas transações, os contadores, que administravam as negociações, contribuíram para a contabilidade por meio da invenção de esferas ocas de argila, denominados envelopes. Para controle efetivo dos contadores, todos os tokens que representavam os elementos da dívida eram colocados em uma bola oca de argila. Na parte externa desta esfera havia impressões que representavam os tokens presentes no seu interior. Assim, os contadores teriam conhecimento da dívida e o envelope era guardado de forma segura até que as pendências fossem pagas.

Com a finalidade de organização burocrática, além do valor da dívida, era preciso identificar o seu portador e o rébus, sinais com analogia ao som. Dessa maneira, listas nos tabletas de argila passam a ser utilizadas. Barbosa (1994, p. 35) explica que essa questão de como registrar os nomes das pessoas e das mercadorias por elas adquiridas de forma exata tinha como um dos objetivos evitar confusões, devido ao fato de os sumérios utilizarem a escrita de maneira associativa ou logográfica.

Schmandt-Besserat (2009) descreve então outro avanço na história da escrita da humanidade, o som-fonograma. Os fonogramas proporcionam a criação de novos desenhos que se referem ao som da pronúncia da palavra que os nomeavam. As sílabas ou palavras eram escritas da seguinte forma, por exemplo: o desenho de um homem representava o som “lu” e o desenho de uma boca representava o som “ka”, na língua suméria. A junção dos sinais, nesse contexto, poderia representar a forma escrita “lu-ka”, ou seja, o nome Lucas (SCHMANDT-BESSERAT, 2009, p.59 - livre tradução).

“Os tokens provavelmente ajudaram os líderes a acompanhar os bens em espécie coletados e sua redistribuição como oferenda aos deuses, a preparação de festivais e várias necessidades da comunidade” (SCHMANDT-BESSERAT, 2009, p.56 - livre tradução). Usando as fichas ao longo de 4.500 anos, a partir de sua invenção por volta de 7.500 a.C. no Oriente Médio, o homem foi desenvolvendo e internalizando as habilidades cognitivas de contagem, abrindo espaço para acompanhar os passos de novas abstrações.

Schmandt-Besserat (2009) elucida que a contagem concreta com fichas foi a base para a invenção da escrita,

Os tokens se limitavam estritamente a representar unidades concretas de bens reais, enquanto a escrita abstrai sons imateriais da fala. Os sinais silábicos fonéticos usados para registrar os nomes dos indivíduos iniciaram o processo da fala comovente. Como resultado, a escrita não mais se limitava a registrar bens, mas podia se esforçar para comunicar as ideias mais abstratas (Schmandt-Besserat, 2009, p.60 - livre tradução).

Ainda segundo Schmandt-Besserat (2009), esse sistema deu origem a um tipo de signo na escrita suméria, considerado precursor da escrita. Sendo assim, é por meio da base alfabética que se torna possível o estudo da evolução dos registros que partem desde os desenhos pré-históricos representantes de fatos, acontecimentos e ideias que, com o passar de muitos anos, culmina na escrita que representa quantidades de objetos e textos.

São as pesquisas e estudos de registros históricos que nos levam a descobrir o percurso para se chegar a este conhecimento que perpassa o contexto político, social, econômico e nos leva a refletir sobre a capacidade do homem na trajetória da história da humanidade. A primeira situação com que deparar, no fluxo de conhecimento da história, é a interpretação desses registros e a decifração de um texto desconhecido.

CAPÍTULO 3 – HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

O ensino ocorre desde as comunidades primitivas tendo por objetivo, naquela época, a sobrevivência e perpetuação dos padrões culturais. Segundo Macedo (1994, p.20).

As transmissões ou lições de vida dos mais velhos eram tão frequentes quanto a participação direta das crianças nos trabalhos que eles realizavam. Ajudar a mãe a cuidar das galinhas, da horta, ou da comida; ajudar o pai na ordenha das vacas, no cultivo da roça, no traçado da madeira, era tão necessário para os pais, quanto eram as brincadeiras e travessuras para as crianças.

O que se ensinava eram práticas da vida coletiva e aconteciam de maneira informal. Na metodologia do aprender a fazer-fazendo, o ensino e a aprendizagem se constituíam na convivência diária com grupos e de forma espontânea por meio da linguagem oral transmissiva. "Esta é, de fato, o recurso mais poderoso, econômico e analógico que conhecemos para compartilhar um conhecimento com alguém que só pode ter acesso a ele por via indireta" (MACEDO, 1994, p.14).

As primeiras formas de ensino relacionadas ao registro escrito surgiram há quase 2400 a.C., após a escrita cuneiforme ser inventada na Mesopotâmia, pelos sumérios (HIGOUNET, 2003, p. 29).

Na história da humanidade, a escrita, como um dos meios de comunicação por intermédio do papel ou de outros suportes, vem contribuir para que pensamentos, ideias, conhecimentos se perpetuem. Macedo (1994) faz uma relação dos suportes que hoje temos como gravador, câmera fotográfica, câmera de vídeo, televisão, computador, telefone, impressora, fax, modem, rádio etc. e analisa os avanços tecnológicos. "Temos uma imprensa cada vez mais barata e ágil. Com isso, a criança dos dias de hoje conta com recursos para o seu desenvolvimento não imagináveis há vinte ou trinta anos" (MACEDO, 1994, p.21).

O ensino e aprendizagem continuam na convivência diária entre o sujeito e grupos, porém passam a acontecer em locais diversos, não somente no seio familiar, com o intuito de ministrar aulas.

Segundo Barbosa (1994), o filósofo Platão, 387 a.C., utilizava os jardins de Academos, em Atenas, como uma espécie de escola para o ensino e a

aprendizagem da comunicação. Na escola de Isócrates, por ter habilidade na oratória, era o local onde se ensinava a arte de expressão e a eloquência.

A palavra “escola” vem do grego *scholé*, que significa lugar do ócio, lazer, tempo livre. Nesse sentido, as pessoas iam à escola para refletir em seu tempo livre.

Na Antiguidade, as primeiras escolas não eram constituídas de salas, mas de estabelecimentos com locais e espaços físicos destinados ao ensino, criadas a partir do século IV a.C. e as habilidades dos filósofos eram evidências necessárias para se tornarem mestres. Nesses locais, cada filósofo-fundador atuava em uma determinada área do conhecimento. Conforme sua habilidade era ensinada a gramática, a excelência do corpo físico, música, poesia e eloquência.

Surgem, entre os séculos XIX e XX, as escolas multitemáticas, que abordavam as disciplinas de matemática, ciências, história e geografia. Naquela época, o ensino ministrado pelo professor, mestre filósofo, deveria acompanhar as exigências da sociedade. O objetivo do ensino escolar era formar o homem das classes dirigentes.

Barbosa (1994), com relação ao ensino da leitura e da escrita, esclarece que houve um período em que estas aprendizagens aconteciam de forma individual concebidas em momentos distintos. Primeiro se ensinava a ler e, depois de muitos anos, a escrever. O ensino competia aos pais, porém, os que podiam, delegavam essa missão a outra pessoa. Conforme menciona Macedo (1994, p.20), “As primeiras letras eram obtidas, não raro também, graças ao interesse de um pai rico, contratando um professor particular, ou se servindo das habilidades de uma tia ‘solteirona’ e sabida”.

As famílias mais ricas custeavam o material e os preceptores (professores) de cada ensino, com valores diferenciados, para acompanhar o ensino e a aprendizagem de seus filhos. Um preceptor era destinado para ensinar a ler, após longos anos, outro para a arte de traçar as letras no papel e outro para contar. Aristóteles, em 343 a.C. por exemplo, tornou-se preceptor de Alexandre, o Grande.

Somente a população elitizada tinha condições de oferecer esse modelo de ensino, afinal, custear um professor para acompanhar o ensino em cada área de

conhecimento exigia, e exige até hoje, deixar de investir os recursos financeiros em alimentação, moradia, vestuário etc.

O aprendiz, segundo Barbosa (1994), levava cerca de quatro anos para aprender a ler um texto completo, avançando para a aprendizagem da escrita (próxima etapa) após dominar a fase da leitura. Esse procedimento de ensino em que a leitura precede a escrita sofre uma alteração visando agilidade no processo de alfabetização.

É nesse propósito que, em algum momento, a história da escola e a história da alfabetização passam a convergir e, nesse processo, a criança passa a ser aluno. A leitura, que antes ocorria em momentos distintos em relação à escrita e fazia parte da aprendizagem inicial da criança, deixou de ser independente. “Ler de agora em diante se aprende escrevendo” (BARBOSA, 1994, p.16).

A ideia do ensino simultâneo da leitura e da escrita é defendida, na França do século XVIII, por alguns estudiosos como P. Delaunay, Dupont, Cherrier e J. B. de La Salle. Estes estudiosos especialistas propuseram ensinar às crianças o traçado das letras e seu nome no processo de alfabetização a partir de reformulações das práticas para agilizar a aprendizagem. Macedo (1994, p.21), em relação à agilidade no ensino escolar, pontua: “As instruções precisam ser breves, seriadas e eficientes”. Foi, então, elaborado um projeto político que promoveu o acultramento das sociedades de tradição oral para a escrita.

Para atingir esse objetivo, por volta de 1882, Jules Ferry, ministro da educação na 3ª República na França, cria o modelo de escola para alfabetizar que consistia em uma escola laica, gratuita e obrigatória.

3.1 A origem da escola gratuita, laica e obrigatória

Em nosso país, a primeira escola foi fundada em 1549, na cidade de Salvador e a segunda em 1554, em São Paulo, ambas por um grupo de padres jesuítas. Saviani (2008), ao fazer uma análise dos recursos financeiros investidos no âmbito educacional, traça o percurso da implantação da escola em nosso país.

Segundo este autor (2008), são os Regimentos de D. João III, editados em 1548, que orientavam as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza.

A primeira ação educativa transmitida aos povos indígenas, com base nas instruções do império, descritos nos Regimentos da coroa, promoviam a catequese, ou seja, o acultramento e uma nova crença voltada ao cristianismo. Para atingir seu objetivo, os jesuítas aprenderam a língua indígena e, assim, conseguiam se comunicar de forma a serem compreendidos e a compreender os indígenas.

Os padres jesuítas ministravam as aulas atendendo um público seletivo não atingindo 0,1% da população (SAVIANI, 2008, p.09). Entre o conjunto de ações, cujo objetivo era reestruturar o poder do Estado, a Reforma Pombalina (1759 a 1827) determinou o fechamento das escolas jesuíticas, introduzindo as aulas-régias, que aconteciam geralmente em casas (SAVIANI, 2008, p.09). É nesse período que, segundo Saviani, em nosso país, casas e estabelecimentos destinados ao ensino são substituídos por construções de escolas públicas estatais. O Estado, então, assume a instrução escolar, tornando a escola laica, substituindo os padres jesuítas por professores.

A partir da primeira década da Proclamação da República, ocorrem as reformas de instrução, especialmente a paulista. É nesse período que ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, segundo MORATTI (2010), tornam-se escolarizados.

A aceitação por parte dos burgueses da construção de escolas destinadas ao ensino da população levantou diversas questões durante um período de quase noventa anos.

Depois do século XIX, com o advento da Revolução Francesa, a população antes voltada para a agricultura, cede lugar para o urbanismo e comércio. Essa população inicia várias manifestações pelo direito de seus filhos terem a possibilidade de estudar, visando uma ascensão social.

Os burgueses da direita tradicional, formada por ruralistas e comerciantes, temiam uma educação para todos por entendê-la como “perigosa” se destinada às

"raças inferiores". Segundo Petitat (2004 *apud* Garcia et al, 2017, p.181), a preocupação da burguesia daquele momento era de que a escola se constituía em algo de suma importância para a nação, devido a sua fundamental contribuição na formação do cidadão.

As eleições a partir do voto popular, o crescimento da urbanização e a dominação pela nova classe de poder que se estabelecia, revelava a necessidade de garantir o controle social e a ordem. Isso posto, a adesão à necessidade da escola pública ligada a interesses da elite e não da população passa a ser compreendida. Nesse sentido, a aceitação por parte da elite em destinar o ensino escolar, com base em normativas e diretrizes para a população, tornar-se-ia um meio de permanência da burguesia no poder. Moreira e Silva (2002, p.09), ao abordar a origem do currículo na literatura, destacou entre os teóricos, "considerados como precursores do novo campo, a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo".

Os autores nos levam a refletir sobre o sistema operacional do ensino escolar destinado às intenções da elite, segundo Moreira e Silva (2002):

Em outras palavras, o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar "cientificamente" as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos (MOREIRA e SILVA, 2002, p.09).

A formação de pessoal docente nas escolas normais, segundo Tanuri (2000, p.63) tinham como preocupação não somente ensinar as primeiras letras para atuar nas escolas de ensino mútuo, mas ter domínio do método. Uma forma de preparação exclusivamente prática, sem qualquer base teórica. Essas escolas normais seguiam o modelo europeu devido a seu potencial organizativo e civilizatório destinado a "consolidar e expandir" a permanência no poder da classe dominante.

Leonel (1994 *apud* Garcia et al., 2017, p.181) descortina o entendimento da burguesia a fim de concordar com o ensino obrigatório e gratuito. A universalização do sistema educacional nacional formaria os cidadãos trabalhadores, com base no "amor à pátria", a não participar do movimento operário. Com a oferta de

universalização do ensino, o nacionalismo seria fortalecido e os movimentos sociais enfraquecidos.

A educação obrigatória, com a finalidade de desenvolver um caráter moralizante, também fazia parte da ideologia burguesa. Segundo Mészáros (2008 *apud* Garcia et al., 2017, p.185), fora atribuída à instituição uma hierarquia social, com expectativas adequadas e formas de condutas consideradas “certas”, requisitos que proporcionariam uma internalização moral de bons trabalhadores, assegurando a produtividade. Tanto a brutalidade como a violência seria relegada a um segundo plano, ou seja, somente nos momentos de crise para imposição de valores. Por meio dessa instituição transmitia-se e legitimavam-se os valores dominantes.

A escola, então, é aceita pelos burgueses, pois estava sendo proposto um ensino norteado a essa população, mediada pelas seguintes ações: enfraquecer o movimento operário, mediar contradições da prática social, fortalecer a unidade nacional para atender a uma necessidade de guerra entre nações, pois uma “boa educação” pode canalizar seus esforços para levar o cidadão a morrer por amor à pátria. Esse passa a ser um dos objetivos da escola, formar o cidadão disposto a sacrificar tudo por sua pátria, até a própria vida, e educar a classe trabalhadora para que esta classe não se “revoltasse”. Desse modo, “compreende-se que a necessidade de manutenção do poder da classe burguesa foi a mola propulsora do surgimento da escola pública [...] (GARCIA et al., 2017, p.187).

Barbosa (1994) corrobora com a ideia de Leonel (1994) ao mencionar que desse cenário surgiu, por meio da escola, a necessidade subliminar da formação de cidadãos instruídos, emudecidos para as revoluções e produtivos para o trabalho. Tratava-se de substituir a escola *do povo*, por uma escola *para o povo*.

“A efetivação da escola pública na França aconteceu no período de quase um século, que vai da Revolução Francesa, em 1789, à III República na França, em 1882” (Garcia et al., 2017, p.185), ou seja, depois de cerca de noventa anos a escola é construída para atender a manifestação popular, tornando-se democrática, uma vez que, até então, somente a elite tinha acesso ao ensino escolar. Para Garcia et al. (2017), a burguesia só implantou a escola quando percebeu, por meio das manifestações populares, que ela lhe seria útil.

A luta de classes na França é o epicentro da necessidade da escola pública. Tal necessidade ganha patamar decisivo a partir do ano de 1848. Nesta década aconteciam diversas manifestações dos trabalhadores, anteriores à "primavera dos povos", das quais podem ser citadas, de maneira ilustrativa, as greves dos operários de Manchester (Inglaterra), dos operários de Lyon (França) e dos tecelões da Silésia (Alemanha). A partir disso, a burguesia viu como necessário conter os avanços do movimento operário e desenvolver um conjunto de crenças, ideais e valores capazes de determinar "cientificamente" o lugar de cada um (GARCIA et al. 2017, p.199).

As circunstâncias sociais e econômicas provocaram a criação de novas práticas culturais e pedagógicas tanto no Brasil como na França, para atender à modernização: "alfabetizar a população, educar o cidadão, fortalecer a capacidade dirigente das elites e qualificar as massas trabalhadoras para funções produtivas mais complexas"(SITE: MEMÓRIAS DA DITADURA).

No Brasil, as variadas filosofias, os posicionamentos políticos e os métodos fizeram da década de 1930 um período com muitas polêmicas em torno da educação. Naquela época, a igreja defendia a presença do ensino religioso nas escolas públicas e os empresários buscavam dominar progressivamente o mercado da educação. Nesse contexto, em 1932, é apresentado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendendo que o Estado desenvolvesse uma escola única, gratuita, laica, na qual meninos e meninas compartilhassem a mesma sala de aula, sem privilégios para uma minoria.

Os diferentes interesses geraram um conflito entre a igreja, que perde a exclusividade no ensino, e o Estado. Era preciso pensar em uma ideologia convincente para que a população atendesse aos interesses da burguesia sem se deixar influenciar pelo clero.

Werebe (2004), pesquisadora do Centro de Pesquisas Científicas da França, em uma de suas pesquisas, descreve algumas mudanças que ocorreram no país, com a instituição desse novo modelo de escola laica e obrigatória.

Na condição de uma escola laica, segundo Werebe (2004, p. 192), ou seja, professores e alunos tinham o direito de pertencer a qualquer associação religiosa ou política fora da escola, porém, deveriam tratar com respeito os assuntos quanto às questões religiosas levantadas em sala de aula, podendo exercer sua fé em suas horas de lazer, bem como o ensino religioso às crianças. Os crucifixos (sinal

religioso) foram retirados das salas de aula. A liberdade de ensino foi assegurada com poucas exigências legais da religiosidade.

O caráter obrigatório do ensino público tornou-se, em 1880, superior às questões religiosas e, com a mudança no atendimento a meninos e meninas, não se permitia que houvesse desrespeito à assiduidade escolar.

Segundo a pesquisadora Werebe (2004), na França, a população de origem muçulmana é considerável e a sua religião é a segunda em número de seguidores no país. No caso das meninas, as alunas muçulmanas, utilizam véus (considerado sinal religioso) que cobrem o rosto, dificultando sua identificação. Faz parte da cultura muçulmana, diferente da cultura francesa, que as alunas usem o véu para respeitar sua crença religiosa ou para afirmar sua identidade, para garantir o respeito entre os rapazes, para obedecer a pressões familiares ou de grupos radicais. Devido ao uso desse símbolo, surgiram várias discussões e negociações em virtude da exclusão desse público nas escolas francesas, sendo o primeiro em 1989.

Em 2003, novos debates em torno do laicismo voltam a ocorrer e, diante da obrigatoriedade da assiduidade escolar, o Conselho do Estado declarou reconhecer que as alunas têm o

direito de exprimir e de manifestar suas crenças religiosas na escola, no respeito do pluralismo e da liberdade de outrem e sem que isso atente contra as atividades do ensino, o conteúdo dos programas e a obrigação de assiduidade (WEREBE, 2004, p. 193).

Para garantir o direito das meninas à frequência escolar, reflexo do objetivo de Ferry, os professores pontuavam: o “dever da escola é de integrar” a todos. Embora os professores franceses sejam favoráveis a uma regulamentação que defina essa situação, não ficando a cargo deles ou dos gestores escolares, para Webere (2004, p.195), “o problema não é simplesmente religioso, mas, implica questões políticas, sociais e econômicas”. Werebe conclui: “Não foi esta escola que Jules Ferry quis para o seu país quando instituiu o ensino obrigatório e gratuito” (WEREBE, 2004, p.196).

Foi o conjunto de leis de 1882 criadas por Jules Ferry, Ministro da Instrução Pública na década de 1880 na França, que criou a escola republicana, substituindo o

ensino ministrado pelos funcionários religiosos, por professores leigos, e estabeleceu, no seu artigo I, o que deve ser incluído em um sistema educacional. Entre outros, a educação primária incluiu o ensino da “leitura e escrita” (LEIS DE JULES FERRY). A partir dessa intencionalidade, segundo Barbosa (1994, p.16), a universalização da alfabetização permanece como uma meta a ser perseguida desde 1789, século XVIII, até os dias atuais.

Barbosa (1994, p.20) aponta que, por meio da universalização, “a alfabetização se torna fundamento da escola básica e a leitura e a escrita, aprendizagem escolar”.

Esse modelo educacional e cultural passou a excluir os indivíduos que não dominassem a leitura, a escrita (analfabetos) e os valores dominantes. A promoção coletiva dos filhos dos operários é substituída pela escalada da ascensão social patrocinada pelo sucesso no ensino escolar. Conforme postula Barbosa,

A indústria nascente, o sufrágio universal, a urbanização crescente, a necessidade de adoção de novos valores propagados pela nova classe no poder, vieram demonstrar a urgência de garantir a todos o mínimo de instrução que, ao mesmo tempo, veiculasse os valores dominantes e dotasse o cidadão dos rudimentos da leitura e da escrita adequados à situação emergente.

Paralelamente, a educação passa a ser vista, pelos pais, como a esperança de ascensão social, poupando os filhos de um futuro de trabalhos considerados rudes e mal remunerados (BARBOSA, 1994, p.19).

Assim, o que pareceu democrático mostrou-se excludente. No Brasil, concomitantemente, não foi diferente, a escola pública foi levada à condição de redentora da nação e de instrumento de modernização por excelência (SOUZA, 2000, p.12).

Posteriormente, a partir dos anos de 1930, com o

incremento da industrialização e urbanização, começa a haver, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização, sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos” (SAVIANI, 2008, p.10)

Dessa maneira, surgem as iniciativas políticas e ações dos governos no âmbito da alfabetização escolar com intuito da promoção e sustentação do desenvolvimento do país. “De lá pra cá, saber ler e escrever se tornou o principal

índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e obrigatória” (MORATTI, 2010, p.330).

Desse modo, para entendermos as práticas pedagógicas de alfabetização, é preciso conhecermos as metodologias utilizadas para alfabetizar as crianças no período histórico. Esse percurso nos leva a perceber avanços e resistências que até hoje permanecem no processo de ensino da leitura e da escrita.

3.2 Os métodos

Estudos e pesquisas voltadas às metodologias para o ensino da leitura e da escrita descrevem as evoluções ou resistências no período histórico da alfabetização, conforme as necessidades sociais e a formação de um novo tipo de pessoa letrada. Barbosa (1994) conta que na Antiguidade, por exemplo, uma boa oratória era o objetivo na prática de ensino. A ênfase da metodologia era transmitir técnicas para desenvolver a comunicação do aprendiz. Naquela época, o diálogo era a metodologia utilizada para a transmissão e a escrita era vista como algo secundário.

Na Idade Média, as técnicas para ler e escrever iniciavam nos métodos de soletração. A metodologia utilizada para o ensino das letras era a de transmissão e reprodução da arte de escrever as letras.

Fundamentados nos processos cognitivos e linguísticos, os professores, em relação à aprendizagem da alfabetização de seus alunos que estão no início desse processo, utilizam-se de um método para orientar os seus passos e ações no ensino. Soares (2020) contribui sobre a importância do método:

Entendendo-se a palavra **método** segundo a sua etimologia - do grego *meta* (em direção a) + *hodós* (caminho) - método é *caminho em direção a um fim*. O *fim* é a criança leitora e produtora de textos e, para levá-la a esse fim, é preciso orientá-la no percurso desse *caminho*, conhecendo seu curso, seus meandros, as dificuldades que podem se interpor (SOARES, 2020, p. 290).

O caminho dos métodos de alfabetização ocorria de duas principais formas: partindo de letras, sílabas e palavras, ou de textos, palavras, sílabas e letras. Braggio resume os métodos de alfabetização da seguinte forma: “ou iniciam o processo das partes para o todo ou do todo para as partes” (BRAGGIO, 1992, p.08):

Mas as duas têm um acordo comum: para aprender a ler, a criança tem de estabelecer uma correspondência entre som e grafia. Tanto para uma como para outra, esta correspondência é a chave da leitura. Ou seja, a criança aprende a ler oralizando a escrita (BARBOSA, 1994, p.46).

Os dois tipos de métodos de alfabetização mais defendidos foram o sintético e o analítico. Embora opostos, pressupõem que as crianças substituem as letras por sons para aprender a ler o que está escrito.

O ensino da lecto-escrita, ênfase no ensino simultâneo de leitura e escrita, ocorre, para linguistas, segundo Braggio (1992), de forma mecânica. As crianças internalizam o padrão de correspondência letra-som e aprendem que as palavras escritas representam a fala, utilizando-se do método empirista/associacionista como o caminho de construção do conhecimento e da aprendizagem no processo de alfabetização.

Por se apresentar apenas dois métodos de ensino (das partes para o todo e do todo para as partes) e a alfabetização não atingir a meta da universalidade, a preocupação dos educadores para solucionar os problemas da aprendizagem da leitura e escrita volta-se a descobrir e utilizar um novo método de ensino para a alfabetização. A reflexão sobre uma nova prática de alfabetização é algo constante. Busca-se investigar novas descobertas para que possam contribuir com o ensino e erradicar o analfabetismo, porém, é preciso conhecer os velhos métodos para se construir, a partir destes, novos métodos.

Nessa perspectiva de aperfeiçoamento dos métodos, surgem três subtipos dos métodos sintéticos: alfabéticos, os silábicos, fônico e três subtipos dos métodos analíticos: palavração, sentenciação e global.

3.2.1 Métodos sintéticos

A aprendizagem, segundo Arthur Gomes de Moraes, psicólogo e mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco e doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona, é vista pelo método sintético como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior sem que o aluno precise, em sua mente, constituir uma forma de pensar para compreender o conteúdo que está sendo transmitido. Essa perspectiva, mesmo com aprimoramento do método sintético, permanece em seus subtipos: alfabético, silábico e fônico.

No método alfabético, a aprendizagem iniciava-se pela decoração dos nomes das letras. Segundo Barbosa (1994), a instrução de J. B. Graser quanto à segmentação do ensino era a de que se "ensinava primeiro as letras, as sílabas e, por fim, as palavras" (BARBOSA, 1994, p.18). Somente depois da primeira etapa de decorar os nomes e nomear cada uma delas é que se apresenta às crianças a forma gráfica. A tarefa seguinte era associar o valor sonoro à respectiva representação gráfica. "Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente" (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p.21). Devido existir algumas semelhanças na grafia de algumas letras como *b* e *d*, e semelhanças sonoras como nas letras *v* e *b*, um dos critérios no ensino era evitar proximidade entre esses elementos da língua nas atividades propostas.

Sistematicamente, a escrita passa a preceder a leitura. As letras, no processo de ensino, seguiam uma ordem de apresentação: primeiro maiúsculas, depois minúsculas.

Processo semelhante era feito com as famílias silábicas. Iniciava-se pelas sílabas simples e, somente após concluídas todas as sílabas simples e suas combinações, vinham os monossílabos, depois os dissílabos, trissílabos e assim sucessivamente. Depois deste processo, os alunos passariam a ler: juntando as sílabas formariam palavras e, posteriormente, textos. As letras e palavras "[...] eram memorizadas sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala" (FRADE, 2007, p.23).

O método silábico parte do pressuposto de que a linguagem oral é constituída de unidades naturais que são facilmente pronunciadas. Por exemplo, no diálogo a seguir:

- Mamãe, quero chocolate?
- Você quer o quê filho?
- Cho-co-la-te!

A mãe, ao pedir para o filho pronunciar novamente o que queria, tem, neste caso, a resposta dita de forma fracionada. Pode-se perceber que a palavra, em sílabas, soa para o filho como melhor maneira de ser compreendida por sua mãe.

Conforme demonstram numerosas pesquisas, é relativamente mais fácil fragmentar uma palavra em seus segmentos silábicos, por exemplo, as palavras mesa em me-sa, do que fragmentá-la em seus componentes consonânticos e vocálicos (COLOMER; TEBEROSKY, 2003, p. 93).

Dois autores do método silábico propõem o abandono da soletração, pois, após conhecer todas as letras do alfabeto, para Viard e Cherrier, “não é mais preciso ensinar $b+a = ba$, mas diretamente: ba ” (BARBOSA, 1994, p.48).

No método silábico, argumenta-se que o aluno não consegue compreender a escrita com apenas uma letra, esse é um dos fatores para justificar o método juntando as letras e formando sílabas. A junção pode ser tanto de vogal + vogal (AI, EU, O etc.) ou de consoante + vogal (BA, TU, RA etc.). Decorando e juntando as sílabas, o aluno chegaria à formação de palavras compostas por seus fragmentos, porém, a condição de compor novas palavras parte da utilização de outras já estudadas. Dessa forma, os alunos conseguiriam ler os textos elaborados desde que, em seu contexto, apresentassem somente as sílabas estudadas.

No início do século XIX, surge o método fônico que passa a dar ênfase ao som da letra e não mais ao seu nome. A linguística fundamenta sua importância relacionada ao processo de alfabetização, tornando-se, por meio do método fônico, segundo Braggio (1992), uma ciência autônoma.

Como procedimento de instrução desse método, ensinam-se primeiro sons das vogais, depois os das consoantes e, por fim, os encontros consonantais.

No processo de construção, as crianças, em seu pensamento, fazem relações com as unidades menores das palavras. Morais (2012) explica que “por trás do método fônico está a crença de que os fonemas existiriam como unidades na mente do aprendiz” (MORAIS, 2012, p.29). “O processo, então, consiste em iniciar pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p.21).

O método fônico foi proposto por M. de Laffore, em 1828, e logo deparou com um problema para sua concretização. Devido um fonema poder apresentar várias grafias e uma letra apresentar mais que um som, não permitindo a correspondência termo a termo, Laffore, idealizador do método, para resolver estas questões, passa a elaborar diversas regras, além de várias exceções às regras que foram por ele elaboradas.

O linguista estruturalista americano Bloomfield, com base na psicologia comportamentalista, no que diz respeito à natureza da linguagem no método fônico, enfatiza esse processo de alfabetização como uma aprendizagem mecânica.

Para o linguista, a primeira tarefa da criança seria a de internalizar padrões regulares de correspondência entre som e soletração (BRAGGIO, 1992, p.9-10). Ainda para Bloomfield, o método de soletração apresentava uma excessiva preocupação com a decodificação mecânica da língua escrita, não se importando com a perda do significado das palavras no processo de aprendizagem.

Como meio de conhecer e nomear as letras do alfabeto, a soletração de fonemas em coro era a forma utilizada para ensino, segundo Morais, do método fônico:

[...] propõem que o aprendiz seja treinado a pronunciar fonemas isolados e a decorar as letras que a eles equivalem, para, juntando mais e mais correspondências fonema-grafema, possa ler palavras e, um dia, ler textos (MORAIS, 2012, p.29).

Após essa etapa, apresenta-se a grafia. Concluída a primeira etapa, sistematicamente e em ordem alfabética, dava-se início às sílabas. Na próxima etapa, apresentavam-se as palavras na ordem: das mais simples às mais complexas. Ferreiro & Teberosky (1999) analisam que, na aprendizagem por meio do método fônico, está em primeiro lugar a leitura mecânica e que, posteriormente, apresentará uma leitura “inteligente”, culminando em uma leitura entoada e expressiva.

Nos três métodos apresentados, o alfabético, o silábico e o fônico, seguindo a perspectiva empirista/associacionista, o aluno tem como suporte de aprendizagem o uso de cartilhas. No ensino sistematizado oferecido pelo professor, o aluno

“aprenderá copiando, copiando, sem pensar” como a palavra pode ser escrita (MORAIS, 2012, p.35).

Braggio (1992) elenca alguns efeitos desses métodos apoiados na utilização de “manuais de instrução para a alfabetização” em relação ao professor e ao aluno, como veremos no quadro abaixo.

QUADRO 1 – EFEITOS DOS MANUAIS DE INSTRUÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO

PROFESSOR	ALUNO
<ul style="list-style-type: none"> ● retira-se o controle e a responsabilidade do que ocorre na sala de aula de suas mãos; ● os programas de leitura já vêm prontos e devem ser seguidos <i>ipsis literis</i>; ● a experiência, a intuição, a criatividade, o bom-senso e a formação são irrelevantes; ● torna-se um mero repassador passivo e acrítico do livro didático. 	<ul style="list-style-type: none"> ● aprende mecanicamente; ● decodificador de letras representativas dos fonemas; ● deve aprender do mais fácil para o mais difícil; ● ler somente da direita para a esquerda; ● ler corretamente; ● aprenda as regras de soletração; ● atenda os pré-requisitos para a leitura; ● que a escrita seja vista como reflexo da fala, sem função social; ● compreensão e significado são fatores secundários ● seja passiva e acrítica

Ao observar o quadro, é possível perceber que o conhecimento anterior da criança sobre a linguagem é ignorado no processo, bem como o contexto de onde

ele vem. Em suma, a leitura e a escrita, sem caráter funcional, é vista como um fim em si mesmo. A ênfase no ensino está em uma pronúncia clara, o que contribui para evitar confusões entre os fonemas e que seja um fonema-grafema por vez. Só se pode passar para outra aprendizagem, se a atual estiver bem fixada. Nesse contexto, o que prevalece é a aquisição da linguagem por meio de um processo repetitivo, mecânico, sem significado, resultando em analfabetos funcionais.

3.2.2 Métodos analíticos

A oposição ao método sintético surge no final do século XIX e início do século XX. As críticas à aprendizagem de forma mecânica, artificial e não funcional, justificam por meio da influência da Psicologia Genética a modificação do ensino para o método analítico. Com base na Psicologia Genética, a construção do pensamento e a compreensão se contrapõem à aprendizagem por meio dos métodos de memorização mecânica.

No método da palavração, conhecido também como “método João de Deus”, os alunos são ensinados a copiar e identificar um repertório de palavras. Posteriormente, as palavras são fragmentadas em sílabas e as sílabas em letras para depois se chegar ao som fonético das letras. Frade (2007) cita que, para Gilda Rizzo Soares (1986), Comênio é apontado como o introdutor do método da palavração por volta da segunda metade do século XVII (FRADE, 2007, p.26) na aplicação do método as figuras acompanhavam as palavras e sua repetição garantia a memorização. Para facilitar a memorização, eram confeccionados cartões com gravuras e, ao seu lado, palavras escritas referentes às ilustrações.

Já o método da sentenciação enfatiza a frase como unidade. As crianças memorizam sentenças completas a cada unidade didática. Depois de reconhecida e compreendida globalmente, uma palavra é destacada para ser analisada em partes, sendo elas as sílabas ou letras. Uma outra metodologia é a de comparar palavras e, após isolar os elementos nelas reconhecidos, formar e ler palavras novas.

Segundo Frade, pesquisadora do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da FAE/UFMG (Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais), Braslavsky descreve o método sentenciação, tendo como ponto de partida expressões orais, escritas em orações simples em faixas de diferentes tamanhos

distribuídas pela sala de aula, para que as crianças possam visualizá-las, ilustrá-las e consultá-las como suporte para formar novas palavras e combinações.

No método global, a criança entra em contato com narrativas artificiais ou textos completos. O texto é fragmentado posteriormente em frases e, no interior das frases, são selecionadas algumas palavras. As palavras selecionadas são fragmentadas em sílabas ou se explora as relações fonema-grafema. Para Colomer & Teberosky (2003), os autores que defendem esse enfoque partem da perspectiva de que ler equivale a buscar significado nos textos. Para ler, o leitor usa a informação gráfica e não visual, a soma desses elementos leva-o à compreensão do texto.

Nicolas Adam, em 1787, provoca a ruptura da concepção tradicional de ensino, proporcionando a base do ensino ideovisual: “ler é mais importante que decifrar; o sentido do texto tem mais importância que o som do texto; a aprendizagem parte de palavras com significado afetivo e efetivo para a criança” (BARBOSA, 1994, p.50). E justifica seu ponto de vista utilizando um casaco para demonstrar que não apresentamos a uma criança partes deste vestuário, essa é a gola, aqui é o bolso, esses são os botões para identificá-lo. Um casaco é apresentado à criança da seguinte forma: isto é um casaco.

Adam, segundo Braggio (1992), evidencia o método global em sua obra *Vrai manière d'apprendre une Langue quelconque*, ao ressaltar que se deveria primeiro explorar a palavra, seu significado e sua aplicabilidade em diversas situações para, somente depois de contextualizada, ser decomposta em sílabas. Seu argumento está relacionado ao sentido de que, para falar, nomear, a criança recorre à palavra inteira, não em partes.

Sua proposta é a de escrever palavras em papéis de formatos diferentes e apresentar às crianças. Em outro momento, as palavras passariam a ser escritas em papéis com o mesmo formato, pois, segundo Adam, as palavras seriam reconhecidas independentemente do formato do papel. Semelhante ao método de palavração, Adam acreditava que, quando a criança reconhecesse uma certa quantidade de palavras, passaria a escrever frases com elas e em pouco tempo

estaria lendo. Uma ideia que não vingou em seu tempo, mas que foi retomada em 1936, por Ovide Decroly.

Para Decroly, a base da aprendizagem da leitura estava no reconhecimento global de frases com cunho significativo para as crianças. O objetivo deixa de ser a decodificação e sim a compreensão do texto lido. “Embora no plano teórico o método ideovisual de Decroly apresente parâmetros interessantes para a aprendizagem da leitura, na prática ele foi raramente adotado” (BARBOSA, 1994, p.51).

Rojo (2010), ao fazer uma crítica ao cronista de uma revista, exemplifica o método global como a leitura de texto para/com os alunos e que, posteriormente, palavras, geradoras ou não, são exploradas a partir de um método silábico ou fônico. Com relação à questão da alfabetização, Rojo conclui que, no Brasil, temos problemas nas práticas de letramento, que se tornaram sofisticadas ao longo dos últimos vinte anos, exigindo novas competências e capacidade de tratamento dos textos e da informação. Ainda para Rojo, “os letramentos escolares, no entanto, não acompanham essas mudanças e permanecem arraigados em práticas cristalizadas, criando insuficiências” (ROJO, 2010, p.23).

Ferreiro & Teberosky (1999) concluem que nesses métodos estão contidas, além das posturas metodológicas, concepções psicológicas: se no método sintético valorizam-se as discriminações auditivas e visuais, a escrita precisa ser perfeita bem como a correspondência som-letra. No método analítico, a tarefa é visual, dessa forma, o ensino da lecto-escrita parte do reconhecimento global de palavras ou frases.

Disputas acirradas entre partidários dos caminhos sintéticos e analíticos ganharam as páginas dos jornais no Brasil a ponto de a Diretoria Geral de Instrução do Estado de São Paulo determinar “a obrigatoriedade da adoção do método analítico nas escolas públicas” (BARBOSA, 1994, p.51). A lei foi revogada no ano de 1920 após resistência dos professores, que nunca aplicaram os princípios do método analítico, ficando estabelecida, diante o posicionamento dos educadores quanto à obrigatoriedade, a liberdade de cátedra na opção de método para o ensino de leitura e escrita.

3.2.3 Método analítico - sintético

Os professores, na ansiedade de melhores resultados na aprendizagem, passam a buscar um novo método de ensino. A disputa entre os professores sobre a melhor metodologia, entre os métodos analíticos e sintéticos, é minimizada ao conciliar os dois, de forma mista. Assim, surgiu o método analítico-sintético ou sintético-analítico, uma nova metodologia de ensino utilizada pelos professores.

Schüler propõe o método da marcha-analítica ou analítica-sintética partindo da utilização de palavras-chave. Essas palavras são retiradas de uma frase ou texto. O professor, de forma simultânea, trabalha uma letra de uma determinada palavra e sua respectiva imagem como facilitador do aprendizado e da memorização.

Barbosa (1994) analisa o método analítico-sintético, como uma mistura dos métodos sintético e analíticos "com ponto de partida global" e conclui, "o fundamento do método analítico-sintético é o mesmo do método sintético" (BARBOSA, 1994, p.49).

Ainda com um novo método, a alfabetização não atingia a universalidade. Segundo Morais (2012), com base em dados dos censos consultados no site do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 1940, a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos brasileiros chegava a 64,9 por cento. Em 1970, o índice diminuiu para 36,6 por cento. No ano 2000, os dados do censo no site do IBGE continuavam a ressaltar o fato de não termos atingidos a universalização da alfabetização, embora tenha havido progressiva diminuição no percentual, atingindo a marca de 13,6 por cento. Em 2010, Morais aponta que, embora as estatísticas revelem cerca de 9,6% da população com idade acima de 15 anos analfabeta, a situação é muito preocupante, pois reflete a deficiência no início do processo de alfabetização. Soares (1985) corrobora com dados referentes à alfabetização na 1ª série (atual primeiro ano do Ensino Fundamental):

Há cerca de 40 anos, não mais que 50% (frequentemente, *menos* que 50%) das crianças brasileiras conseguem romper a barreira da 1ª série, do 1º grau, ou seja, aprender a ler e a escrever. Segundo os dados estatísticos (SEEC-MEC), de cada 1000 crianças que, no Brasil, ingressaram na 1ª série em 1963, apenas 449 passaram à 2ª série, em 1964; em 1974, - portanto, dez anos depois - cerca de 1000 crianças que ingressaram na 1ª série, apenas 438 chegaram na segunda série, em 1975. Quando dispusermos de dados semelhantes para a década de 80, a situação não será diferente,

segundo indicam as estatísticas que as Secretarias Estaduais de Educação vêm apresentando anualmente. Nenhum progresso, nas últimas décadas. Somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização (SOARES, 1985, p.20).

Segundo Soares (1985), os alunos só poderiam passar da 1ª para a 2ª série se dominassem a escrita e a leitura. Os métodos utilizados tinham por objetivo atingir a maioria. Os dados, porém, demonstram a necessidade de repensar os métodos já existentes.

Nessa disputa dos métodos, com base nos dados estatísticos, fez-se necessário deixar claro que um único método não é suficiente para que o processo de alfabetização acontecesse, muito menos ignorar métodos passados achando que esses não têm validade. Com o passar do período histórico, os professores demonstraram que, segundo seu entendimento, unir o que se destacava de melhor em cada um dos métodos e aplicar na prática de sala de aula, de modo que favorecesse a aprendizagem das crianças, era o procedimento a ser adotado no percurso do processo de ensino.

Nesse caminhar, as contribuições dos representantes culturais do ensino, os personagens que fazem parte da corrente histórica da alfabetização escolar e de como a instituição escola foram concebidos, definindo ao longo do período diversos princípios metodológicos básicos para a aprendizagem da leitura e da escrita. As inovações se caracterizaram pela continuidade ou ruptura das técnicas de alfabetizar, que evoluíram para o aperfeiçoamento. Continuamos a pensar em ações necessárias para que a alfabetização efetivamente aconteça. Morais (2012) sintetiza essa reflexão ao mencionar que “para inovar o presente e construir o futuro, parece-nos necessário conhecer o passado” (MORAIS, 2012, p. 20).

Nesse contexto, por meio de estudos e pesquisas, surgem as reflexões sobre o fracasso escolar na alfabetização, baseadas em questionamentos que provocam a mudança na forma de pensar. Os métodos de alfabetização são analisados e repensados por estudiosos, como Ana Teberosky e Emília Ferreiro, que levantam propostas e contribuições, pensando em maneiras eficientes para erradicar o analfabetismo. É refletindo sobre esse contexto que surgem, por meio de seus estudos investigativos, novas perspectivas, como a de deixar de pensar em métodos para compreender como acontece a aprendizagem a partir da perspectiva da

criança. O foco dessa mudança é entender como acontece o processo de aprendizagem para, a partir de então, construir-se e se apropriar de formas eficientes de como ensinar. É nesse momento que surge a visão construtivista.

3.3. Uma nova forma de ensinar

Do século XVI até o XIX, a Pedagogia, centrada na perspectiva de resolver os problemas que resultaram no fracasso da alfabetização estava sempre em busca de desenvolver um método infalível, “a fórmula mágica que, através de passos formais rígidos - como uma receita -, permitisse ao mestre transmitir aos alunos os segredos da língua escrita” (BARBOSA, 1994, p.64).

Naquela época, o modelo pedagógico, conforme explica Barbosa (1994), estava inserido em um modelo de sociedade autoritária, com metodologias transmissíveis. Portanto, não se pensava na criança enquanto ator no processo de aprendizagem.

Segundo o site *Memórias da Ditadura*, “Ao iniciarem os estudos, aos sete anos, as crianças eram obrigadas a conter a energia e a curiosidade próprias da infância. Deviam aprender a ficarem quietas, caladas e sentadas”. O aprendiz, nesse modelo de ensino, estava ausente na construção e na elaboração desses métodos considerados por seus idealizadores como “infalíveis” para a aprendizagem.

Freire (1996), em contradição a essa metodologia de ensino. insistiu: o professor precisa

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p.21).

Nesse sentido, Freire (1996) se coloca contrário ao ensino transmissivo, bancário, que deforma a necessária criatividade tanto do educando quanto do educador.

A fundação do Instituto J.J. Rousseau, em 1911, consolida a mudança dessa perspectiva do professor e a criança passa a ser interesse em investigações. Mas é

na revolução coperniana que o professor muda sua prática do foco no ensino para “a busca da compreensão da criança, conforme seu estágio de desenvolvimento” (BARBOSA, 1994, p. 64).

Os avanços em não olhar a criança como um adulto em miniatura, segundo Barbosa (1994), levaram a compreender a criança e provocaram reflexões quanto à reformulação na concepção educacional, mudanças na prática pedagógica e uma reavaliação dos objetivos da educação destinados às transformações na vida social e econômica e afirmação da democracia na sociedade.

Dessa forma, os parâmetros na psicogênese da língua escrita, utilizados nas investigações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), levam à escola a iniciar uma nova didática para alfabetizar. Nessa nova perspectiva, busca-se partir das hipóteses das crianças. Por meio de intervenções, questionadas pelo professor, provoca-se o pensamento reflexivo da criança sobre objeto de conhecimento e, assim, torna-se possível levá-las a construir uma nova aprendizagem.

Barbosa (1994) corrobora com essa proposta que propõe a mudança da aprendizagem mecânica para a construção do conhecimento:

No caso da aprendizagem da leitura e da escrita, a teoria cognitivista permite recolocar o problema do método, pois a aprendizagem é vista não mais como uma aquisição mecânica de capacidades perceptivas, mas como uma atividade cognitiva, centrada na construção de um conhecimento. Enquanto nas teorias associacionistas o sujeito da aprendizagem é um sujeito passivo, que recebe o ensino e aprende, nas abordagens cognitivas é um sujeito ativo que age sobre o conhecimento, apropriando-se do objeto a ser apreendido (BARBOSA, 1994, p.71).

Quanto a esse sujeito que age de forma ativa sobre o objeto de conhecimento, no que refere aos métodos de alfabetização, Moratti (2010) busca esclarecer essa modificação na didática na história da alfabetização, afirmando que:

[...] o construtivismo não pode e não pretende ser um novo método de ensino da leitura e escrita nem, portanto comporta uma nova didática (teoria do ensino) da leitura e escrita. Por esses motivos, do ponto de vista da história da alfabetização no Brasil, desse modelo teórico decorre o que denomino *desmetodização da alfabetização* (p. 322).

Alguns autores como Macedo (1994), Barbosa (1994) e Moratti (2010) procuram nos levar a refletir que o construtivismo não é posto como um novo

método de ensino. Para Becker (1994), o construtivismo é uma teoria que nos permite interpretar o mundo onde vivemos.

Lino de Macedo (1994), estudioso da teoria de Piaget, sobre o equívoco dos professores com relação à teoria construtivista escreveu o livro *Ensaio Construtivistas*, publicado em 1994. Nessa obra, o autor se coloca como um professor que se esforça para transmitir a um público suas ideias. Nesse sentido, quanto à teoria construtivista, o autor procura esclarecer:

O **construtivismo é o momento crucial** em nossa relação com um dado conhecimento ou com um dado momento de nossa vida. Refiro-me àquele momento em que podemos ver as coisas de um outro modo, podemos coordenar diferentes pontos de vista e, ainda, nos criticar, ou seja, nos analisar na perspectiva de um outro (MACEDO, 1994,p.28 – grifo nosso).

Colomer e Teberosky (2003) apontam seus posicionamentos quanto à teoria construtivista sobre os métodos de alfabetização relacionados neste capítulo. As autoras postulam que, para ler e escrever, as crianças precisam estar em contato com textos reais, que ler não é decodificar mas compreender o que se lê, que para isso precisam dominar o sistema alfabético.

Tanto a palavra quanto os textos são unidades linguísticas e, nesse processo evolutivo, a reflexão sobre o escrito e sobre a língua ocorre em diferentes momentos e modos de aprendizagem. Segundo Colomer e Teberosky (2003), há uma evolução na aprendizagem, quando as crianças dominam fonemas, palavras, frases ou textos, tendo cada uma dessas unidades linguísticas características específicas.

Para Soares (2020, p.27), a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em práticas sociais e atividades de letramento, utilizando-se da leitura e da escrita.

O conhecimento, segundo Becker (1994), ocorre nesse processo de construção:

O sujeito age, **espontaneamente** - isto é, independentemente do ensino mas não independentemente dos estímulos sociais-, com os esquemas ou estruturas que já tem, sobre o meio físico ou social. Retira (abstração) deste meio o que é do seu interesse. Em seguida, reconstrói (reflexão) o que já tem, por força dos elementos novos que acaba de abstrair (BECKER, 1994, p. 90-91).

Dito isso, o construtivismo se dá em momentos onde ocorrem, a partir de um modelo, as diversas formas de interpretações do mundo; da relação de correspondência; de atribuições. Emerge da intuição, da descrição, do hábito, do objeto que pode ser conhecido, do conteúdo a ser ensinado, entre outros. Para Macedo (1994), "A proposta construtivista é coordenar esses diferentes aspectos".

CAPÍTULO 4 - COMO A CRIANÇA APRENDE A ESCREVER?

Conhecer este processo de como a criança aprende é algo necessário e muito importante para o professor que atua no início da alfabetização. Cabe salientar, de acordo com Soares (2020) e Weisz (2001), que, se nos apropriarmos enquanto professor alfabetizador de como acontece essa aprendizagem, teremos condições de refletir sobre a prática docente. Tal postura nos leva à busca de conhecimentos para, como alfabetizadores, termos uma intencionalidade mais assertiva e, desse modo, contribuir na aprendizagem dos alunos envolvidos no complexo processo de alfabetização. Segundo Luria (2010), uma vez que a criança tenha aprendido a escrita simbólica, ela descarta todos os estágios de escrita anteriores, considerados formas primitivas de escrita, e passa a utilizar essa nova técnica cultural.

Nas escolas municipais de Praia Grande, no primeiro ano do Ensino Fundamental, ocorre, a cada trimestre, uma atividade diagnóstica de sondagem para identificação da hipótese de escrita da criança. Ao observar o registro escrito dos alunos, surgiram-me algumas inquietações. Segundo os estudos realizados pelas pesquisadoras Emília Ferreiro & Ana Teberosky (1999), que originaram a *Psicogênese da Língua Escrita*, é possível o professor analisar e identificar em qual nível os alunos se encontram para posteriores intervenções que promovam o avanço em suas hipóteses.

Nesse contexto, passamos a refletir sobre como ocorre o processo de aprendizagem da escrita para a criança? Como as crianças formam as palavras resultantes nos registros para a atividade de sondagem da escrita? À luz dos estudos realizados pelos pesquisadores Teberosky (1999), Ferreiro (1999), Soares (2020), Morais (2012) e Vygotsky (2005), buscamos, neste capítulo, identificar o que pensam as crianças quando utilizam marcas gráficas e/ou letras nesse processo de aprendizagem, para que possam representar a língua escrita.

Zeichner (1993) se reporta a escritos de John Dewey (1933) para corroborar com esta importante característica na postura do professor reflexivo:

Segundo Dewey, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma

maneira de ser professor. A acção reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentam fazer (ZEICHNER, 1993, p. 18).

A acção reflexiva atrai, envolve e move o professor formador no início do processo de alfabetização das crianças, na busca de um conhecimento que, para Zeichner (1993, p.18), não está fundamentado somente na técnica e que não “se limitam a cumprir o que os outros lhe ditam fora da sala de aula”, mas em um “processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção”.

Observar a maneira como os alunos, no processo de aprendizagem, pensam a escrita, a forma como realizam seus registros até que chegar a escrever sem erros ortográficos, buscar compreender como ocorre esse processo de aprendizagem para realizar as intervenções necessárias, refletir sobre a prática pedagógica para estar atuando junto aos alunos e, assim, ter a possibilidade de contribuir com essa aprendizagem que “implica intuição, emoção e paixão” (ZEICHNER, 1993, p. 18), além do conhecimento sobre como a criança aprende. Eis aqui uma das inquietações que nos move no papel de professor reflexivo: como ocorre o processo da aprendizagem da escrita?

4.1. Como ocorre a aprendizagem da escrita?

Pesquisas realizadas por estudiosos como Piaget (1926/1947 *apud* Macedo 1994), Luria (2010) e Vygotsky (2005), entre outros, comprovam que o desenvolvimento humano ocorre desde a infância. Para chegar a essa conclusão, os pesquisadores realizaram experimentos, adotando o método clínico com o intuito de levantar, analisar e concluir suas pesquisas quanto aos comportamentos inteligentes das crianças.

Luria (2010) justifica que, para os pesquisadores do desenvolvimento humano, a criança era considerada uma criatura variável demais, de tal forma, que só era possível avaliar seu desenvolvimento, na melhor das opções, por meio da observação de experimentos. A acção de registrar as observações em diários ou algo semelhante era, para os pesquisadores, a única maneira de se chegar a uma compreensão mais profunda do desenvolvimento infantil.

Macedo (1994) relata que o psicólogo Piaget (1926/1947), na maior parte de trabalhos experimentais, usou o método clínico, “em que a observação, a experimentação e a entrevista, com questões abertas, eram consideradas simultaneamente, permitindo ao pesquisador descrever os modos de pensar da criança” (MACEDO, 1994, p.46).

Esse procedimento descritivo adotado por Piaget (1926/1947) tinha como objetivo demonstrar, conforme Macedo (1994, p.46), “as fases necessárias de um percurso até se alcançar uma mudança nos modos de a criança interagir com uma dada situação”.

Luria (2010) aponta que vários pesquisadores passaram a realizar estudos por meio de experimentos sobre diversas manifestações inteligentes das crianças. O autor cita um experimento por ele realizado em que dois problemas, considerados como os mais modernos tópicos científicos, delimitaram seu estudo: “o desenvolvimento da percepção que a criança tem do mundo exterior” e “como ela se torna parte do sistema que constitui seu ambiente” (LURIA, 2010, p.86).

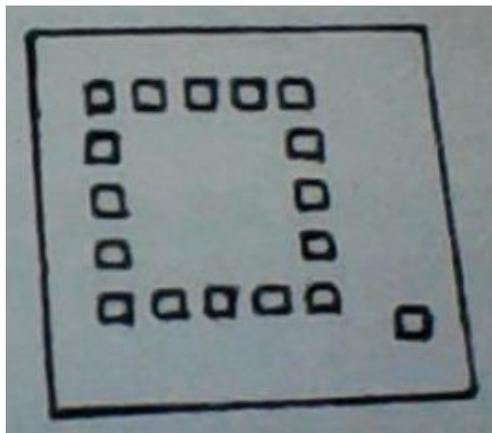
Quanto à percepção, segundo Luria (2010), “O que quer que percebamos no mundo exterior é percebido de maneira estruturada, isto é, com um padrão de estímulos” (LURIA, 2010, p.86). Ainda para o mesmo autor, todo o nosso comportamento está relacionado a acomodar estruturas do mundo exterior. Nesse sentido, “o indivíduo deve perceber as variações do mundo exterior”, selecionando da totalidade o que para ele são as essenciais. “Quanto mais diferenciadas e sutis forem, nesse aspecto, nossas capacidades mentais, mais capazes serão nossas mentes de discriminar entre as formas percebidas” (LURIA, 2010, p.86).

Em experimento feito pelos estudantes Novitskü e Elemenev, em que foi proposto a pré-escolares de quatro a cinco anos cortar uma cruz, Leontiev menciona que 62,5% das crianças cometeram erros por causa da percepção da estrutura. Em outro grupo com crianças de oito e nove anos, os erros cometidos foram apenas de 6,2% dos casos, ou seja, “a habilidade para discriminar um elemento individual dentro de uma forma percebida é tarefa bastante complexa para a criança” (LEONTIEV, 2010, p.94)

Katz (*apud* LURIA, 2010), por meio de experimentos, mostrou que a percepção das cores, por exemplo, é um processo mais primitivo ou elementar e anterior à percepção de estruturas. Uma criança de três a seis anos pode ignorar completamente as formas e ter preferência acentuada pelas cores. À medida que o tempo passa, a criança começa a perceber vultos e formas e o organismo passa a ter condições de adaptação.

Luria (2010) descreve um experimento que aconteceu em seu laboratório, onde utilizou 16 peças para construir um quadro e outra peça colocada ao seu lado com um pedaço de papel colado a ela. Buscou-se observar qual peça seria escolhida pelas crianças. Conforme demonstração abaixo:

Figura 5 - Experimento com uma peça colocada ao lado



Fonte: (LURIA, 2010, p.89)

Neste experimento foi possível observar que as crianças mais novas escolhiam as peças de forma indiscriminada, enquanto que as crianças com idade de dois anos e meio a três anos, sem exceção, escolhiam a peça que estava ao lado do quadrado, independentemente de ter ou não o papel a ele colado. Com relação à atenção da criança, observou-se que esta se concentrou no bloco que estava ao lado:

Na verdade, é por volta dessa época que o mundo exterior começa a ser percebido pela criança como algo que possui uma estrutura definida; e é bastante claro que a percepção da criança começa a discriminar no mundo exterior certas estruturas mais destacadas, enquanto outras, menos estruturadas, que emergem de um segundo plano geral e que coordenam em torno de si o comportamento da criança, destacam-se como um “campo de consciência clara”, se é que podemos usar uma frase subjetiva (LURIA, 2010, p.90).

Nas observações referentes ao experimento é possível perceber a descrição dos traços que caracterizam a atenção, neste caso, marcada pela substituição do comportamento desestruturado e difuso, que acontecia quando as crianças com menos de dois anos e meio optavam por qualquer peça, por respostas organizadas e concentradas em estímulos específicos.

A criança passa a demonstrar sua capacidade de recorrer a formas complexas do pensamento com competência, após desenvolver essa habilidade de isolar os elementos individuais, abstraí-los e operar com eles. Ou seja, conserva a forma estruturada e opta pela peça posta ao seu lado (LURIA, 2021, p.90).

Partindo deste experimento em que se percebeu o desenvolvimento da capacidade da criança em utilizar-se de formas complexas do pensamento, podemos, por meio de experiências realizadas por Vygotsky (2005), observar a construção de conceitos. Vygotski (2005) descreve que:

Em qualquer idade, um conceito encarnado numa palavra representa um ato de generalização. Mas o significado das palavras evolui e, quando a criança aprende uma nova palavra, o seu desenvolvimento mal começou: a princípio a palavra é uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve é substituída por generalizações de tipo cada vez mais elevado — processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos (VYGOTSKY, 2005, p.83).

Em concordância com Freire (1996), os experimentos mostraram que não é possível ensinar diretamente, como transmissão sistemática de conhecimento, o significado de um conceito por meio da memorização compulsiva, por explicações artificiais ou por repetição do significado. As crianças precisam se “apropriar” dos conceitos de palavras ainda desconhecidas por elas para contextualizar uma frase ou texto para que, a partir deste novo conhecimento, desenvolva a habilidade para dela fazer uso e posteriormente compreender o significado de outras. “O desenvolvimento dos conceitos, dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar” (VYGOTSKY, 2005, p.83-84).

Os experimentos mostraram, de acordo com Vygotski (2005), que o desenvolvimento de novos conceitos evolui mediante a atividade mental. Nesse

sentido, o desenvolvimento da gênese do conceito é afetado por condições variáveis, externas e internas, mas é essencialmente um processo unitário.

Segundo Relvas (2020), a atividade mental quanto à evolução da inteligência humana ainda é matéria de considerável mistério. As evidências sobre o intelecto humano são apontadas a partir de observações da capacidade craniana, da fabricação de artefatos, de ferramentas e de ações produzidas pelos humanos que culminaram em resultados como o uso do fogo, do cozimento de alimentos, da arte, de sepultamentos, entre outros.

Esse passo evolucionário foi espetacular porque deu origem ao círculo cada vez mais rápido de *feedback* positivo entre a evolução cultural (trazida pela linguagem) e o desenvolvimento posterior do cérebro, aumentando enormemente o sucesso reproduzido e as chances de sobrevivência do organismo, assim armado com um cérebro capaz de performar alta flexibilidade, adaptabilidade e capacidade de aprendizagem (RELVAS, 2020, p.24).

Segundo Relvas (2020), as ações produzidas evidenciaram que a inteligência humana é inerente à instabilidade de ambientes territoriais e fatores internos. Tais “fenômenos probabilísticos” podem ser a explicação que nos coloca na posição de “mais inteligentes entre todos os animais da Terra” (RELVAS, 2020, p.24).

No campo da Neurociência, Relvas (2020) explica que o cérebro vai se modificando conforme os efeitos das experiências, das percepções, das ações e dos comportamentos, viabilizando constantes adaptações e aprendizagens ao longo da vida. “As crianças têm cada uma seu jeito, seu conhecimento, seu modelo de perceber o mundo” (RELVAS, 2020, p.67).

Soares (2020) nos leva a refletir em como esse processo ocorre no caso de uma criança não alfabetizada, inserida no contexto social letrado, por exemplo, em que adquire o conceito de que as escritas são marcas que as pessoas fazem em uma variedade de suportes. A partir dessa percepção, a criança tenta imitar essas marcas inicialmente com rabiscos, garatujas, evoluindo finalmente para o uso de letras.

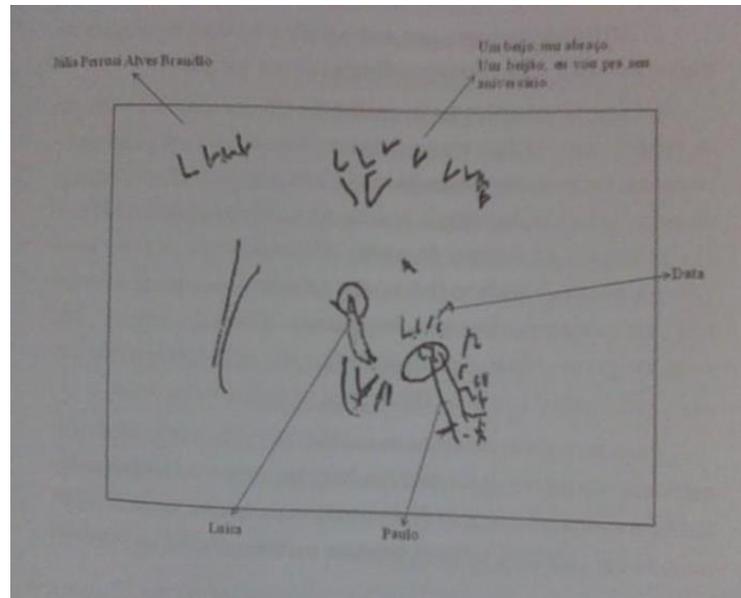
Cintra e Almeida (2017), fundamentadas na teoria psicogenética de Henri Wallon para compreender a dimensão motora, esclarecem que a imitação não é imediata. Para que ela ocorra, existe a necessidade de um tempo entre a percepção e a execução, o que a difere dos gestos de repetição. “Para captar as impressões causadas pelo modelo e exteriorizá-las em gestos, a imitação busca, no repertório de automatismos da pessoa, aqueles que, em face do modelo, servem à sua interiorização e, sucessivamente, à sua exteriorização” (CINTRA & ALMEIDA, 2017, p.207).

Hetzer (*apud* Vygotsky, 1991) buscou investigar como a criança psiquicamente amadurece para o ensino da escrita. Seu experimento foi direcionado para crianças na idade de 3 a 6 anos, tendo como proposta a observação de jogos simbólicos na brincadeira. Utilizou da forma fictícia e do uso de blocos de construção e desenhos com lápis de cor para representação.

Em seu experimento foi possível observar que o significado simbólico surge, na brincadeira, por meio dos gestos e da palavra. Com o passar dos anos, a fala que estava presente, ou não, passa a acompanhar a ação, tornando-se uma expressão puramente verbal e que, posteriormente, conduz à fala escrita. “Daí a criança passa diretamente para o desenho e nós, desse modo, passamos diretamente para a escrita pictográfica” (Vygotsky, 1991, p.125). O desenho se transforma na fala escrita e a criança, ao perceber que não consegue transmitir de forma clara o conteúdo de uma frase, passa gradualmente da escrita pictográfica para o ideograma.

Utilizaremos para contextualização as observações de Brandão e Leal (2011) apontadas no texto escrito por Júlia. O texto elaborado carrega o significado e a demonstração de estímulo à escrita ao utilizar os conhecimentos adquiridos sobre a grafia das palavras.

Figura 6 – Convite de aniversário



Fonte: (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.25).

Trata-se de um cartão de aniversário escrito por Júlia, destinado à madrinha Luísa, assim que completou três anos de idade, cuja escrita no canto superior esquerdo consta seu nome. Ao centro, registros que representam Luísa, Paulo e a data e, na parte superior do centro, sentido direito do cartão, as seguintes frases:

Um beijo, um abraço.

Um beijo, eu vou pra seu aniversário.

“Como vemos, Júlia ‘escreve’ uma mensagem pertinente à situação, faz um desenho para o seu cartão ficar bonito, coloca a data e assina, fazendo uma marca no papel para cada nome” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.25).

Para uma criança começar a escrever ou anotar algo, segundo Luria (2010), algumas condições precisam ser preenchidas como relações com as coisas a seu redor, as coisas representarem algum interesse para a criança e controle de seu próprio comportamento.

Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornarem diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais

do comportamento humano começa a se desenvolver (LURIA, 2010, p. 145).

O texto produzido por Júlia aponta um momento do desenvolvimento em que a criança expressa sua compreensão quanto ao uso da escrita e a sua função social, atribuída à intencionalidade comunicativa. Entretanto, a fala escrita da criança antecede o domínio do sistema complexo de signos ensinados por meio de treinos artificiais e mecânicos. Os traços e as marcações sugerem diferenciadas interpretações, mas Júlia sustenta com propriedade a mensagem e o gênero textual, muito embora “No início do processo toda criança supõe que a escrita é uma forma de desenhar as coisas” (ABREU et. al., 2000, p.10).

Para Bühler (*apud* Vygotsky, 1991, p.119 e 120), o gesto de desenhar começa quando a criança já faz uso com grande êxito da fala oral, mas essa representação gráfica não supera a expressão oral. “Vemos que, quando a criança, ao desenhar, descarrega os tesouros de sua memória, isso se faz sob a forma da fala, se faz narrando”. Ao desenhar, a criança pressupõe a tendência que essa representação torne-se semelhante a objetos com significados, evoluindo para a função de símbolos. Quanto a essa evolução, Vygotsky explana:

[...] a fala escrita se transforma de simbolismo de segunda ordem em simbolismo de primeira ordem. Os símbolos escritos iniciais servem de representação dos símbolos verbais. A compreensão da fala escrita realiza-se por meio da oral. Contudo, gradualmente, esse caminho encurta, o elo intermediário em forma de fala oral desaparece e a fala escrita transforma-se em simbolismo direto, que é assimilado da mesma forma que a oral. Basta imaginar a grande ruptura que ocorre em todo o desenvolvimento da criança graças ao domínio da fala escrita, graças à possibilidade de ler e, conseqüentemente, conviver com a experiência de tudo o que o gênio humano criou no campo da palavra escrita, para compreender o momento crucial que vivencia a criança ao descobrir a escrita (VYGOTSKY, p. 128).

Em seu texto “A pré-história da fala escrita”, Vygotsky nos leva a refletir sobre a importância de se investigar como acontece esse processo no desenvolvimento da criança. Para essa experiência da descoberta da criança em vivenciar a possibilidade de dominar a fala no campo da escrita, Vygotsky propõe “provocá-los, criá-los e, então, observar como transcorrem e se formam” e aponta o gesto como “primeiro signo visual em que está contido o futuro da escrita da criança” (VYGOTSKY, 108). Por meio dos gestos, as crianças imitam a ação de escrever e, ao registrar, inventam o que estão escrevendo.

Segundo Teberosky & Colomer (2003) e Soares (2020), muitas pesquisas mostram que as crianças não alfabetizadas “inventam” suas próprias escritas e que esta forma de registros faz parte do desenvolvimento da aprendizagem. Elas começam a demonstrar, por meio desses registros certo conhecimento do que seja um texto, escolhem uma categoria de gênero e um meio de apresentação gráfica para expressar o seu domínio. Segundo as autoras e o exemplo trazido por Brandão e Leal (2011) no convite de aniversário elaborado por Júlia, “Da mesma forma que as crianças são capazes de escrever palavras, elas também chegam a escrever textos que imitam textos escritos” (TEBEROSKY & COLOMER, 2003, p.57):

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 algo fácil, pois o sujeito tem que coordenar diversas etapas desse processo que emergem, desde o pensamento enunciado até sua conversão em texto escrito. Todo o conjunto de ações que a criança vivencia e culminam nesse “momento crucial” de descoberta da escrita requer uma extensa experiência no jogo de estratégias que perpassam desde os primeiros registros primitivos ao que se quer dizer em um texto escrito.

4.2. Como as crianças formam palavras?

Para Relvas (2020, p.22), “É oportuno enfatizar que o sistema nervoso está relacionado ao processo de aprender”. Ler e escrever são atividades extremamente complexas. Para culminar nesse momento, a criança constrói conceitos e estrutura seu pensamento. É um processo evolutivo que 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). Segundo Mello (2007), as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), ao efetuarem suas investigações sobre como as crianças pensam em relação à língua escrita, propuseram tarefas de interação do sujeito com o objeto de conhecimento.

As situações experimentais envolviam tanto os atos de produção gráfica quanto os de interpretação do código alfabético. O experimentador propunha uma série de tarefas, utilizando procedimentos da entrevista, inspirado no método clínico desenvolvido no Centro Internacional de Epistemologia Genética. [...] Posteriormente, as autoras elaboravam hipóteses para compreensão do significado das respostas dadas pelas

crianças, que muitas vezes, eram inesperadas para elas (MELLO, 2007, p. 75).

Após realizarem uma análise qualitativa dos dados obtidos em suas investigações, denominam como “níveis” as hipóteses das crianças em relação às características apresentadas na língua escrita (MELLO, 2007, p.79).

Quanto a essa perspectiva, Luria (2010) enfatiza que uma criança, ao fazer rabiscos para imitar a escrita do adulto, na fase de pré-escrita, demonstra total ausência sobre o sentido e função social da escrita. Porém, ao saber que o adulto escreve, tenta reproduzir a escrita, “ainda que apenas em sua forma exterior”.

Seus experimentos também levaram à descoberta de que uma das crianças lia uma sentença e não sendo diferenciada em sua aparência, apontava para alguns rabiscos específicos, mesmo que, por várias vezes, fazia a leitura sem modificá-la:

Assim, essa criança estava passando por um processo de criação de um sistema de auxílios técnicos da memória, semelhante à escrita dos povos primitivos. Em si mesmo, nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico da memória (LURIA, 2010, p.154).

Soares (2020) nos leva a refletir sobre o comportamento de uma criança não alfabetizada, inserida no contexto social letrado. Segundo a autora, a criança tem o conceito de que a escrita são marcas. É a partir dessa percepção, como dito anteriormente, que “as crianças tentam imitar essas marcas inicialmente com rabiscos, garatujas e finalmente com letras” (SOARES, 2020, p.77).

Para Soares (2020) e Weisz (2008), a criança, ao refletir sobre o sistema de escrita, é levada a pensar e compreender como é construída uma palavra, transformando-a em objeto de conhecimento com significado para ela. Nesse processo, quando a palavra ganha sentido, há a apropriação desse saber e, a partir dele, vai-se somando aos novos conhecimentos, tornando-se uma aprendizagem significativa, que, interiorizada pela criança, dela fará uso por toda a vida.

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 que precisou aprender para lidar com as mais variadas situações de

seu ambiente e, ainda que primitiva, embora não domine a arte de escrever, escreve.

Soares (2020) lembra que, à medida pela qual a criança convive em um mundo letrado, está em contato com a escrita tanto em momentos junto à família como no ambiente escolar. Ela vivencia situações em que se utiliza o registro escrito e, ao atentar-se a essas informações, passa a compreender o sistema de escrita. Sendo assim, substitui a imitação de rabiscos e garatujas por sinais gráficos, ou seja, percebe que, para escrever, é preciso recorrer a letras:

No universo urbano, o contato com os dois sistemas - da escrita e do desenho - permite estabelecer progressivamente essa diferenciação. Mas, mesmo quando a criança já tem claro que “desenha-se com figuras” e “escreve-se com letras”, a natureza do sistema alfabético ainda permanece um mistério a ser desvendado (WEISZ, 2001, M1U3T5 p.3).

Vygotsky afirma ser “[...] difícil observar como ocorre essa passagem porque a investigação correspondente ainda não produziu resultados e os métodos comuns de ensino da escrita não permitem observar isso” (VIGOTSKI, 1991, p.127).

É possível observar que, ao escrever, as crianças buscam dentro de si um aparato cognitivo e demonstram, por meio do registro uma discreta ou significativa evolução de transição na escrita, quando motivadas a escrever.

Relvas (2020, p. 30 e 31) aponta que os neurônios são células que processam informação. Os neurônios desencadeiam as informações sobre o estado interno e externo do organismo, avaliando esse conjunto e coordenando as atividades adequadas às situações ou às necessidades dos indivíduos. Nesse aspecto, a estimulação cognitiva acontece a partir da motivação.

As informações se constituem no interior do neurônio; conseqüentemente, liberam-se neurotransmissores à base de dopamina e serotonina que, juntos, com base na síntese de uma proteína, consolida-se a informação dentro do neurônio. Todo esse processo se dá em um contexto com início em uma atividade de estimulação cognitiva. O sujeito, em sua organização cerebral, reúne as informações em uma série de arquivos que se transformam em memórias:

Quando a informação foi construída o sujeito torna-se seguro e experimenta. Por conseguinte, novas conexões neurais são realizadas, e, a

partir delas, o sujeito constrói experiências que nunca mais serão esquecidas. O sujeito só pode construir uma experiência na medida que fortalecer suas memórias. A repetição, por exemplo, é uma estratégia importante nesse processo de construção das memórias (RELVAS, 2020, p.31).

A memória é a fixação ou retenção desses conhecimentos adquiridos (RELVAS, 2020, p.40). O registro de experiências, fatos vividos e observados podem, a qualquer momento, ser resgatados na memória. Com as experiências que já adquiriu e estão armazenadas, é possível ter a oportunidade e habilidade de mudar o comportamento. Ou seja, a memória, conforme explica a autora, ao passar pelo processo de assimilação, torna-se uma base para a aprendizagem e, por meio dela, torna-se possível construir novas aprendizagens e adquirir novos conhecimentos, como, por exemplo, escrever novas palavras.

Segundo Alexis Leontiev (2010, p. 79), “No estágio pré-escolar da infância, por exemplo, uma mudança que ocorre na memória é a formação, na criança, da lembrança e recordações voluntárias”. Para o pesquisador:

Anteriormente, a memória surgia apenas como uma função servindo a algum processo; agora, a recordação torna-se um processo especial, propositado, uma ação anterior, ocupando um novo lugar na estrutura da atividade da criança.

A criança busca constantemente, em suas recordações, aprendizagens já adquiridas armazenadas em sua memória para delas fazer uso e construir novos conhecimentos. Para Relvas (2010), o conceito de memória vai além do poder de recordar: “O registro dessas experiências por meio de fatos vividos e observados, pode ser resgatado quando necessário, tornando-se a memória base para a aprendizagem” (RELVAS, 2020, p.38).

Na fase inicial de conceitualização da escrita, segundo Soares (2020), embora a criança tenha assimilado em sua memória que a escrita não é desenho, mas que utiliza de letras para escrever, “ainda não compreendeu que a escrita representa os sons da fala” (SOARES, 2020, p.66). Diante disso, Weisz (2001) nos traz uma situação que corrobora com essa afirmativa:

Pedi-se a uma criança, que aprendera a reproduzir a forma escrita do nome de sua mãe (Dalva), que escrevesse a palavra "mamãe", cuja forma ela não conhecia. Ela escreveu, com convicção, "Dalva". E, questionada em relação à inadequação da sua escrita, ficou perplexa com a incapacidade

adulta de compreender uma coisa tão evidente, isto é, que "Dalva" e "mamãe" são a mesma pessoa e, portanto, a mesma escrita (WEISZ, 2001, M1U3T5 p.1).

A criança, ao escrever o nome da mãe (Dalva) e não a palavra que lhe fora solicitada "mamãe", representa em sua escrita o significado.

Soares (2020) explica que a escrita, ao ser inventada, buscava representar o que se fala. Desse modo, 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. Já o "significante" é o sistema de escrita inventado, representando os sons emitidos pelas palavras, culminando na criação dos alfabetos como o fenício, o grego e o romano.

Nunes (1995) esclarece que o nosso sistema de escrita é alfabético e que a natureza da palavra falada e escrita em português não está vinculada diretamente a seu significado, mas à sequência de seus sons. Ou seja, uma palavra, quando escrita, não representa seu significado, contudo, é uma escrita obedecendo a uma sequência fonológica como, por exemplo, as palavras "mamãe" e "mamão". Essas palavras "não se parecem em seu significado, mas tem uma sequência fonológica muito semelhante" (NUNES, 1995, p.16).

4.2.1 Consciência fonológica

Entender que a escrita representa uma sequência fonológica, segundo Nunes (1995), é uma descoberta nada simples para as crianças.

Morais (2012) nos alerta que a criança, antes de iniciar a escrita, não sabe como as letras funcionam. A humanidade levou muito tempo na história da escrita, tanto para inventar como para internalizar as regras do sistema alfabético. A aprendizagem das convenções do alfabeto não aconteceu de forma simples, isso se justifica pelo acúmulo de informações prontamente a serem utilizadas.

Entretanto, a aprendizagem ocorre num percurso evolutivo de reconstrução, por meio da atividade do aprendiz, gerando novos conhecimentos rumo à linguagem escrita. "A perspectiva evolutiva adotada pela teoria da psicogênese pressupõe que, para dominar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a criança (ou jovem, ou adulto

alfabetizando) precisa “desvendar a esfinge”, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional” (MORAIS, 2012, p.49).

Se, numa fase inicial, o aprendiz não entende, ainda, que a escrita nota a sequência de partes sonoras das palavras que falamos, numa etapa intermediária vai acreditar que cada letra nota uma sílaba oral, e só ao final vai compreender que as letras substituem unidades menores, os fonemas. Para dar conta dos aspectos conceituais do SEA, a criança precisa tratar cada letra como uma classe de objetos substitutos equivalentes (de modo que P, p, P, p são a mesma letra), além de analisar a ordem serial das letras e fazer correspondências, termo a termo, entre segmentos falados e escritos. Assim, a compreensão do “princípio alfabético” (isto é, de que, em nossa escrita, as letras substituem segmentos sonoros pequenos, os fonemas) não se reduz a memorizar quais letras substituem quais fonemas (MORAIS, GLOSSÁRIO CEALE).

Esse processo acontece, segundo Soares (2020), quando a criança passa a perceber que a fala se transfere para marcas e que ler é a transformação das marcas em falas.

Nesse sentido, Morais (2012) explica que a apropriação do SEA é fruto das transformações que, por meio dos conhecimentos prévios, o próprio aprendiz faz sobre o SEA e, ao deparar com novas informações que não se encaixam nos conhecimentos adquiridos, constroem, diante dos conflitos, hipóteses para aquisição de novos conhecimentos.

Compactuamos com o posicionamento de Morais (2012, p.50) quanto ao fato de que “os alunos não têm que descobrir tudo sozinhos” e que “podemos ajudá-los” sobre quais são as propriedades que precisam reconstruir sobre o sistema de escrita.

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).

Embora esteja em um percurso evolutivo do aprendiz, Soares (2020) esclarece que: é pela interação entre o seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente correspondendo à escrita alfabética com um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras - apropria-se, então, do princípio alfabético (SOARES, 2020, p. 51).

Para chegar a essa representação, inicialmente, a criança aprende que a palavra representa uma segmentação de letras e que a cadeia de letras pode ser segmentada em sílabas. Nesse contexto,

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, p.76, grifo do autor).

Tal representação sonora por sílabas é denominada por Soares (2020) como consciência silábica. Seguindo essa ordem, “finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras - consciência fonêmica” (SOARES, 2020, p.78).

Para Morais (2012), consciência fonológica é uma grande variedade de habilidades de reflexão sobre os segmentos sonoros da palavra. Ela ocorre por meio da operação cognitiva que fazemos ao pronunciar a palavra em voz alta, por partes, juntar as partes da palavra separadas, contar partes das palavras, comparar as palavras quanto ao tamanho ou quantidade, dizer palavras com sons parecidos etc.

Soares (2020) e Maluf (2010) consideram essencial a relação entre letras e fonemas para aprender o sistema alfabético:

As escritas alfabéticas são sistemas de escrita fonográfica, e sua primeira finalidade é expressar os sons da fala utilizando combinações entre as letras de sua base alfabética. E o avanço na aprendizagem da linguagem escrita só ocorre quando o aprendiz descobre que está utilizando um sistema de escrita que grava sons da fala (MALUF *apud* BATISTA 2015, p.65).

Nosso sistema alfabético utiliza, em alguns casos, mais de um fonema para a escrita de uma mesma letra como, por exemplo, o fonema /s/ para as palavras pássaro (ss; /s/), sapato (s; /s/), caçador (ç; /s/). Para Batista (2015), seria ideal que os modelos do sistema alfabético correspondessem cada letra a um som e que cada som fosse correspondente a uma letra, mas são poucos os casos de sistema alfabético existentes nesse modelo.

Quanto ao papel da consciência fonológica, Batista (2015), baseado em pesquisas que mostraram evidências de sua eficiência para aquisição da leitura e escrita, considera seu uso como ponto de partida no processo de alfabetização.

A apropriação do sistema alfabético, por intermédio da correspondência entre fonemas e grafemas, garantindo que o aluno aprenda as letras, bem como a aprendizagem de seus componentes tornam as crianças motivadas a aprender a ler e a escrever. Nesse processo de ensino e aprendizagem,

(...) para o desenvolvimento dos níveis de complexidade das habilidades de consciência fonológica, cabe ao professor alfabetizador proporcionar um ambiente agradável para despertar no aluno a percepção das palavras faladas e as palavras escritas. O professor deve conhecer o perfil e as necessidades de sua turma para e assim, traçar estratégias de ensino (BATISTA, 2015, p. 77).

Ao descobrir que, para escrever, é possível substituir o que se fala por registros baseados na percepção do significante, com base na consciência fonológica, a criança encontra novos conflitos, entre eles o de “que a ordem da escrita corresponde à sequência, corresponde à ordem da enunciação” (WEISZ, 2001, M1U6T5, p.1), a partir dos seus conhecimentos prévios, ela elabora hipóteses para construir palavras. A pesquisadora Telma Weisz (2001) explica que esse processo ocorre da seguinte forma:

Enquanto não encontra respostas satisfatórias para as duas perguntas fundamentais: "o que a escrita representa?" e "qual a estrutura do modo de representação da escrita?", a criança continua pensando e tentando adequar suas hipóteses às informações que recebe do mundo. A descoberta de que a escrita representa a fala leva a criança a formular uma hipótese ao mesmo tempo falsa e necessária: a hipótese silábica (WEISZ, 2001, M1U3T5, p. 03).

Nesse momento recorre a letras para escrever imitando a escrita do adulto mesmo tendo um pequeno repertório. Um salto qualitativo ocorre quando, para representar os sons da fala, a criança parte em fragmentos a escrita, a leitura e a própria fala na ação de escrever, fazendo correspondência 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, que a autora chama de "erro necessário", pois são "construtivos" no caminho em direção ao conhecimento:

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).

Progressivamente passa a conhecer, reconhecer, nomear e grafar maior quantidade de letras e com mais segurança. Dessa forma, as palavras passam, então, a serem escritas pelas crianças.

4.3 Práticas pedagógicas e sua contribuição para a aprendizagem da escrita

As práticas de ensino antes da mudança de perspectiva do “como ensinar” para “como a criança aprende”, segundo Teberosky (2020, p. 20), estavam inicialmente relacionadas ao amadurecimento da criança e sua “preparação” para receber a instrução formal. “Essa ideia de preparação era associada a ‘quando começar o ensino’ (TEBEROSKY, 2020, p. 20).

Segundo Morais (2012), a criança era vista como uma *tábula rasa* e adquiria conhecimento recebendo informações prontas do exterior, baseada em uma visão empirista/associacionista. Os métodos de ensino sintéticos ou analíticos na história da alfabetização “pressupunham um aprendiz passivo” (MORAIS, 2012, 28).

Braggio (1992) se refere a essa prática na sala de aula como um controle da aprendizagem. Além disso, quando iniciado, partia-se do ensino de sons/letras “regulares” (P, B, D etc.) consideradas “mais fáceis” para, depois, introduzir as “irregulares”, cujos fonemas não sofriam modificações em suas pronúncias (por exemplo, /s/ com som de /z/ na palavra *casa*), ou seja, as consideradas “mais difíceis”.

Brandão e Leal (2011, p.20), contrárias à ideia de amadurecimento para quando se começa a aprender, apontam que muito pode ser feito desde a Educação Infantil. As autoras defendem o fato de não “[...] obrigar a criança a concluir a Educação Infantil alfabetizada ou ‘lendo palavras simples’” por meio de exercícios repetitivos de cópia, ditado e leitura de letras, sílabas e palavras [...]. No entanto, colocam-se em favor da importância de se garantir que as crianças vivenciem diversificadas situações de leitura, escrita e, brincando, possam participar do mundo adulto.

Segundo as autoras, ao entrar em contato com atividades de conversas, contação de histórias, práticas de escrita mediadas por seus professores onde:

as crianças ampliam suas experiências de letramento e seus repertórios textuais, desenvolvem estratégias variadas de compreensão textual, inserindo-se no mundo da escrita e iniciando-se como leitoras, mesmo que ainda não saibam ler autonomamente (BRANDÃO; LEAL, 2011, 22).

Para Relvas (2020, p.56),

a escola torna-se um espaço que estabelece total disponibilidade de possibilidades em potencializar as habilidades específicas do aluno, as quais podem contribuir com seu crescimento, seu desenvolvimento e sua evolução.

São nos espaços das relações escolares que, por meio de práticas pedagógicas, desperta-se a curiosidade, investigação e descobertas para aprendizagem:

Cabe à escola desenvolver a linguagem oral/formal por meio de atividades pedagógicas, com o objetivo de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita e outras possibilidades para a vida cotidiana junto à família (RELVAS, 2020, p. 58).

As pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999) constataram, por meio de dados da UNESCO - 1974, que apenas 54% da população escolarizada chegava até a 4ª série. Esses dados representavam a existência de um problema de grandes proporções na escolarização. Tais dados resultaram no Dia Internacional da Alfabetização no dia 8 de setembro de 1976, quando, na cerimônia realizada em Paris, nenhum prêmio foi destinado a recompensar alguma ação realizada para combater o analfabetismo, devido ao número elevado de analfabetos no mundo, estimado em 800 milhões de adultos (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 18).

A escola, tendo por papel principal a alfabetização, torna-se local para realizar um estudo investigativo sobre a causa de seu fracasso. Foi por meio das pesquisas que as autoras Ferreiro & Teberosky (1999) descobriram a existência de um “pensamento infantil” sobre o sistema de escrita.

Freire (1996) traduz em sábias palavras a atitude curiosa e busca para respostas às inquietações das pesquisadoras:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.17).

As pesquisas realizadas por Ferreiro & Teberosky (1999) não tiveram por objetivo, segundo Macedo (1994), construir um método, mas descobrir, se, assim

como as crianças passam por um processo de desenvolvimento infantil observado por Piaget (1926/1947), como é construída a escrita.

A pesquisa foi realizada nos anos 80. O primeiro objetivo da proposta, segundo Mello (2007), foi tentar uma explicação de como a criança chega a ler e a escrever. As autoras da pesquisa, Ferreiro & Teberosky, pressupunham haver um processo para essa construção, ou seja, “um caminho que a criança deverá percorrer para compreender o sistema de escrita” (MELLO, 2007, p. 63).

A busca por respostas em descobrir o que a escrita representa para a criança mostrou que existe um processo de construção com características próprias. Estas foram apresentadas como resultados das investigações, após a análise qualitativa dos dados coletados.

Os registros gráficos formulados pelas crianças foram categorizados em níveis, norteados por um conjunto de características, denominados pelas pesquisadoras como “hipóteses” (MORAIS, 2012, p.53).

As hipóteses, segundo Moraes (2012), foram subdivididas em etapas pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética e, assim como as pesquisas de Piaget apresentaram um percurso evolutivo sobre o desenvolvimento infantil, a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) também apresenta, por meio dessas categorias, um desenvolvimento em evolução no processo de construção da escrita.

Soares (2020) salienta que ao

diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças tem, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte, atuando, nas palavras de Vygotsky, sobre sua *zona de desenvolvimento potencial* (SOARES, 2020, p.57).

Dessa forma, o educador cria uma proposta de sustentação com situações desafiadoras nem tão difíceis e nem tão fáceis. Weisz se utiliza da seguinte expressão: “Difícil o suficiente pra ele não saber imediatamente, mas fácil o suficiente pra que, fazendo um esforço em colaboração com o colega, ele consiga fazer mais daquilo que ele fazia sozinho” (WEISZ, 2008, 27” 11’).

A coleta de dados reafirmou a existência do pensamento infantil de como se constrói a escrita e as fases representadas com relação à hipótese. Passou-se, então, com base nos resultados da coleta, à consolidação da psicogênese da língua escrita, fato esse que proporcionou, segundo Mello (2007), rever as práticas docentes em nosso país e os métodos de alfabetização, visando modificar os índices de analfabetismo e retenção escolar.

Em entrevista à educadora Telma Weisz (WEISZ, 2008, ATTA mídia e educação n.º 846), para a Coleção Emília Ferreiro na escola e Dvdteca do Educador, Ferreiro explica que a mudança na prática pedagógica de alfabetização está relacionada ao modo de se olhar o objeto de ensino: o que se pensava antes e o que se passou a pensar com o surgimento da psicogênese, ou seja, uma reconceitualização nas referências de linguagem e escrita, concluindo que se aprende a escrever escrevendo e se aprende a ler lendo.

Segundo Rego (1989 *apud* Nunes, 1995), a escola tem uma influência considerada importante nesse processo de compreensão do sistema de leitura e escrita por meio de atividades voltadas à análise fonológica e escrita de palavras. Dessa forma, para a autora, as práticas culturais das quais as crianças participam favorecem a compreensão do sistema. São leituras seguidas de comparações com outras palavras ou com as mesmas palavras escritas, que fogem da cópia, partindo do processo de construção.

A pesquisadora Terezinha Nunes (1995) traz como exemplo a descoberta desse sistema a partir de leituras em voz alta que uma mãe faz para uma criança e nos leva a refletir ao questionar, o que é lembrado após a contação? Em sua análise concluiu que "a memória humana demonstra, em diversos experimentos, a natureza semântica de sua organização" (NUNES, 1995, p.16). Sendo assim, a criança em seus relatos, interpreta o significado da história e não a fidelidade das palavras segmentadas por ela ouvida.

Para Teberosky (2020), a participação ativa da criança na reformulação da história ouvida, a memorização, o relato do texto que escutou na Leitura em Voz Alta (LVA) constitui-se produção oral. Para a pesquisadora, a interação da criança

com a leitura é vista como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades antes de sua entrada na linguagem escrita.

Ferreiro, em sua entrevista à pesquisadora Weisz (2008), leva-nos a refletir sobre essa prática, ao exemplificar que os povos das comunidades judaica, árabe e protestante alfabetizaram-se antes da escola universal, pois fazia parte da atividade religiosa o estudo dos textos, dos livros sagrados, por meio da memorização. Dessa maneira, os ouvintes podiam acompanhar a leitura de alguém que sabia ler. Essa é uma atividade que, trazida para a sala de aula, para se explorar junto às crianças, permite que elas identifiquem palavras, ajustando o falado ao escrito dentro de um texto de seu conhecimento.

Essa tendência também é confirmada quando se trata de um recado a ser dado. Nunes (1995) menciona que, para transmitir o recado, lembramo-nos do seu significado e não exatamente de todas as palavras ditas que compõem a mensagem. Por isso, a criança não alfabetizada que se atém aos significados e não aos sons da palavra, ao ser solicitada para dizer uma lista de palavras com um mesmo som, pode mencionar palavras que fazem parte de um mesmo campo semântico devido a seu significado não relacionado ao som.

Como exemplo dessa complexidade, a autora cita que, em uma entrevista realizada por Carraher e Rego (1981 *apud* NUNES, 1995, p.17) constituída de uma relação de palavras em que a criança deveria responder qual das palavras é maior, ao ser questionada referente às palavras trem ou telefone, a criança responde: “trem”.

Nesse exemplo fica claro que o objeto trem, para a criança, é maior que a palavra telefone. A segmentação fonológica das palavras trem e telefone é ignorada, ou seja, o significado de trem para a criança a faz concluir que a palavra trem é maior que a palavra telefone.

Ainda para Carraher e Rego (1981 *apud* NUNES, 1995, p.16), a criança, ao escolher essa opção, demonstra que “sua tendência é ‘olhar através das palavras’, focalizando seu significado, pois esta é a forma apropriada de lidarmos com a linguagem oral”.

Outro exemplo consistiu em identificar o nome de objetos escritos em pares de cartões. Em um cartão estava o objeto e, no outro, a palavra escrita que o identificava. Segundo Nunes (1995), as crianças não alfabetizadas, ao ler as palavras grandes, atribuem à escrita os objetos de tamanho proporcional. Ao ler palavras pequenas atribuem à escrita os objetos pequenos:

Vemos, pois, que é difícil ignorar o significado das palavras para concentrar-se nos sons e que as hipóteses elaboradas pelas crianças sobre o que a escrita representa são coerentes com suas preferências pelo significado em detrimento da sequência fonológica (NUNES, 1995, p.18).

É nesse sentido que a autora menciona a complexidade do processo que antecede a construção da escrita e busca esclarecer que "a natureza semântica da memória torna árdua a tarefa de descobrir que a escrita representa sons" (NUNES, 1995, p. 16).

Soares (2020, p.79) instrui que, para essas crianças, é importante trabalhar com palavras de tamanhos diferentes, faladas ou escritas, com o intuito de levá-las a compreender que o tamanho da palavra não faz referência ao que ela designa, dando ênfase ao significante. A construção desse conhecimento pode partir de práticas docentes que influenciam na maneira como as crianças pensam sobre as palavras, direcionando-as a prestar atenção aos aspectos fonológicos.

Bryant e Bradley (1985 *apud* Nunes 1995, p. 24) mostraram avanços na alfabetização em atividades relacionadas à prática de categorização pelo som das palavras. Nessa tarefa, a criança indica, entre as palavras com o mesmo som, a que possui o som diferente como, por exemplo, pato, peru, peixe e braço. O foco está em aliterações que são, segundo Soares (2020, p.82), "a semelhança entre sílabas iniciais de palavras". Para os autores, a categorização pelo som final ou inicial, em nível individual, "eleva significativamente o desempenho posterior em leitura e escrita".

Teberosky (2020) propõe os jogos de linguagem e da poesia como a rima e aliterações ou com opostos e semelhantes: "Nessas atividades com a linguagem, praticam-se todos os aspectos relacionados à escrita" (TEBEROSKY, 2020, p. 51).

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 leva à evolução da “velha” mídia impressa para a interação, onde alunos e professores realizam práticas letradas.

Soares (2020, p.33) afirma ser “indiscutível que o texto é o eixo central das atividades de letramento” e complementa:

Tal como seria artificial (e impossível!) pretender levar a criança a adquirir a fala ensinando-a a pronunciar fonemas e reuni-los em sílabas, estas em palavras, para enfim chegar a textos que a habilitassem a interagir no convívio social, também se torna artificial levar a criança a aprender a leitura e a escrita desligada de seu uso, ensinando-a a reconhecer e traçar letras relacioná-las a seu valor sonoro, juntá-las em sílabas, estas em palavras, para enfim ler e escrever **textos**, tornando-o capaz de inserir-se no mundo da escrita (SOARES, 2020, p. 35 grifo do autor).

O professor, além de explorar a habilidade oral, promovendo ajustes no decorrer da leitura na linguagem escrita, precisa criar um acervo para incentivar a consciência fonológica. Nessa direção, oportuniza situações que levam a criança a “conhecer, compreender e manipular a linguagem oral e escrita e, assim, ampliar as possibilidades de aquisição do processo de alfabetização” (BATISTA, 2015, p. 71).

Supor que cada letra representa uma sílaba faz parte desse processo evolutivo de construção da escrita. Weisz (2001, M1U3T5, p.05) explica que, embora falso com relação à concepção adulta da escrita, à convenção social, que é alfabética, a criança dá indícios de compreensão de que os sons representam a fala e o seu despertar para a consciência silábica.

Para representar o som, as unidades sonoras inicialmente são quantitativas, sem ter relação com o fonema e, posteriormente, passa a ser qualitativa, ou seja, as crianças desenvolvem a “capacidade de focalizar o som das palavras” (SOARES, 2020, p.85).

Morais (2010) julga não termos nenhuma razão para negligenciar o ensino-aprendizagem para os alunos que avançaram em suas escritas para a hipótese silábico-alfabética ou alfabética, ou seja, à correspondência som-grafia.

Segundo o autor, o domínio da escrita alfabética implica autonomia para atribuir à sílaba CV (consoante + vogal) o valor sonoro correspondente a cada letra e conhecimento das letras utilizadas.

Se consideramos que o sujeito recém-alfabetizado ainda não dispõe, em sua mente, de um léxico de imagens de palavras escritas, como ocorre com um leitor experiente, temos que considerar que, num momento inicial, o processamento fonológico (tradução do escrito em oral e vice-versa) vai ser a forma dominante de ler e escrever palavras, sem que com isso neguemos já o uso de pistas de reconhecimento mais global (no caso de palavras ou sequências de letras com as quais o aprendiz já está mais familiarizado) (MORAIS, 2010, p.66-67).

Na leitura é possível perceber que as crianças indicam que a escrita não é uma transcrição da fala. Ao ler uma palavra de maneira deformada, a criança tende a observar a própria pronúncia e reorganiza sua fala por meio da repetição. Nesse caso, na perspectiva de Wallon (1929/1975a):

Considerando que o interesse é o principal estímulo da atenção, o professor pode, a partir de objetos ou situações que interessem às crianças, fazê-las descobrir o que se relaciona com esses interesses, ampliando seus conhecimentos e relacionando-os com o universo objetivo. Quando a tarefa se mostra interessante, o aluno é capaz de se dedicar por mais tempo a ela (CINTRA & ALMEIDA, 2017, p.211-212).

Nesse sentido, ao ler a palavra /cavalú/ ajusta a leitura e, ao repetir a pronúncia da palavra, /caválu/, indica compreender o que está escrito, relacionando a síntese fonológica ao significado. Segundo Nunes (1995):

A habilidade das crianças de utilizar o significado para obter a leitura das palavras é importante, pois essa repetição para ajustamento da pronúncia é, provavelmente, um fator constitutivo da descoberta das regras contextuais mais sutis, que não são ensinadas na escola. Seria, portanto, a própria prática da leitura que poderia resultar na descoberta dessas regras, ainda que intuitivamente, e na correção subsequente dos erros de transcrição da fala (NUNES, 1995, p.38).

Para Soares (2020), ao ler as palavras, sobretudo as que a criança escreveu, suscita a consciência fonêmica, ao identificar lacunas na cadeia sonora, voltando sua atenção para ajustar os sons da fala, recorrer aos fonemas torna-se uma alternativa que possibilita completar a cadeia sonora.

“Quais seriam então as intervenções didáticas para contribuir a este processo?” (WEISZ, 2011, 19”47’). Essa questão é levantada e respondida por Weisz. A pesquisadora orienta: pensar uma metodologia pautada em um conjunto de princípios, práticas experimentadas e uma lógica interna.

“A criança se apropria do sistema alfabético de escrita contemporaneamente ao convívio com usos desse sistema [...]” (SOARES, 2020, p.137). Como mencionado acima, a proposta metodológica deve oferecer situações desafiadoras,

compondo parte do que o aluno sabe como sustentação e parte do que o aluno não sabe como meio de construir novas aprendizagens.

4.4 Objeto de estudo

No início do ano letivo, na rede de ensino do município de Praia Grande, é realizada uma atividade denominada “sondagem”. Por meio dela, o professor investiga os conhecimentos prévios dos alunos relacionados à alfabetização e linguagem matemática. Tem como objetivo a análise diagnóstica da escrita e leitura dos alunos e, posteriormente, norteia o planejamento pedagógico trimestral. Esta atividade consiste no registro de quatro palavras, sendo uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba, uma monossílaba e uma frase. É o objeto de estudo desta pesquisa.

Os dados obtidos na pesquisa foram analisados com a participação inicial dos professores e do coordenador pedagógico em reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Ao repetir a atividade de sondagem em meses posteriores, acompanhamos a evolução das hipóteses de escrita e analisamos o conhecimento adquirido pelas crianças:

Em suma, desde o começo do ano, o professor precisa incentivar os alunos a falar e trabalhar com lápis e papel. Isso permitirá a ele fazer uma análise dos conhecimentos e habilidades dos alunos, de seu comportamento linguístico oral e escrito, porque essa é a melhor maneira de ficar logo conhecendo a realidade de cada um (CAGLIARI, 1998, p.53).

No planejamento pedagógico trimestral, o professor, ao se apropriar dos dados, leva em consideração as peculiaridades de cada aluno ou de cada grupo, para elaborar atividades que atendam às necessidades pontuais no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Nesta pesquisa foi analisada a coleta de dados de três amostras de sondagem realizadas, em 2021, nos meses de fevereiro, maio e agosto, referentes à produção da escrita das palavras de dez alunos, sendo cinco da turma A e cinco da turma B, do período vespertino, a fim de acompanhar como se dá esse itinerário da ideia inicial, a evolução, estagnação ou recuo no processo de alfabetização para as crianças do 1º ano de uma escola pública municipal, na cidade de Praia Grande.

4.5 Coleta do objeto de estudo: a produção escrita

Durante a realização da atividade de sondagem que ocorreu na sala de aula foi disponibilizado um conjunto de mesa e cadeira para que o aluno ficasse acomodado ao lado do professor. Esse procedimento promove uma escuta melhor das palavras a serem pronunciadas pelos alunos avaliados. Os materiais necessários para a atividade como estojo e papel foram proporcionados aos alunos.

Antes de iniciar a escrita de palavras, é explicado aos alunos os procedimentos para realizar a atividade de sondagem, procurando acolhê-los e deixá-los tranquilos. Esse diálogo inicial é imprescindível, principalmente para que não se instale o sentimento de que a criança sintase avaliada, ou seja, deverá ocorrer de forma natural.

Foram ditadas, pelo professor do 1º ano A, quatro palavras pertencentes a um mesmo campo semântico; primeiramente, de maneira pausada (por exemplo: a-ponta-dor) e, logo após, de forma fluente (apontador). Em seguida, foi solicitado ao aluno repetir a palavra que escutou e, posteriormente, escrever a palavra na folha de papel.

O professor do 1º ano B ditava as quatro palavras pertencentes a um mesmo campo semântico, por duas vezes sem escandir (apontador). Da mesma forma, em seguida, o aluno repetia a palavra que escutou e, posteriormente, escrevia a palavra na folha de papel.

A forma de dizer as palavras, sem escandir ou pausada, torna-se então uma variável a ser observada ao final da pesquisa. Para Gil (2002), “o conceito de variável refere-se a tudo aquilo que pode assumir diferentes valores ou diferentes aspectos, segundo os casos particulares ou as circunstâncias” (p. 32).

Não houve intervenções por parte dos professores durante a escrita por se tratar de uma atividade que visa observar a hipótese do aluno. Após escrever cada palavra, foi solicitado às crianças das duas turmas que colocassem o lápis sobre a mesa e realizassem a leitura da palavra escrita por ela, apontando-a com o dedo indicador.

A maneira como a leitura é feita pelo aluno é marcada com traços sequenciados abaixo da letra (ou letras), indicando pausas ou um traço contínuo abaixo das letras ou sílabas das palavras que formam a produção de escrita, indicando a leitura contínua. Tanto para palavras quanto para a frase foi utilizada a mesma metodologia de observação e análise.

A produção de escrita, objeto de estudo desta pesquisa, apresentada no material coletado, foi categorizada e analisada pelos professores, tendo por base as características apresentadas pelos pesquisadores Teberosky & Colomer (2003), Morais (2012) e Soares (2020).

As categorias se referem aos cinco níveis de aprendizagem da leitura e escrita, sendo que o nível silábico está dividido em subgrupos (sem valor - quantitativo e com valor sonoro - qualitativo):

Nível pré-silábico

Nesse momento, a criança apresenta certas características. Não diferencia o desenho da escrita; os desenhos se referem ao nome do objeto; riscos ou rabiscos em linhas curvas que representam as garatujas; que o nome de objetos, animais e coisas tem relação com o seu tamanho; grafias iguais são lidas de formas diferentes. “Elas ainda não conseguem entender que o que a escrita representa no papel são os sons da fala” (LOPES, 2010, p.08), mas evoluem em suas hipóteses nesse mesmo nível, passando a acreditar que escritas diferentes representem nomes diferentes. Nesse sentido, quantitativamente, exigem um mínimo de três letras para se ler uma palavra e, qualitativamente, uma variedade de caracteres.

Na leitura, “quando a criança é convidada a ler a sua escrita, ela passa o dedo direito pela palavra, demonstrando não representar a pauta sonora das palavras” (LOPES, 2010, p.09).

Nível silábico

A criança dá um grande salto no processo de alfabetização, pois passa a interpretar que a escrita nota a pauta sonora das palavras. “De algum modo ela

redescobriu os sistemas de escrita silábicos que a humanidade inventou há milênios e que ainda são usados hoje [...]” (MORAIS, 2012, p.59).

Nesse momento, concebe que, ao escrever e interpretar a pauta sonora, deve colocar uma letra para cada sílaba pronunciada, vinculando partes orais, a segmentação das sílabas que fala e escritas, letras que representem a grafia do fonema. Ao fazer uma análise, Moraes (2012) categoriza em dois subgrupos: silábico sem valor sonoro (no eixo quantitativo) e silábico com valor sonoro (no eixo qualitativo). No primeiro subgrupo, as palavras escritas pelas crianças tendem a usar uma letra para representar cada sílaba sem ter relação com os sons orais que está notando. No segundo subgrupo, além de se preocupar com o quantitativo na escrita das palavras, a criança faz relação com o valor sonoro convencional correspondente a um dos fonemas que fazem parte da sílaba registrando uma letra, mais frequentemente as vogais.

Lopes (2010) aponta que, nessa fase, o aluno se utiliza da quantidade mínima de três ou quatro letras para escrever. Nessa hipótese, essa exigência também surge nas palavras monossílabas e dissílabas e, para resolver este conflito, é possível que a criança adicione nessa escrita letras aleatórias.

Durante a leitura, a criança, ao ler a palavra apontando com o dedo indicador, anuncia, sem fazer relação com o que está escrito, a sílaba da palavra representando uma pauta sonora. Abaixo da palavra o professor coloca traços segmentados que traduzem a pauta sonora, ou seja, a criança evolui na leitura global.

Nível silábico-alfabético

Segundo Soares (2020), a criança avança em mais um nível qualitativo em sua hipótese, usando mais de uma letra para representar os fonemas correspondentes ao som da sílaba, ou seja, [...] “revelam já ter compreendido que a sílaba é composta por mais de um som, e identificam alguns desses sons e as letras que os representam” (SOARES, 2020, p.111). Quanto a essa etapa no processo de construção da escrita,

Emília Ferreiro nos lembra que um adulto mal informado poderá, nessa fase, achar que a criança está omitindo letras, o que não é verdade. A

criança está é acrescentando letras à sua escrita da fase anterior. Trata-se de um progresso, e não de um retrocesso (LOPES, 2010, p.10).

A produção escrita é constituída por sílabas (vogais e consoantes) em uma palavra ou por uma letra (consoante). As letras, nesse contexto, representam a percepção da consciência fonológica durante a pronúncia de como, por exemplo, a palavra “GLADIRA” (GELADEIRA).

Observamos em uma atividade com a lista de objetos que havia em uma casa que, na escrita da palavra GELADEIRA, a letra “G” representou a sílaba correspondente ao nome da letra “GÊ”. O mesmo ocorreu com a letra “D”, que representou a sílaba correspondente ao nome da letra “DÊ”. O que não aconteceu com as sílabas “LA” e “RA”, possivelmente por identificar o som correspondente à grafia das duas letras que a representam.

Quando a criança evolui da fase silábica com o qualitativo do valor sonoro, é possível encontrarmos, nessa transição para a fase silábica alfabética, a ausência de consoante+vogal reduzido ao nome da letra.

Ao ler, a criança aponta para a sua escrita realizando “ajustes” ao entrar em conflito entre o registro e a leitura. Em alguns casos, a leitura leva a ações como apagar letras (consideradas como “a mais”) ou o acréscimo de letras (ao perceber que está faltando para completar a sílaba).

Nível alfabético

Nessa fase, ao escrever, a criança coloca, na maioria das vezes, uma letra para cada fonema e, embora evidencie notações, surgem erros ortográficos. Segundo Morais (2012, p.66-67), “[...] temos que considerar que, num momento inicial, o processamento fonológico (tradução do escrito em oral e vice-versa) vai ser a forma dominante de ler e escrever palavras [...]”, ou seja, é feita uma análise sonora das palavras que escreve.

Teberosky & Colomer (2003) corroboram com o pensamento de Morais (2012). Para as autoras, mesmo que a ortografia não seja convencional, a escrita alfabética se caracteriza pela correspondência sistemática entre letras e fonemas.

Na leitura, ao identificar as lacunas na cadeia sonora, a criança busca por letras que correspondam aos fonemas necessários para compor a palavra.

A pesquisa de Emília Ferreiro permitiu-lhe identificar esses níveis de evolução da escrita e muito tem contribuído para a mudança de perspectiva de ensino e de aprendizagem.

É importante para o educador alfabetizador conhecer os caminhos que a criança percorre no processo de construção do sistema de escrita. Ao compreender o nível de evolução conceitual e entender esse processo, é possível intervir de modo a contribuir para que a criança avance em suas hipóteses.

4.6 O sentido e os caminhos da aprendizagem

Como já mencionado no capítulo 2, segundo Justamand (2007), a humanidade primitiva já tinha a intenção de, por meio dos desenhos, deixar registrado para grupos ou pessoas fatos, ideias, pensamentos, costumes e práticas cotidianas entre outras situações vivenciadas. Porém, como a escrita simbolizava coisas e não a palavra, para decodificar uma mensagem de uma frase-ideograma que estava sendo transmitida, era preciso conhecer o simbolismo da época, a ordem dessa simbologia, a fonética correspondente a esta simbologia e assim conseguir pronunciar uma frase.

Higounet (2003) salientou que os desenhos evoluíram, tornando-se símbolos que expressavam simultaneamente sentido e som. Tais representações simbólicas passaram a ser reconhecidas, memorizadas e utilizadas para o registro com a possibilidade de decifração. Os fenícios, então, elaboraram uma quantidade de vinte e dois sinais que constituíram o seu alfabeto e os gregos, para contribuir com o sistema de escrita, transformaram as sílabas simples em signos consonânticos ao desenvolverem um sistema de vogais. Dessa forma, “o nosso alfabeto latino também se desenvolveu a partir do alfabeto grego” (BARBOSA, 1994, p.37).

O alfabeto torna-se então um dos objetos de ensino e aprendizagem para concretizar a leitura e a escrita para um maior número de crianças, como referenciado no capítulo 3, que trata da história da alfabetização.

Os métodos de ensino sintético, analítico e analítico-sintético/sintético-analítico não foram eficientes para atingir a meta da universalidade em alfabetização. A inquietação das educadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) para solucionar os problemas da aprendizagem tem como proposta mudar a perspectiva de descobrir como a criança aprende e, desse modo, utilizar meios que efetivamente contribuam para o ensino da alfabetização.

Segundo Mello (2007), a pesquisa investigativa estava sustentada em princípios defendidos pelas autoras como: ler não equivale a decifrar grafias em sons; a escrita não é cópia passiva e a aquisição da escrita é uma construção que passa por etapas de estruturação do conhecimento:

Nos princípios considerados pelas autoras estão evidentes aspectos que diferem da crença de que é o método de ensino que alfabetiza, e enfatizam a ideia de que é a criança que aprende, mediante interação com o objeto de conhecimento (MELLO, 2007, p.69-70).

As autoras acreditam que a aquisição da língua escrita ocorre por meio da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, partindo do pressuposto piagetiano. Seguindo esse entendimento, o desenvolvimento se realiza de forma progressiva na construção das estruturas que caminham para o equilíbrio, o que faz com que o sujeito se adapte cada vez mais ao seu meio.

Desde o início da divulgação do pensamento construtivista sobre a alfabetização em nosso país, em meados dos anos de 1980 (MELLO, 2007, p.117), os resultados das pesquisas contribuem com muitos professores na compreensão e interpretação de como se dá esse complexo processo de aprendizagem.

Foram analisadas evidências em nosso objeto de estudo de que a escrita dos alunos vão ao encontro das ideias postuladas pelas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) e que ocorreu em três momentos no decorrer do ano letivo.

CAPÍTULO 5 - PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 A pesquisa e a metodologia

Antônio Carlos Gil (2002, p.17) define pesquisa “como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Este trabalho busca o conhecimento de como a criança aprende a escrever, a fim de orientar os professores alfabetizadores.

A pesquisa tem caráter qualitativo, o que caracteriza, segundo Lüdke e André (1986, p. 11), “o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”.

Embora seja classificada como descritiva, devido ao fato de estudarmos as características do registro no processo de construção da escrita de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, associa-se à pesquisa exploratória que tem como objetivo, segundo Gil (2002, p.41):

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Lüdke e André (1986) orientam que:

nessa etapa inicial estão incluídas as primeiras observações, com a finalidade de se ter maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.15).

O público-alvo desta pesquisa foram alunos do primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em processo de alfabetização. Foram selecionados dez participantes, dos 46 alunos que integram as duas turmas 1º ano A e 1º ano B no período vespertino, sendo cinco de cada turma.

Selecionado o grupo para realização da pesquisa, protocolamos o pedido de autorização por meio de documentação específica junto à Secretaria de Educação do Município de Praia Grande. Após a liberação, iniciamos a coleta de dados.

Os dados coletados de forma padronizada se desenvolveram numa situação natural, realizada por meio da aplicação de atividade trimestral nos meses de

fevereiro, maio e agosto, denominada sondagem, durante o ano letivo de 2021, em uma escola municipal da cidade de Praia Grande-SP.

Como essa pesquisa tem por objetivo compreender como a criança aprende a escrever, o olhar da pesquisadora tinha como intencionalidade acompanhar o percurso de como ocorre a evolução na escrita dos alunos no processo de alfabetização. Nesse sentido, optamos pelas características de escritas que, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), são hipóteses categorizadas em pré-silábica, silábica sem valor sonoro e com valor sonoro.

A primeira amostra dessa pesquisa foi realizada pelas respectivas professoras de cada turma bem como a categorização das hipóteses. Em reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), as professoras do 1º ano A e B, com a sondagem de todos os alunos em mãos, utilizaram como critério de seleção os alunos com maior índice de frequência escolar baseado nos dados do diário de classe. Esse levantamento tornou-se uma prévia relacionada à presença desses alunos nos meses de fevereiro, maio e agosto, ou seja, nos três momentos de aplicação da sondagem no decorrer do ano letivo, considerando a oportunidade de, durante a pesquisa, verificar como se manifestam nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12).

Após contato com as produções de escrita das crianças, especificamente na atividade de sondagem, refletimos sobre as várias formas de como os estudantes faziam os registros de suas escritas. Logo fomos instigados a buscar por respostas para algumas inquietações que surgiram: Por que as crianças escrevem usando letras sem coerência com o som da palavra solicitada para escrever? Algumas escritas representam a sílaba, mas por que somente uma letra relacionada ao som é utilizada? Por que várias crianças permanecem por mais tempo na hipótese silábica? E nessa busca pretendemos, à luz da literatura, compreender como ocorre o desenvolvimento da escrita pré-silábica à alfabética, ou seja, como a criança aprende a escrever.

Segundo Gil (2002, p.44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O

autor reafirma sua crença ao mencionar que “os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência”.

Outras fontes também foram utilizadas como artigos, teses, dissertações, refinando a busca com base na qualidade dos cursos das instituições onde foram produzidas e da competência de minha orientadora.

Segundo Gatti (2012), nossas opções para a busca de elementos para melhor responder aos problemas na área de educação podem ser variados, porém, dependem da natureza das questões, da forma como as colocamos e das perspectivas que temos quanto ao sentido do que nos propomos investigar.

Portanto, em uma pesquisa qualitativa, “a indagação inicial norteia o investigador durante todo o percurso de seu trabalho” (MINAYO, 2012, p.623). Nesse sentido, a pesquisa procura por possíveis respostas quanto à indagação: Como a criança aprende a escrever?

Lüdke e André (1986) enfatizam que, para se realizar uma pesquisa, é preciso partir do estudo de um problema. Ao promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas, o pesquisador, levado à curiosidade por um determinado saber, reunirá pensamento e ações no esforço de construir o conhecimento que servirá para composição de possíveis soluções às inquietações. A base investigativa é, então, fundamentada “a partir ou em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.02).

As autoras mencionam a importância de situar a pesquisa dentro das atividades normais exercidas pelos profissionais da educação, fato este que, por se aproximar da vida diária, torna-a um instrumento com possibilidades de contribuir no desenvolvimento da prática pedagógica. Nesse sentido, “o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.09). Além disso, busca-se, ainda, colocar nessa construção uma dose de paixão junto com habilidade técnica e inteligência, cercando-se desses cuidados, “para merecer a confiança dos que necessitam desses resultados” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.09).

Segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* Lüdke e André 1986), para que a análise dos dados obtidos ocorra naturalmente na pesquisa qualitativa, recomenda-se que o pesquisador se preocupe em enfatizar mais o processo que o produto. Com esse intuito, o pesquisador “procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia a dia escolar” (p.11):

Desta forma, a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico (MINAYO, 2012, p.623).

Assim, esta pesquisa busca analisar, à luz da literatura, a evolução ou não nas hipóteses de escrita dos alunos e, por meio dessa análise, compreender como ocorre o processo de leitura e escrita no início da alfabetização.

5.2 Caracterização da unidade escolar

A instituição escolar onde foi realizada a pesquisa é um prédio de estrutura térrea dividido em dois setores. No setor de creche atende crianças de 0 a 3 anos em período integral nos berçários (B1, B2, B3 ciclo 1 e B3 ciclo 2) e, na Educação Infantil I e II, os alunos de 4 a 5 anos. Em outro setor, há 6 salas de aulas que atendem, no contraturno escolar, alunos do Infantil I e II e as crianças com 6 anos, em período parcial, do 1º ano do Ensino Fundamental. O quadro de ocupação das salas de aula é elaborado pela equipe gestora com base nas matrículas efetivas e possíveis novas matrículas. É composta de um laboratório de informática e uma sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado (AEE) designada para alunos com baixa visão ou cegos. Os alunos que frequentam a sala supracitada no contraturno pertencem ao quadro de matriculados na rede de ensino regular municipal. Os professores que atuam nessa sala são efetivos e com especialização em Deficiência Visual (DV).

Os alunos da unidade escolar residem próximos à escola onde ocorreu a pesquisa, a maior parte em um conjunto habitacional de casas populares, e outra parcela em uma sequência numerosa de sobrados, nomeada pela comunidade como “vila”.

A escola é limpa, com estruturas bem distribuídas e placas indicativas que organizam e direcionam o deslocamento.

A equipe gestora e os funcionários são muito prestativos, a maioria faz parte do quadro de funcionários efetivos. Ao adentrar a escola pelo portão que dá acesso à secretaria, ao lado direito encontramos a sala da diretora da unidade escolar e da coordenação pedagógica. Na sala de coordenação esporadicamente estão presentes a Supervisora, a Assistente Técnica Pedagógica, a Assistente Técnica Pedagógica de Inclusão e a Pedagoga Comunitária.

Seguindo adiante, visualizamos o amplo refeitório e a cozinha. O pátio é composto de uma plataforma alta utilizada para eventos e apresentações dos alunos.

As aulas de Educação Física acontecem em um espaço coberto na área externa, destinada também para atividades de movimento ou brincar. Na área aberta é possível observar a disposição de brinquedos configurando dois parques infantis e um pequeno jardim.

As salas de aula são padronizadas, bem estruturadas, limpas, espaçosas, com mesas e cadeiras novas, lousa interativa digital, projetor, armários e dois ventiladores.

No bairro não há muitas opções de lazer, o comércio local conta com farmácias, mercados, mercearias, açougue, papelaria, casa de ração, lojas de roupas, unidades escolares estaduais, autoescola, salões de barbearia, cabelereiros, praça com aparelhos para atividades físicas, bicicletaria, confeitaria e outros estabelecimentos comerciais.

A comunidade é composta de migrantes vindos do nordeste com o objetivo de moradia e emprego visando melhorar suas condições socioeconômicas.

Segundo o documento Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar parte dos responsáveis apresenta formação escolar até o 5º ano, outra parcela tem formação até o ensino médio. Alguns responsáveis são funcionários públicos,

através de concurso público municipal adentram ao quadro de prestadores de serviços para a prefeitura.

5.3 Os participantes da pesquisa

As duas turmas de primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental do período vespertino somavam 46 alunos. No início do ano letivo, o 1º ano A contou com 24 alunos e o 1º ano B, 22 alunos. As salas de aulas têm capacidade para atendimento de até 30 crianças. Como objeto de estudo, foram selecionadas as escritas de alunos entre as duas turmas de primeiro ano, realizadas em três momentos no ano de 2021.

O critério de seleção das escritas participantes desta pesquisa partiu da presença dos alunos nos três momentos da coleta, ou seja, era necessário ter as três amostras dos mesmos alunos. As produções de escrita foram categorizadas com evidências na hipótese inicial pré-silábica e com valor sonoro. Esse levantamento aconteceu após uma sondagem inicial realizada pelos professores. Para melhor acompanhamento e verificação da evolução nas hipóteses foram selecionadas escritas que, segundo Weisz (2001, M1U3T5, p.02), demonstram “as características formais da escrita”.

Ainda para a autora, a criança constrói hipóteses que vão acompanhá-la por algum tempo durante o processo de alfabetização, como a: pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica alfabética e alfabética. Essa categorização das hipóteses descritas está na ficha de Análise do Processo Ensino-Aprendizagem (anexo). Por meio desse documento, as hipóteses são avaliadas trimestralmente. Tanto o coordenador pedagógico quanto os pais e/ou responsáveis pelos alunos acompanham o desenvolvimento pedagógico e os registros de escrita.

Soares (2004) considera que alfabetização é a aprendizagem da técnica, domínio da escrita, da leitura e da relação que existe entre grafemas e fonemas, assim como dos diferentes instrumentos de escrita. Embora na rede de ensino da cidade de Praia Grande espera-se que, ao final do primeiro ano do ensino fundamental, os alunos estejam escrevendo alfabeticamente, mesmo quando a escrita apresenta erros ortográficos, é categorizada na ficha de análise do processo de ensino-aprendizagem como alfabética. À vista disso, selecionamos, entre as

escritas participantes desta pesquisa, uma amostra com a hipótese escrita alfabética no segundo momento de aplicação da sondagem, para observar a segurança, qualidade e estabilidade no registro escrito.

CAPÍTULO 6 - ANÁLISE DOS DADOS

O levantamento de dados nos quadros abaixo traz informações quanto às produções de escritas dos participantes da pesquisa. Por meio do quantitativo estaremos analisando qualitativamente o processo de construção do conhecimento da escrita das palavras e sua evolução, com foco na mudança de perspectiva do ensino. Em consonância com Lüdke e André (p. 45), o material foi organizado, relacionado, nele procurando identificar tendências e padrões apresentados na obra da psicogênese da língua escrita.

As referências quantitativas servem de base, tão somente, para uma análise qualitativa em como se dá início ao processo de construção da escrita até a sua conclusão, denominado pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999), como nível alfabético.

6.1 Tabulação

O quadro é uma forma de apresentar dados em colunas e linhas, obedecendo à classificação dos materiais da pesquisa. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.169), esse instrumento “[...] facilita ao leitor, a compreensão e interpretação rápida da massa de dados, podendo, apenas com uma olhada, apreender importantes detalhes e relações”.

O quadro abaixo nos fornece informações sobre a quantidade de alunos matriculados nas salas de aulas ao longo das coletas de dados. A variação no número de alunos matriculados ocorreu por situações como ingresso de novos alunos e transferências para outras unidades escolares.

Quanto aos alunos que realizaram a sondagem, além dos motivos acima, a ausência do aluno por motivo de saúde, viagem ou outras justificativas mostram uma pequena diferença no quantitativo, mas que, somados a cada amostra das hipóteses da escrita, totalizam a quantidade de alunos por turma.

QUADRO 2 - QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS E QUE REALIZARAM AS TRÊS AMOSTRAS

	1ª AMOSTRA FEVEREIRO	2ª AMOSTRA MAIO	3ª AMOSTRA AGOSTO
QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS	46	45	47
ALUNOS QUE REALIZARAM A SONDAGEM	42	45	45

Fonte: própria

O quadro 2 retrata a soma da quantidade de alunos dos primeiros anos A e B que realizaram a primeira atividade de sondagem. Com base nesses dados, foram selecionadas dez produções de escrita sendo um dos critérios a frequência escolar para a realização da sondagem nos três momentos em que foi programada, com o intuito de haver a possibilidade de acompanhamento da evolução na escrita, conforme a investigação das pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999).

QUADRO 3 - QUANTIDADE DE ALUNOS QUE REALIZARAM A PRIMEIRA SONDAGEM

1º ANO A / 1º ANO B

HIPÓTESE DE ESCRITA	1ª AMOSTRA FEVEREIRO
PRÉ- SILÁBICO	26
SILÁBICO SEM VALOR SONORO	14
SILÁBICO COM VALOR SONORO	02
SILÁBICO-ALFABÉTICO	-
ALFABÉTICO	-

Fonte: própria

Ao fazer a análise das 42 produções de escrita realizadas pelos alunos participantes da 1ª amostra, 26 deles apresentaram uma escrita pré-silábica, 14 alunos, silábico sem valor sonoro e 2 alunos, silábicos com valor sonoro. Nessa primeira amostra, não houve alunos com hipóteses silábico-alfabética ou alfabética.

Para acompanhar a evolução na hipótese de escrita e como se dá esse processo de construção e aprendizagem, utilizamos apenas 10 amostras das 42 produções coletadas na primeira atividade de sondagem.

6.2 Classificação das hipóteses da escrita

Foram analisadas dez produções de escrita, realizadas pelos alunos em três momentos no decorrer do ano letivo. Cabe ressaltar que eles não tiveram aulas presenciais desde março de 2020 e primeiro semestre de 2021 devido à pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Segundo o Ministério da Saúde, a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Em função do afastamento social, o ensino passou a ocorrer de forma remota, com a utilização de plataformas digitais e materiais impressos, retirados nas unidades escolares da rede de ensino da cidade de Praia Grande. O retorno presencial ocorreu no segundo semestre de 2021.

Embora a maioria dos alunos avaliados tenha acompanhado as atividades no período remoto, para análise das transições na hipótese da escrita no início do processo de alfabetização, baseamo-nos no maior quantitativo de produções com base na hipótese pré-silábica, com a finalidade de acompanhar o progresso da escrita dos alunos, para tal utilizando a classificação das hipóteses da escrita. Iniciamos nosso estudo observando que o percurso de construção da escrita não acontece de forma homogênea.

A observação sistemática foi utilizada como instrumento para análise das produções de escrita. Para Lakatos & Marconi (2003, p.193), “o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação”.

Ainda segundo as autoras:

Realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos. Todavia, as normas não devem ser padronizadas nem rígidas demais, pois tanto as situações quanto os objetos e objetivos da

investigação podem ser muito diferentes. Deve ser planejada com cuidado e sistematizada (LAKATOS & MARCONI 2003, p.193).

Os dados coletados foram inseridos em fichas individuais contendo o nome fictício do aluno, a hipótese em que ele se encontra e a ordem sequencial de aplicação das atividades de sondagem. Conforme as características apresentadas na produção de escrita, a hipótese correspondente foi assinalada com um “x”.

Para melhor visualização das informações, reunimos os dados de cada ficha em um quadro. Nela consta a quantidade de amostras dessa pesquisa e, seguindo a ordem cronológica, os três momentos de coleta das amostras e suas respectivas hipóteses na produção de escrita.

A escolha das produções se deu pelas diferentes formas em que a escrita foi se apresentando ao longo do tempo, conforme os dados apresentados abaixo:

QUADRO 4 – FICHAS INDIVIDUAIS: CATEGORIZAÇÃO DAS HIPÓTESES

NOME: BRUNO			
	1ª AMOSTRA	2ª AMOSTRA	3ª AMOSTRA
PRÉ-SILÁBICO	X	X	
SILÁBICO SEM VALOR SONORO			X
SILÁBICO COM VALOR SONORO			
SILÁBICO-ALFABÉTICO			
ALFABÉTICO			

NOME: GUSTAVO			
	1ª AMOSTRA	2ª AMOSTRA	3ª AMOSTRA
PRÉ-SILÁBICO	X		
SILÁBICO SEM VALOR SONORO			
SILÁBICO COM VALOR SONORO		X	X
SILÁBICO-ALFABÉTICO			
ALFABÉTICO			

NOME: ANA			
	1ª AMOSTRA	2ª AMOSTRA	3ª AMOSTRA
PRÉ-SILÁBICO	X	X	X
SILÁBICO SEM VALOR SONORO			
SILÁBICO COM VALOR SONORO			
SILÁBICO-ALFABÉTICO			
ALFABÉTICO			

NOME: ANGELO			
	1ª AMOSTRA	2ª AMOSTRA	3ª AMOSTRA
PRÉ-SILÁBICO	X	X	X
SILÁBICO SEM VALOR SONORO			
SILÁBICO COM VALOR SONORO			
SILÁBICO-ALFABÉTICO			
ALFABÉTICO			

NOME: LÍVIA				NOME: BRENO			
	1ª AMOSTRA	2ª AMOSTRA	3ª AMOSTRA		1ª AMOSTRA	2ª AMOSTRA	3ª AMOSTRA
PRÉ-SILÁBICO		X		PRÉ-SILÁBICO			
SILÁBICO SEM VALOR SONORO	X			SILÁBICO SEM VALOR SONORO	X		
SILÁBICO COM VALOR SONORO			X	SILÁBICO COM VALOR SONORO		X	
SILÁBICO-ALFABÉTICO				SILÁBICO-ALFABÉTICO			X
ALFABÉTICO				ALFABÉTICO			
NOME: ARTHUR				NOME: JONAS			
	1ª AMOSTRA	2ª AMOSTRA	3ª AMOSTRA		1ª AMOSTRA	2ª AMOSTRA	3ª AMOSTRA
PRÉ-SILÁBICO	X			PRÉ-SILÁBICO			
SILÁBICO SEM VALOR SONORO				SILÁBICO SEM VALOR SONORO	X		
SILÁBICO COM VALOR SONORO		X		SILÁBICO COM VALOR SONORO		X	
SILÁBICO-ALFABÉTICO				SILÁBICO-ALFABÉTICO			
ALFABÉTICO			X	ALFABÉTICO			X
NOME: LAURA				NOME: MARIA			
	1ª AMOSTRA	2ª AMOSTRA	3ª AMOSTRA		1ª AMOSTRA	2ª AMOSTRA	3ª AMOSTRA
PRÉ-SILÁBICO	X			PRÉ-SILÁBICO			
SILÁBICO SEM VALOR SONORO				SILÁBICO SEM VALOR SONORO			
SILÁBICO COM VALOR SONORO		X		SILÁBICO COM VALOR SONORO	X		
SILÁBICO-ALFABÉTICO				SILÁBICO-ALFABÉTICO			
ALFABÉTICO			X	ALFABÉTICO		X	X

Fonte: própria

Ainda para as autoras, “Quanto mais simples for o quadro ou o quadro, concentrando-se sobre limitado número de ideias, melhor; ficam mais claras, mais objetivas” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.170).

Ao compilar as informações mencionadas acima, temos o quadro 5, que demonstra em cada amostra quais fases da escrita os dez alunos participantes da pesquisa se encontravam. “A importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações” (LAKATOS & MARCONI, 2003, p.167).

QUADRO 5 – DADOS POR NÍVEL DE ESCRITA

HIPÓTESE DE ESCRITA	1ª AMOSTRA FEVEREIRO	2ª AMOSTRA MAIO	3ª AMOSTRA AGOSTO
PRÉ- SILÁBICO	6	4	2

SILÁBICO SEM VALOR SONORO	3	0	1
SILÁBICO COM VALOR SONORO	1	5	2
SILÁBICO-ALFABÉTICO	0	0	1
ALFABÉTICO	0	1	4

Fonte: própria

O levantamento de dados, classificados a partir das hipóteses, mostram uma evolução conceitual que os alunos, segundo Soares (2020), desenvolvem ao estar em contato com o objeto de conhecimento. A leitura, a escrita e a prática docente fazem parte do cotidiano escolar. Tais elementos contribuíram para que a maioria das crianças evoluísse a cada amostra, conforme o quadro acima.

Na primeira amostra, seis alunos produziram uma escrita pré-silábica, essa quantidade diminuiu para quatro na segunda e para dois na terceira.

O nível de escrita alfabética não foi observado nos registros escritos na primeira amostra, no entanto, ao final dessa pesquisa, quatro alunos já produziam uma escrita alfabética. Para cada fase da escrita é possível observar a evolução que os alunos apresentam em relação ao processo de construção de conceitos, quanto à escrita, no processo de alfabetização.

Embora a pesquisa esteja delimitada a dez amostras, Lüdke e André (1986, p.47) mencionam ser "aconselhável" tomar alguns sujeitos da pesquisa como informantes que podem defender certas percepções ou conjecturas do pesquisador. Nesse sentido, temos abaixo dados que incidem na evolução das hipóteses.

QUADRO 6 – EVOLUÇÃO NAS HIPÓTESES DA ESCRITA

	1ª AMOSTRA FEVEREIRO	2ª AMOSTRA MAIO	3ª AMOSTRA AGOSTO
QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS	46	45	47
ALUNOS QUE REALIZARAM A SONDAAGEM	42	45	45
HIPÓTESE DE ESCRITA	1ª AMOSTRA FEVEREIRO	2ª AMOSTRA MAIO	3ª AMOSTRA AGOSTO

PRÉ- SILÁBICO	26	13	04
SILÁBICO SEM VALOR SONORO	14	07	07
SILÁBICO COM VALOR SONORO	02	21	19
SILÁBICO-ALFABÉTICO	-	01	01
ALFABÉTICO	-	03	14

Fonte: própria

Dos 42 alunos participantes na primeira amostra, 26 estavam na hipótese pré-silábica. Respeitando o tempo de cada aluno, quatro evoluem e permanecem na mesma hipótese na terceira amostra.

A categorização no nível silábico somados a 16 amostras, classificadas como sem e com valor sonoro na primeira atividade de sondagem, evoluem para 28 produções na segunda amostra e para 26 na terceira. Ou seja, as crianças permanecem por mais tempo na hipótese silábica. Esses dados corroboram com a hipótese “falsa, mas necessária” mencionada por Weisz (2001).

Nas terceira e segunda amostras houve a participação de 45 alunos. Entre eles, três estavam produzindo escritas alfabéticas na segunda amostra, na última coleta 14 alunos chegaram ao final do percurso escrevendo de forma alfabética.

6.3 Gráficos por amostra

Quando as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999) realizaram suas investigações para entender como a criança aprende, não tinham por objetivo criar uma didática. Em razão de suas inquietações, buscavam meios para mudar:

[...] o problema do fracasso escolar em nosso país, sobretudo na fase de alfabetização de crianças decorrente dos métodos e recursos utilizados pelos professores que impossibilitam os alunos de obterem êxito [...] (MELLO, 2007, p.47).

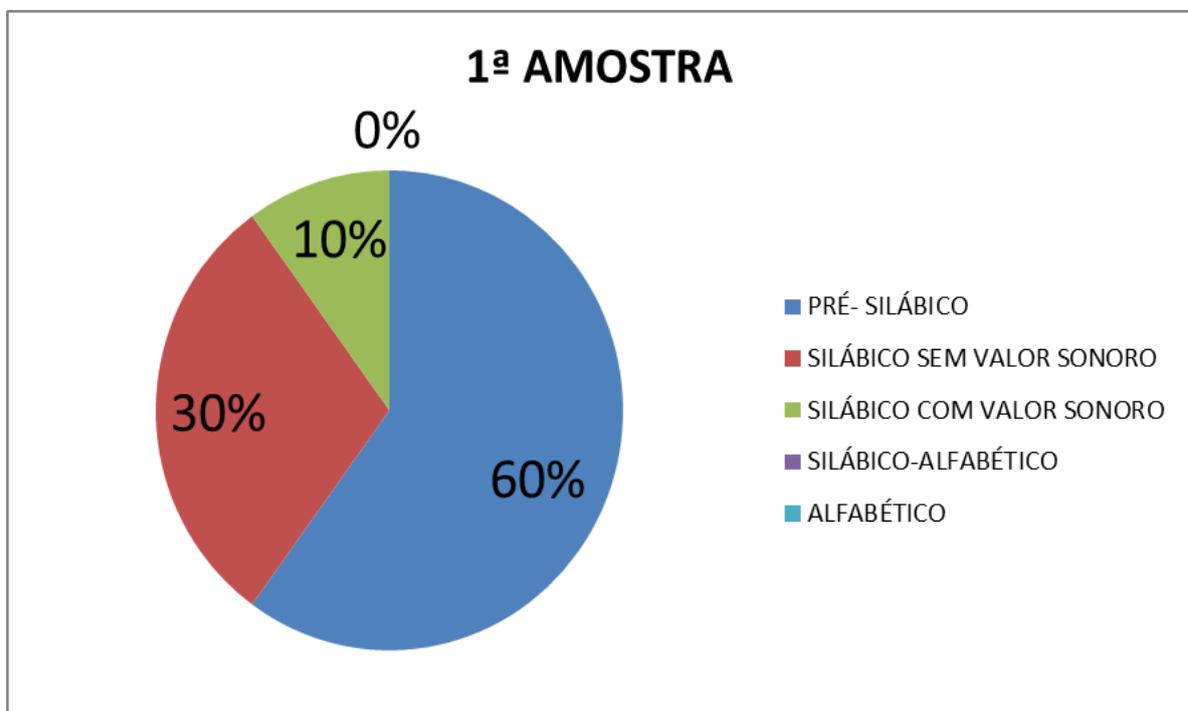
Os resultados de sua pesquisa foram surpreendentes. No lugar de uma criança passiva, surge uma criança que procura compreender a natureza da escrita e formula hipóteses que “indicam uma progressão regular, com ou sem intervenção escolar”, porém, com intervenção escolar “vemos as crianças avançarem através de uma série de etapas não-previstas” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.257). A

análise qualitativa dos dados, resultante de suas investigações, mostrou-nos que a evolução das hipóteses não ocorre de forma linear.

As amostras coletadas para essa pesquisa corroboram com o pensamento de Soares (2020), “cujo objetivo é identificar o desenvolvimento da criança em seu processo de compreensão da natureza da escrita, construindo ‘evidências científicas’ que possam orientar ações pedagógicas”.

Os gráficos abaixo “são figuras que servem para a representação dos dados” (LAKATOS E MARCONI, 2003, p.170) entre a 1ª e a 3ª amostras. Eles indicam como acontece a evolução na produção da escrita dos alunos participantes, refletindo práticas pedagógicas como leitura em voz alta (LVA), leitura do alfabeto, músicas relacionadas ao nome das letras e o seu fonema, segmentação de palavras, completar palavras com as vogais faltantes, contagem da quantidade de sílabas, rimas, entre outras, que contribuíram para a aprendizagem dos alunos respeitando o tempo de cada um deles.

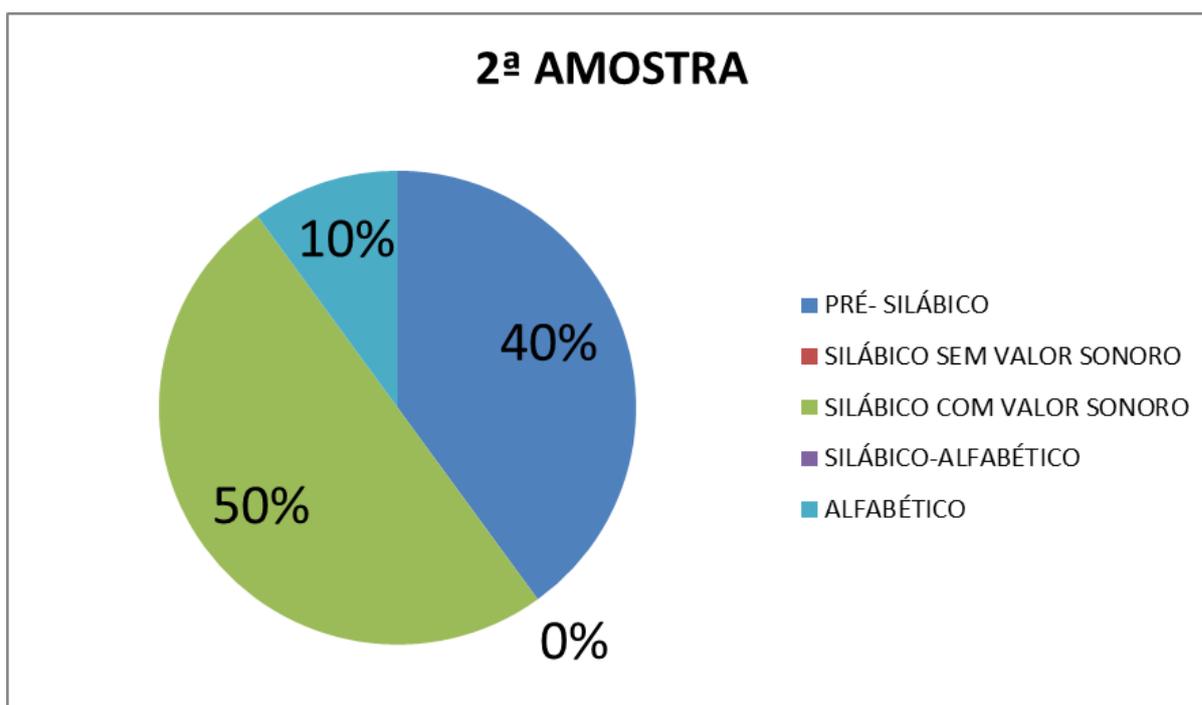
Gráfico 1- 1ª amostra (fevereiro)



Fonte: própria

Na 1ª amostra, 60% dos alunos apresentaram a produção de escrita na fase pré-silábica. 30% das produções de escrita estavam no nível silábico sem valor sonoro e os demais, em torno de 10% no nível de escrita com valor sonoro. Nesse momento da coleta não havia alunos nas fases silábico-alfabético e alfabético.

Gráfico 2 – 2ª amostra (maio)



Fonte: própria

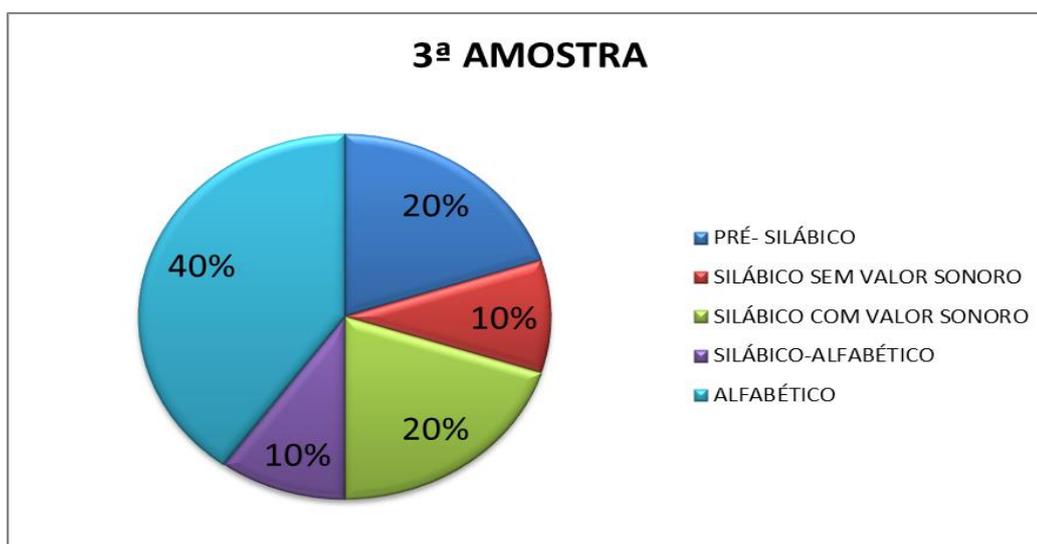
É possível observar no gráfico que se refere a segunda amostra o avanço nas produções de escrita dos alunos participantes dessa pesquisa. O índice de alunos pré-silábicos sofre uma baixa para 40% e se eleva para 50% dos alunos, cujas produções encontram-se no nível silábico com valor sonoro, ou seja, houve um salto “qualitativo” de uma parcela das produções que estavam no nível pré-silábico para o silábico com valor sonoro, demonstrando que os alunos evoluíram no processo de construção da escrita.

Pode-se observar que, nas produções de escrita, há a predominância das vogais na maioria das palavras. Na segunda amostra surge a escrita ao nível alfabético, que resultou em somente 10% das amostras coletadas.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999),

Fatos como este, que ocorrem normalmente no desenvolvimento da linguagem, na criança, testemunham um processo de aprendizagem que não passa pela aquisição de elementos isolados que logo irão progressivamente se juntando, mas sim pela constituição de sistemas nos quais o valor das partes vai se redefinindo em função das mudanças no sistema total (p. 25).

Gráfico 3 – 3ª amostra (agosto)



Fonte: própria

Este último gráfico traz informações referentes à terceira amostra da atividade de sondagem. Os dados percentuais indicam que 20% dos alunos permaneceram no nível pré-silábico. Contudo, cabe ressaltar que avançaram em suas ideias quanto à escrita. Os 30% dos participantes estão nas fases silábico sem e com valor sonoro, sendo que 10% deles são quantitativos - preocupam-se com a quantidade de letras e os 20%, qualitativamente - preocupam-se com o valor sonoro das letras utilizadas para escrever.

A última etapa dos níveis de produção da escrita é chamada, pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999), de alfabético. Nessa amostra, o nível de escrita alfabética é produzido por 40% dos alunos participantes da pesquisa. Nessa fase, é possível observar que os erros ortográficos estão presentes, entretanto, farão parte das próximas fases de aprendizagens.

6.3.1 Análise dos gráficos

A 1ª amostra apontou que alunos, em sua primeira sondagem, ainda não haviam compreendido o sistema de escrita alfabética, 0% conforme nos mostra o gráfico. Cerca de 60% das produções escrita de nível pré-silábico caíram ao final para 20%, confirmando a ideia de que a evolução não ocorre da mesma forma para todas as crianças em um mesmo período de tempo.

Embora o levantamento de dados da 1ª amostra tenha indicado que 30% dos alunos estivessem na hipótese silábica sem valor sonoro, a percepção sonora na pronúncia das palavras possibilitou que avançassem em suas hipóteses. As práticas pedagógicas explorando letras do alfabeto e sílabas em listas com diversos campos semânticos como animais, frutas, brinquedos etc. resultaram em dados quantitativos que constam nos quadros, dando-nos o panorama qualitativo de que houve uma evolução, quer seja de forma linear, quer seja na forma de “saltos” qualitativos.

A hipótese de escrita com valor sonoro, atribuindo uma vogal ou consoante para representar um som correspondente a cada sílaba pronunciada de uma palavra, na 1ª mostra, indica um percentual de 10% nas produções de escrita. Esse dado aumenta para 50% na 3ª amostra. Além disso, não temos percentual referente à fase silábica sem valor sonoro.

A prática docente e o desenvolvimento cognitivo das crianças no decorrer do ano letivo refletem nos dados da 3ª amostra: cerca de 80% das produções de escrita participantes dessa pesquisa evoluíram do pré-silábico (com avanço qualitativo nessa fase de escrita) para o nível alfabético.

Mello (2007) corrobora com a pesquisa atual ao mencionar que:

Um dos aspectos essenciais para a interpretação dos dados obtidos durante a realização da pesquisa é a concepção de que a construção do conhecimento se dá por meio da interação entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento, nesse caso, a língua escrita (MELLO, 2007, p.72).

Incluem-se nesses dados todas as produções, pois evoluíram durante o período da pesquisa. A escrita alfabética que não se manifestou no início desta pesquisa foi sendo apresentada pelos alunos nas demais coletas. No início da pesquisa, o percentual de aluno com a escrita alfabética era 0%. Todavia, na última amostra, este índice chegou a 40% das produções avaliadas, ou seja, a pesquisa

com base na psicogênese reafirma que existem reflexões durante o processo de construção dos conceitos sobre a escrita.

6.4 As produções de escrita

Como mencionado na metodologia, a produção de escrita consiste em três procedimentos: a) o ditado das palavras; b) a repetição oral da palavra pela criança; c) o registro da palavra e, na sequência, a leitura pelo aluno pontuada com o dedo indicador. Nesses três atos não houve interferência do professor para a produção da escrita. A coleta foi realizada em três momentos nos meses de fevereiro, maio e agosto do ano letivo de 2021. Foram analisadas 30 produções de escrita de 10 alunos. A delimitação da escolha partiu da amostra inicial, realizada no mês de fevereiro. A pesquisa baseou-se no maior quantitativo de produções com hipótese pré-silábica, a fim de acompanhar o progresso, ou não, da escrita dos alunos.

Na primeira amostra de produções de escrita, os alunos registraram a escrita ao lado das figuras “apontador”, “caneta”, “lápiz” e “giz” impressas no papel sulfite e a frase “O lápis é azul”. Na segunda amostra buscou-se analisar como as crianças pensavam ao escrever “joaninha”, “coruja”, “pato”, “boi” e “O pato mora na lagoa”. Na terceira e última amostra foram ditadas as palavras “geladeira”, “cabide”, “sofá”, “pá” e a frase “Eu deitei no sofá”.

A segunda e terceira sondagens não continham figuras. Embora tivéssemos o registro das frases, analisamos especificamente as listas de palavras, com o intuito de encontrar possíveis respostas às inquietações que nos trouxeram a essa pesquisa.

As amostras foram coletadas por meio de fotos, recortadas e editadas. Apresentaremos abaixo imagens organizadas lado a lado, seguindo a ordem cronológica de sua aplicabilidade para acompanhamento do processo de alfabetização.

Por meio desse material, fundamentado na *Psicogênese da Língua Escrita*, investigamos como as crianças, em contato com o objeto de conhecimento (textos, frases, palavras, sílabas e letras), evoluem, estagnam ou recuam no complexo processo de construção da leitura e da escrita.

6.5 Análise das produções de escrita por aluno

A análise da produção de escrita no período da alfabetização, por meio do ditado das palavras; da repetição oral da palavra pela criança; do registro da palavra e, na sequência, a leitura pelo aluno pontuada com o dedo indicador trata-se de uma prática investigativa que possibilita ao professor conhecer informações sobre a aprendizagem do aluno, a fim de refletir sua prática ou fazer intervenções pontuais.

As produções de escritas foram exploradas à luz da literatura, de forma a extrair delas informações com o intuito de provocar reflexões de como ocorre individualmente processo de construção da escrita.

“Todos são capazes de aprender” (RELVAS, 2020, p.17) e que “a aprendizagem de cada um é diferente, acontece em tempos diferentes e se desencadeia a partir de estímulos diferentes” (RELVAS, 2020, p.67).

Para Relvas (2020) a “criança tem um tempo de aprender e a aprendizagem para ser assimilada e compreendida, leva mais algum tempo, nesse contexto tornam-se necessárias a revisão e exploração de um mesmo conteúdo em diferentes formas” (RELVAS, 2020, p.15).

Foram analisadas 30 amostras de produções de escrita durante o período da pesquisa como segue abaixo.

1- BRUNO

Figura 7 – Produções do aluno Bruno

1ª AMOSTRA

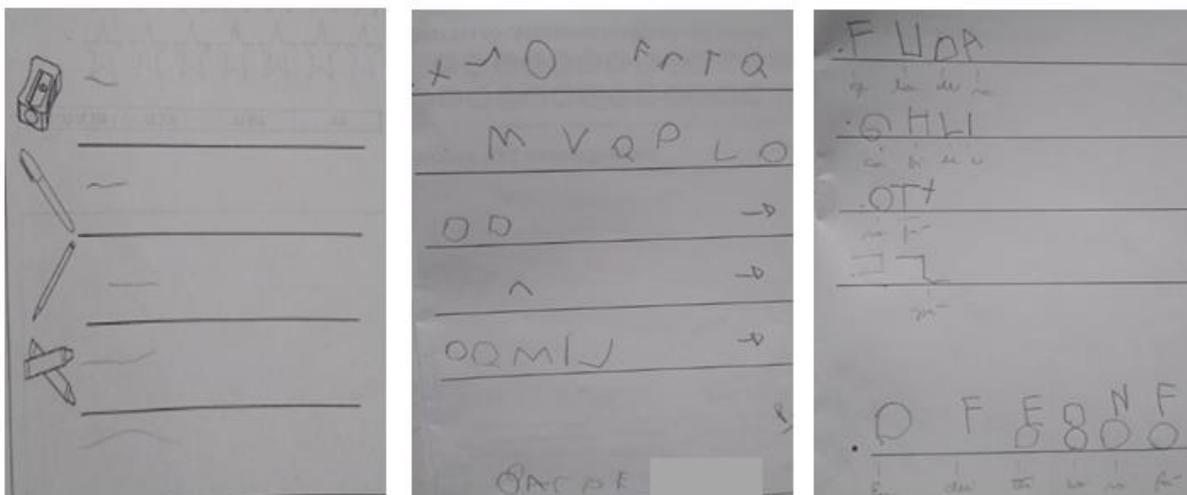
Fevereiro

2ª AMOSTRA

Maior

3ª AMOSTRA

Agosto



Fonte: própria

Bruno, na primeira amostra, para escrever o nome dos objetos, utiliza traços considerados, por Ferreiro e Teberosky (p. 193, 1999), como a reprodução de uma escrita cursiva. São linhas subjetivas, que se assemelham. Segundo a (sua) interpretação, “quis escrever uma palavra num caso e outra palavra no outro caso”. O dedo indicador deslizou rapidamente para fazer a leitura, indicando que a leitura aconteceu de forma global.

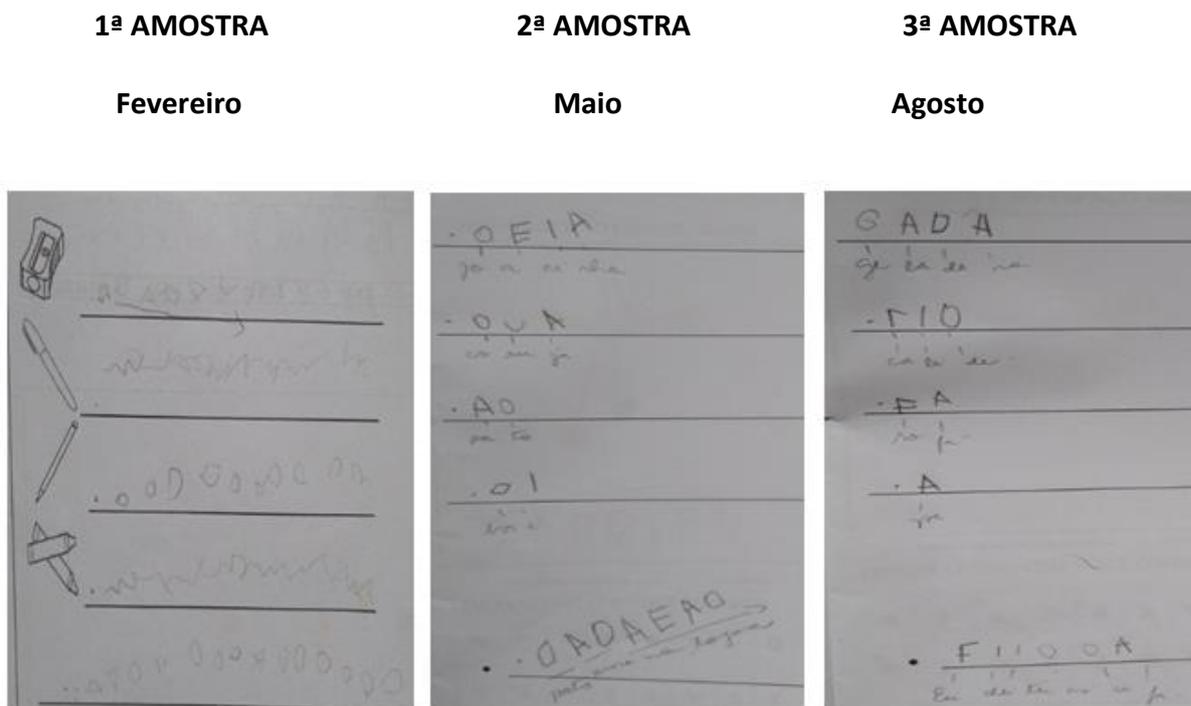
No entanto, os dados colhidos na segunda amostra revelaram que, para fazer o registro das palavras, Bruno passou a utilizar letras. É notável que, nesse momento, as letras não apresentaram correspondência com o tamanho do objeto (joaninha, coruja, pato e boi). A palavra “joaninha” foi escrita utilizando as letras MVQPLO e, para a palavra “boi”, OQMIJ. Embora joaninha seja um inseto pequeno em relação ao tamanho do animal boi, a quantidade de letras para representar esses dois elementos são semelhantes e a variedade utilizada em cada uma delas demonstra, segundo Morais (p.56, 2012), a compreensão de que “não se pode escrever todas as palavras do mesmo jeito”.

Em seu processo de construção da escrita observamos a evolução para a hipótese silábica na terceira amostra. A escrita, nesse momento, apresenta o controle na quantidade de letras para registrar o nome dos objetos, sem se ater ao som da pronúncia das palavras que elas representam. Ao ler o que escreveu, procurou pronunciar a palavra, dividindo-a em sílabas e buscando fazer correspondências entre as letras registradas. A leitura de Bruno abandona a maneira

global e passa a pontuar uma letra para representar a pronúncia das sílabas que formam as palavras.

2- GUSTAVO

Figura 8 - Produções do aluno Gustavo



Fonte: própria

O registro de Gustavo é classificado, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), como uma escrita de nível 1, ou seja, nesse nível, a posição para a escrita segue a forma linear, com variações em cada palavra, levando em conta a proximidade do modelo de escrita cursiva. Por estar inserido em sociedade, esse tipo de letra é encontrado em registros diversos. A observação do aluno, nesse contexto, pode tê-lo levado a essa hipótese. Nesse caso, para escrever palavras, as letras foram reduzidas a curvas e círculos que se estendem até o final do espaço ofertado para escrever.

Na segunda amostra, Gustavo mostra um salto qualitativo em seu registro. Ele avança para a hipótese silábica. Conforme Terberosky e Colomer (2003 p.54), o aluno, nesta fase, tenta recorrer à escrita de letras correspondente às unidades

sonoras das sílabas. Seu traçado ganha contornos expressivos e com clareza na escolha das letras para representar o que pretendeu escrever.

Na segmentação silábica, utiliza apenas as vogais para escrever as palavras como, por exemplo, OUA (coruja), além de pontuar cada uma delas ao fazer a leitura.

Posteriormente, na terceira amostra, é possível observar a continuidade em sua evolução, as consoantes passaram a fazer parte na composição das palavras.

Emília Ferreiro, em entrevista para o documentário de Weisz (2008), relata ter sido uma enorme surpresa para todos, durante a investigação do processo de ler e escrever, quando se observou que, em determinado momento, as crianças imaginavam que se escrevia uma letra para cada sílaba. Não havia um ensino que se referia a escrever dessa maneira. Na verdade, era um processo constitutivo da própria criança. Um disparate em relação ao que os professores ensinavam aos alunos, mas era o que compreendiam. Esse processo parece assemelhar-se ao despertar para a consciência fonológica presente ao escrever a palavra GELADEIRA, utilizando-se da consoante G, para representar o som “GE” e a consoante D, para representar o som “DE”. O som da vogal A se destaca para representar as sílabas LA e RA para este registro Gustavo demonstra a segurança na escolha da letra bem como para representar a sílaba RA.

A estabilidade na escrita de uma letra que representa o valor sonoro pode ser observada na palavra PÁ. Somente a letra A foi utilizada para registrar a palavra.

Na leitura, Gustavo apresenta a evolução da leitura global, em fevereiro, para a leitura pausada nas amostras de maio e agosto, confirmando a estabilidade em seus conceitos.

3- ANA

Figura 9- Produções da aluna Ana

1ª AMOSTRA

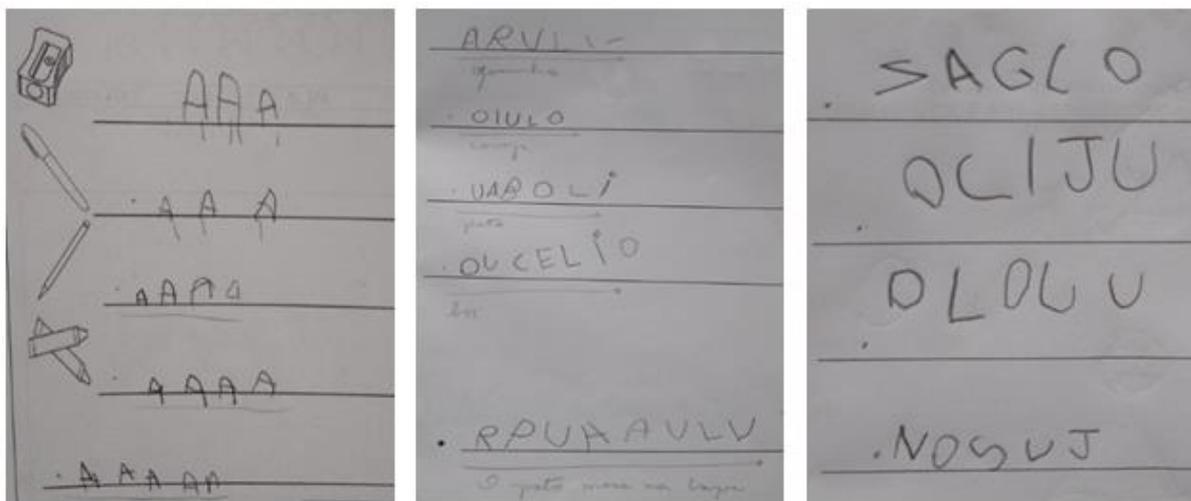
2ª AMOSTRA

3ª AMOSTRA

Fevereiro

Maio

Agosto



Fonte: própria

Ao analisar as amostras, durante a primeira, observamos que Ana se valeu da letra inicial de seu nome para escrever o nome dos objetos. Para Ferreiro (Weisz, 2008), a importância do nome próprio e de outros nomes de pessoas que fazem parte do contexto social do aluno no processo de alfabetização foi outra descoberta na psicogênese, pelo fato de ser uma fonte carregada de informação, vínculo afetivo e cognitivo entre algo escrito e a pessoa.

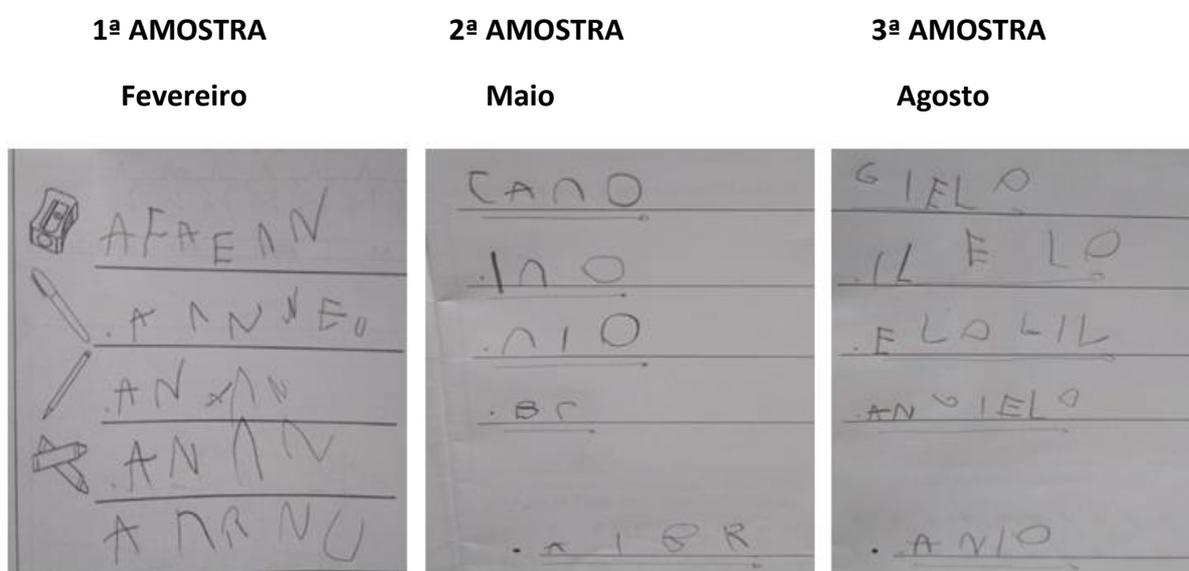
As duas primeiras palavras se adéquam à representação silábica sem valor sonoro, porém, ao realizar a leitura, Ana demonstrou a instabilidade em sua hipótese. A quantidade de letras “A” para escrever as palavras LÁPIS e GIZ não sofre ajustes na leitura, pelo contrário, ao ler, desliza sobre as letras, indicando a leitura contínua. Tanto a fixação do uso de apenas uma letra quanto à leitura contínua indicam que ela está na hipótese pré-silábica.

A evolução da aluna no processo de construção da escrita é notória na segunda amostra. Ana usa uma variedade de letras e garante não usar a mesma escrita para palavras diferentes. Concordamos com Morais (2012) ao refletir que “o bonito, ao enveredarmos por esse território antes desconhecido, é desvendarmos que, sim, ‘há muita vida’, há muito trabalho cognitivo no período pré-silábico” (MORAIS, 2012, p. 54).

A leitura realizada pela aluna nos três momentos aconteceu de forma contínua. Não houve, até a terceira coleta, um despertar para outra hipótese silábica com ou sem valor sonoro, atribuindo uma letra a cada sílaba. Na segunda e terceira amostras é evidente a permanência em sua hipótese pré-silábica, na qual “têm de resolver o problema de como garantir que coisas iguais sejam escritas de forma igual e, principalmente, como escrever diferentemente coisas diferentes” (WEISZ, 2001, M1U4T4, P.07).

4- ÂNGELO

Figura 10- Produções do aluno Ângelo



Fonte: própria

A hipótese pré-silábica apresenta muitas variantes, entre elas, podemos observar que Ângelo, assim como Ana, percebeu que “a escrita não é desenho, são traços, riscos, linhas sinuosas, e, então, passam a ‘escrever’ imitando essas formas arbitrárias” (SOARES, 2020, p. 61).

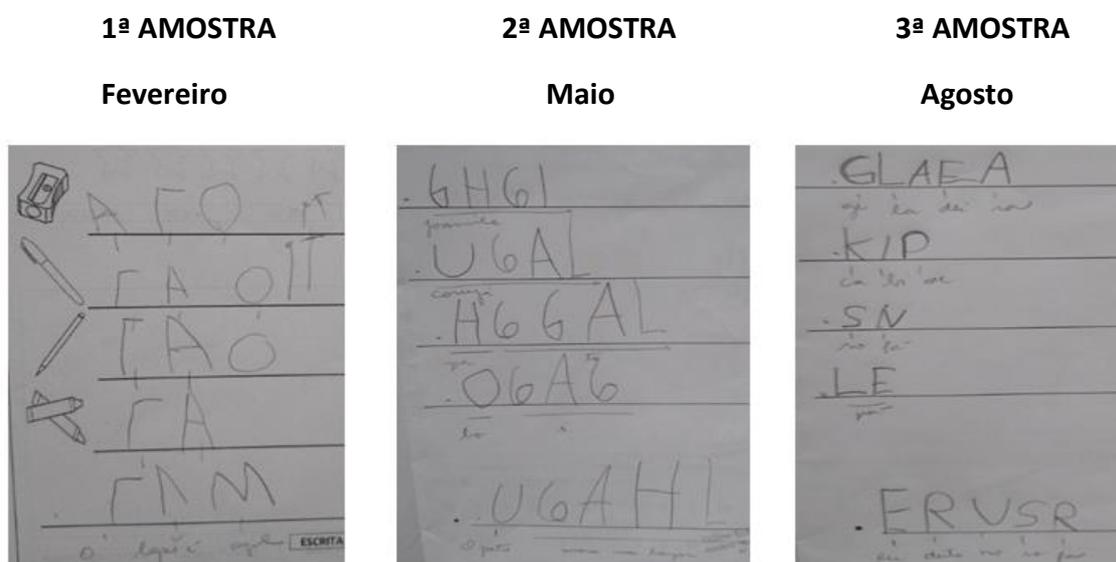
No segundo momento, Ângelo demonstra evolução quanto ao conceito da escrita. As letras utilizadas apresentam uma grafia estilizada, o que, em alguns momentos, não fica evidente na primeira amostra. Outra característica de evolução é a quantidade de letras e o espaço para o registro das palavras. A pesquisadora Telma Weisz (2001) explica que esse processo ocorre da seguinte forma:

Enquanto não encontra respostas satisfatórias para as duas perguntas fundamentais: "o que a escrita representa?" e "qual a estrutura do modo de representação da escrita?", a criança continua pensando e tentando adequar suas hipóteses às informações que recebe do mundo (WEISZ, 2001, M1U3T5, p. 3).

Na terceira amostra, o aluno evolui na qualidade e quantidade de letras às quais recorre para escrever. Por já dominar a grafia da escrita que compõe seu nome, evidenciando ter aumentado seu repertório, Ângelo usa essas letras para demonstrar, em sua hipótese, que palavras diferentes se escrevem de maneira diferente. Nas três amostras, é possível observar que o aluno faz uso, na maioria das vezes, de letras que compõem o seu nome. Na última coleta, podemos observar que somente a letra "l" não pertence a esse repertório e a leitura do que está escrito é sempre de modo global.

5- LÍVIA

Figura 11 – Produções da aluna Lívia



Fonte: própria

Lívia, em sua primeira atividade referente à hipótese diagnóstica da escrita, demonstra ter vencido os conflitos anteriores relacionados ao nível pré-silábico. Em sua escrita, embora tenha pouco repertório de letras, é possível observar que, para cada nome de objeto, houve mudança na posição das letras. Ao escutar as palavras e posteriormente fazer o registro, acrescentou para APONTADOR e CANETA as letras "l" e "t". Embora as letras que utilizou para escrever não estejam relacionadas

com o valor sonoro das sílabas de que as palavras são compostas, isto é, não recorre a uma letra relacionada ao som utilizando qualquer letra. Ao fazer a leitura, a aluna ajusta a quantidade de letras ao som da pronúncia. Ou seja, das 5 letras AΓOIT para escrever a palavra apontador, Lívia pontua as letras A (a), Γ (pon), O (tador), eliminando as letras “i” e “t”. O mesmo ela faz para a palavra CANETA ao ler Γ (ca), A (ne), O (ta). O ajuste na leitura fica mais evidente quando, para ler a palavra LÁPIS, das três letras ΓAO são pontuadas somente dois, Γ (lá) e A (pis), eliminando a letra “O”.

A leitura parece causar certo conflito para Lívia, pois, na segunda amostra, ela demonstra precisar de quantidade de letras para escrever as palavras:

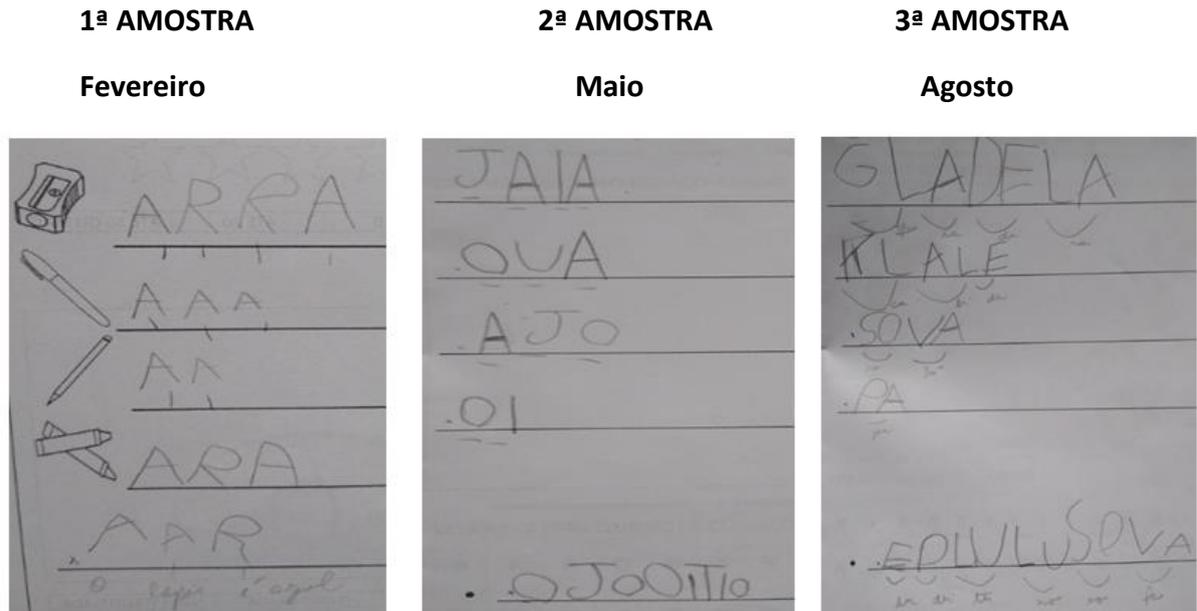
[...] a hipótese da quantidade mínima de caracteres para que um conjunto de letras possa ser considerado uma palavra (no início do processo de alfabetização, as crianças supõem que uma única letra "não serve para ler"; o que varia de uma para outra é o número de letras tido como mínimo, em geral entre duas e quatro) (WEISZ, M1U3T5, p.04).

Quanto ao uso de formas gráficas fixas e estáveis, modificando somente a posição, as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999, p. 205) atribuem dois tipos de reações: a) bloqueio e b) utilização dos modelos adquiridos para prever outras escritas. Com base nessas análises, Lívia faz uso de quatro a cinco letras para escrever. Na leitura, a solução encontrada por ela para utilizar a quantidade de letras variou entre apontar a letra inicial para representar a primeira sílaba da palavra e de forma global para o restante das letras.

No terceiro momento, Lívia produz escritas silábicas qualitativas, como, por exemplo, a palavra cabide (“KIP”) além de se preocupar com a regra de colocar uma letra para cada sílaba, isto é, “correspondente a um dos fonemas que formam a sílaba oral em questão” (MORAIS, 2012, p.60). Nesse nível, a leitura se ajusta à quantidade de letras. Lívia passa a apontar para as letras pronunciando sílabas. Assim, a terceira amostra indica que o aparente conflito em relação à leitura na segunda amostra foi solucionado.

6- BRENO

Figura 12 – Produções do aluno Breno



Fonte: própria

Diferentemente de Lívia, Breno produz uma escrita silábica sem valor sonoro, demonstrando preocupação com a quantidade de letras. O mesmo ocorre na escrita da palavra monossílaba que exige três letras para ser escrita (GIZ - ARA). A notação é evidente em sua leitura.

A evolução de Breno na segunda amostra é um indicativo de transformação de um conhecimento anterior. Segundo Moraes (2012, p.58), “este subperíodo silábico inicial nos ajuda a compreender a mudança que está em curso”. A hipótese de escrita sem valor sonoro, com o repertório de apenas duas letras para escrever palavras diferentes para coisas diferentes transforma-se em uma escrita com a notação de uma letra para cada sílaba correspondente ao valor sonoro.

Na terceira amostra, Breno revela a transição entre a fase silábica com valor sonoro para o nível silábico-alfabético. Lopes (2010, p.10) diz que, “diante dos conflitos da hipótese silábica, a criança descobre que o esquema de uma letra para cada sílaba não funciona e, assim, procura acrescentar letras à escrita da fase anterior”.

Segundo Soares (2020), é nesse momento que a criança identifica alguns fonemas e percebe que a sílaba pode ser segmentada em mais de um som. Ainda para a autora,

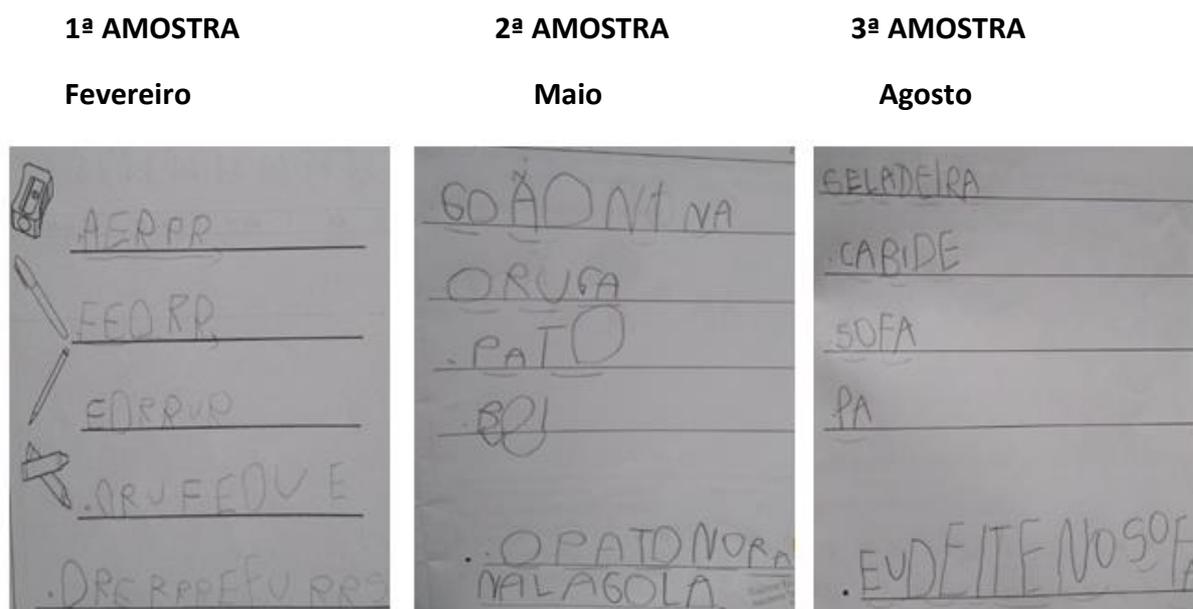
alcançando esse nível, a criança avança, em geral rapidamente, para a capacidade de segmentar todas as sílabas das palavras em elementos fonêmicos intrassilábicos que representa pelas letras correspondentes [...] (SOARES, 2020, p.109-110).

A escrita de Breno revela a troca de letras “R” por “L” ao pronunciar e escrever a palavra GELADELA (geladeira). Outra situação é o fonema /v/ trocado na palavra sofá (/f/). O aluno faz acompanhamento com um fonoaudiólogo. Embora a troca de letras esteja presente no registro, não interferiu no processo de construção da escrita.

Na leitura, Breno faz ajustes pontuando duas letras, demonstrando o conceito de que precisa de duas letras para representar a sílaba e a leitura silábica.

7- ARTHUR

Figura 13 – Produções do aluno Arthur



Fonte: própria

O percurso no processo de construção da escrita de Arthur nos mostra mudanças notáveis em uma evolução que aconteceu no decorrer dos três momentos da sondagem.

No primeiro momento, Arthur produz uma escrita pré-silábica referente ao nome dos objetos escolares e sua leitura é contínua.

Na segunda amostra, o aluno revela um salto qualitativo surpreendente, é notória a transformação da escrita pré-silábica para escrita silábica-alfabética. Entre uma amostra e outra, o aluno “saltou” qualitativamente três fases da escrita.

A palavra JOANINHA indica o despertar, no aluno, da consciência fonêmica. Ao registrar a palavra, Arthur recorre às letras ÑO para expressar o fonema /ã/ na escrita de GOÑONINA. Ao ler as palavras, o aluno ajusta a quantidade de letras pontuando a cada duas.

Na terceira amostra, Arthur passa para o nível alfabético, sem erros ortográficos.

Contudo, como Soares (2020) pontua, embora Arthur tenha saltado qualitativamente entre os níveis, é preciso ter claro que:

- há crianças que avançam mais rapidamente que outras;
- há crianças que “saltam” fases (por exemplo, evoluem diretamente da escrita com valor sonoro para a escrita alfabética, o que é bastante comum);
- há crianças que eventualmente regridem: em um momento estão em uma fase, em seguida voltam à fase anterior;
- há crianças que estão simultaneamente em mais de uma fase. Por exemplo, escrevem algumas palavras silabicamente com valor sonoro, ou em algumas palavras são silábicas com valor sonoro, em outras são silábico-alfabéticas etc. (SOARES, 2020, p. 115).

Ao categorizar as produções de escrita dos alunos como no caso do Arthur, é comum aos professores optar pelo nível que mais se apresenta na escrita das palavras.

Quando é observada instabilidade na hipótese, a tendência é definir pelo nível anterior.

8- JONAS

Figura 14 – Produções do aluno Jonas

1ª AMOSTRA

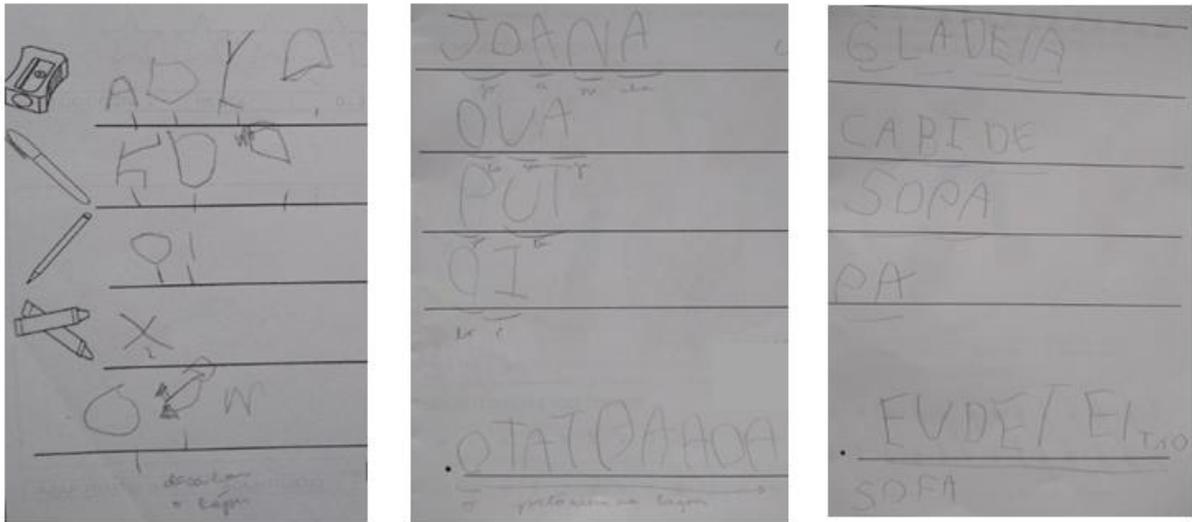
Fevereiro

2ª AMOSTRA

Maio

3ª AMOSTRA

Agosto



Fonte: própria

A hipótese silábica, caracterizada pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999) como a “tentativa de dar um valor sonoro para cada uma das letras que compõem uma escrita”, está presente na sondagem de Jonas. Na escrita de APONTADOR, Jonas utiliza a sequência fonética A (a), O (pon), K (ta), O (dor) e a letra X para a escrita da palavra GIZ, porém, não atribui uma letra correspondente ao valor sonoro nas demais palavras. Nesse caso, como mencionado anteriormente, é atribuída ao aluno Jonas a escrita silábica sem valor sonoro.

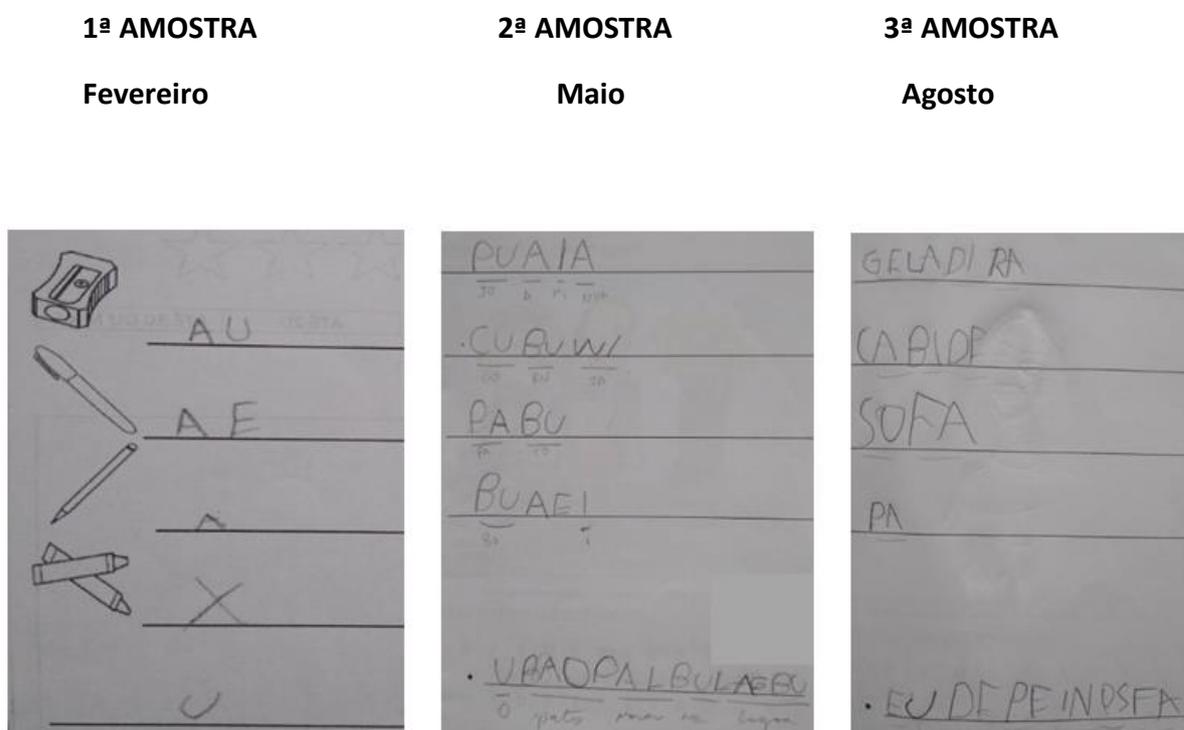
Na segunda amostra observa-se uma evolução linear, passando para a fase da escrita com valor sonoro. O aluno ensaia o registro da sílaba JO na escrita da palavra JOANINHA e UT (trocou a posição das letras) para a escrita da palavra PATO. Tais “ensaios” demonstraram que Jonas está em processo da construção de uma escrita silábico-alfabética ou alfabética.

E, realmente, na terceira amostra, Jonas não regride e não estagna em sua hipótese, mas salta do nível de escrita silábica com valor sonoro para a alfabética. Para LOPES (2010, p.10), “nesse nível, pode-se considerar que a criança venceu as barreiras do sistema de representação da linguagem escrita. Ela já é capaz de fazer uma análise sonora dos fonemas das palavras que escreve”.

Na leitura, Jonas pontua duas letras para representar cada sílaba, porém, na leitura da palavra GLADEIA, aponta para a letra G e atribui na leitura o nome da letra “gê”.

9- LAURA

Figura 15 – Produções da aluna Laura



Fonte: própria

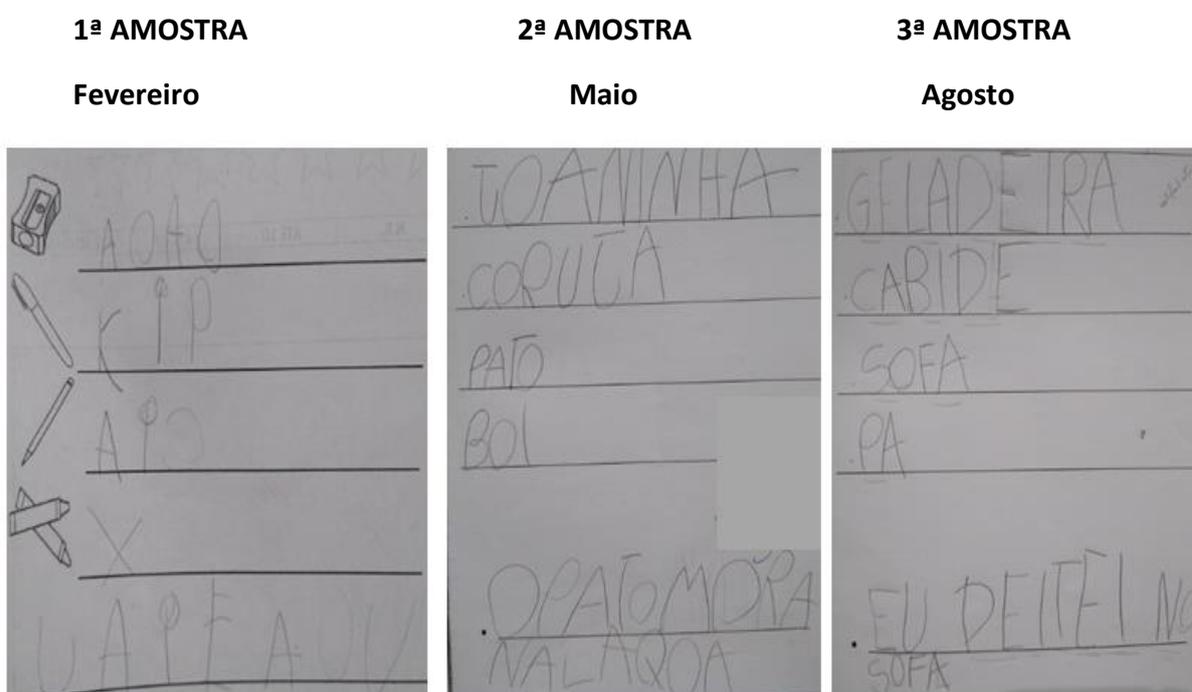
A escrita de Laura na primeira amostra aponta para o valor sonoro da sílaba inicial de cada palavra. Embora ela recorra ao registro de uma ou duas letras, é possível relacionar “A” e “E” com som de “CA” e “NE” da palavra CANETA. O mesmo pode ser observado na palavra LÁPIS, em que a aluna registra a letra “A” relacionada ao valor sonoro de “LÁ”. Como Laura não registra outras letras e não pontuou a leitura, foi classificada nesse primeiro momento na fase pré-silábica.

A análise qualitativa realizada na primeira amostra é consolidada no segundo momento da sondagem. A aluna reafirma sua percepção à grafia-som, passando a registrar, na maior parte de sua escrita, mais de um fonema, preocupando-se com quais consoantes usar. Na leitura da palavra BOI, faz um ajuste interessante: embora tenha escrito BUAEI, pontua as letras “BU” para BO e elimina as letras “A” e “E”, pontuando somente a letra “i”. “Por isso, costumamos dizer que as crianças que atingem uma hipótese silábico-alfabética já estão, quase em sua totalidade, ‘a salvo’ do fracasso escolar que gera o analfabetismo” (MORAIS, 2012, p.63).

A última amostra de Laura corrobora com o pensamento de Morais (2012). Ao escrever a lista de palavras, a aluna expõe a resolução dos conflitos fonéticos. As trocas de consoantes apresentadas na sondagem anterior dão lugar à escrita, em sua maioria, sem erros ortográficos. Nesse sentido, Morais (2012) explica que a criança recém-chegada a uma hipótese alfabética pensa que cada letra equivale a um som e cada som deve notar uma única letra. Chegar a esse nível não quer dizer que a aluna chegou à etapa final da alfabetização, o próximo passo é aplicar as formas convencionais da escrita.

10- MARIA

Figura 16 – Produções da aluna Maria



Fonte: própria

Segundo Soares (2020), desde cedo, a criança descobre a possibilidade de dividir as palavras em sílabas e representá-las por uma letra. Dessa forma, demonstra sensibilidade fonológica às sílabas. À luz desse processo, a aluna Maria revela conhecer as letras do alfabeto que foram criadas, conforme consta no capítulo 2 sobre sua origem, pois relaciona as letras ao som das sílabas que compõem as palavras. A autora destaca que, nessa fase, “as crianças fonetizam sílabas escolhendo as letras que representam os sons que mais se destacam na

pronúncia delas - em geral as vogais - obrigatórias em todas as sílabas do português” (SOARES, 2020, p. 120).

No segundo e terceiro momentos, a aluna demonstra ter-se apropriado do sistema de escrita alfabética (SEA), pois recorre às consoantes e percebe que cada letra corresponde a um fonema, a consciência grafofonêmica. Observamos que, na última amostra, Maria permaneceu com uma escrita alfabética: “a partir daí, surgirão os problemas relativos à ortografia, entretanto, trata-se de outro tipo de dificuldade que não corresponde ao do sistema de escrita que ela já venceu” (LOPES, 2010, p10).

Maria avançou rapidamente da sua hipótese de escrita com valor sonoro para a hipótese alfabética e não apresentou instabilidade em seu processo. Em sua leitura, pontuou a segmentação das sílabas ao ler as palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto na mudança de perspectiva apresentada pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) de “como ensinar” em “como a criança aprende” relacionada à alfabetização e de reflexões sobre ações que contribuam com esse processo de construção, esse estudo pautou-se na metodologia exploratória, descritiva com base na pesquisa qualitativa, buscando compreender esse percurso dentre outros estudos já realizados.

O meu interesse em entender como acontece o processo de alfabetização esteve presente de forma marcante no início de minha vida profissional. Atuar durante muitos anos com alunos que passam por esse processo, uns com tranquilidade outros nem tanto, provocou-me indagações sobre essa fase da aprendizagem.

Percebi, ao longo das disciplinas cursadas no Mestrado em Práticas Docentes, a identificação com o conceito de professor reflexivo, tendo como base a ideia de um profissional que observa, analisa e discute situações de ensino e aprendizagem, sempre levando em conta o contexto e as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização.

As mais diversas formas das produções de escrita de um mesmo repertório de palavras realizadas pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental no início do processo da alfabetização instigaram-me a busca de respostas para entender como ocorre a alfabetização e por qual motivo os alunos não caminhavam juntos em direção à mesma hipótese de escrita durante as atividades propostas com o intuito de alfabetizá-los.

O objetivo geral desta pesquisa foi entender como a criança aprende a escrever e como acontece o processo desde o início de construção da escrita até a considerada etapa final, ou seja, a alfabetização. Nessa direção, para elucidar as considerações finais desta pesquisa, resgatou-se a pergunta: *Como a criança aprende a escrever?*

Para Soares (2004), “o termo alfabetização não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”.

A pesquisa demonstrou que, na primeira amostra, seis alunos produziram uma escrita pré-silábica, ou seja, utilizavam marcas gráficas ou uma ou mais letras para representar as palavras. Essa quantidade diminuiu para quatro alunos na segunda e para dois na terceira, em um período de sete meses.

Dos dez alunos avaliados, a primeira amostra indicou que 60% apresentou a produção de escrita na fase pré-silábica; 30% das produções de escrita estavam no nível silábico sem valor sonoro e os demais, em torno de 10%, no nível de escrita com valor sonoro. A análise desta amostra revelou não ter havido alunos no nível de escrita alfabética. No entanto, esse nível mencionado não é esperado para essa faixa etária: “Elas ainda não conseguem entender que o que a escrita representa no papel são os sons da fala” (LOPES, 2010, p. 08).

É possível observar, na segunda amostra, o avanço nas produções de escrita dos alunos participantes desta pesquisa. O índice de alunos pré-silábicos diminuiu para 40% e se elevou para 50% dos alunos, cujas produções encontravam-se no nível silábico com valor sonoro, ou seja, houve um salto “qualitativo” de uma parcela das produções que estavam no nível pré-silábico para o silábico com valor sonoro, demonstrando evolução no processo de construção da escrita. Pode-se observar que, nas produções de escrita, há a predominância das vogais na maioria das palavras. Na segunda amostra, surge a escrita ao nível alfabético que resultou em somente 10% das amostras coletadas.

Os dados percentuais da terceira e última amostra da atividade de sondagem indicam que 20% dos alunos permaneceram no nível pré-silábico. Entretanto, cabe ressaltar que avançaram em suas ideias quanto à escrita. Os 30% dos participantes estão nas fases silábico sem e com valor sonoro, sendo que 10% deles são quantitativos, preocupam-se com a quantidade de letras e os 20%, qualitativos, preocupando-se com o valor sonoro das letras utilizadas para escrever. A última etapa dos níveis de produção da escrita é chamada pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999) de alfabético. Nessa amostra, o nível de escrita alfabético é produzido por 40% dos alunos participantes da pesquisa. Nessa fase, é possível observar que os erros ortográficos estão presentes, entretanto, farão parte das próximas fases da aprendizagem.

Nesse sentido, observa-se uma progressão na compreensão do sistema de escrita alfabética pelos alunos. Segundo Soares (2020), os alunos desenvolvem a escrita ao estar em contato com o objeto de conhecimento.

A humanidade, ao longo do tempo, desenvolveu mecanismos a fim de que fosse possível registrar e decifrar fatos, ideias, pensamentos, acontecimentos, informações para que estas, passando para indivíduos do mesmo grupo e de outros, tornassem-se permanentes. Assim, com o passar do tempo, o registro foi evoluindo e se aprimorando desde os hieróglifos aos símbolos que notavam a leitura e a escrita, chegando à composição da quantidade de vinte e duas letras, que passaram a representar o sistema de escrita, o alfabeto fenício.

Nessa pesquisa, foi possível observar o processo inicial da escrita por meio de desenhos, semelhante às pesquisas sobre a história da escrita, que representavam um convite de aniversário elaborado por Júlia (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.25) e rabiscos, como a produção de escrita do aluno Bruno, que, à luz da literatura, segundo Luria (2010), interpretamos “parecer” imitar a escrita cursiva do adulto.

Soares (2020) corrobora ao afirmar que a imitação de rabiscos e garatujas são substituídas por sinais gráficos que estão por toda a parte, ou seja, a criança passa a perceber que, para escrever, é preciso recorrer a letras. A percepção, por estar inserido no mundo letrado, leva a criança a elaborar uma forma própria de comunicação do que pensa por meio do registro escrito e, dessa forma, substitui os gestos e a fala.

Por meio das produções dos alunos participantes, a pesquisa reafirma a existência de um pensamento infantil e comprova que as crianças não são uma *tabula rasa*. As produções da escrita de Bruno e de Gustavo procuram demonstrar esse processo de construção ao deixarem de utilizar os rabiscos e passarem a escrever letras.

Ao longo da pesquisa, por meio das ações de minha prática docente e reflexão a partir das leituras e discussões, ficou mais perceptível entender como a criança aprende ao ver o desenvolvimento cognitivo delas no decorrer do ano letivo e que aparece nos dados da 3ª amostra, quando cerca de 80% das produções de

escrita participantes dessa pesquisa evoluíram do pré-silábico (com avanço qualitativo nessa fase de escrita) para o nível alfabético.

Durante o período da pesquisa, dois alunos não evoluem da hipótese pré-silábica. Busquei em referenciais teóricos algo que explicasse o provável motivo, porém frustei-me ao perceber que não há evidências plausíveis que indiquem caminhos que facilitem o aprendizado desses alunos. Fatores sociais, econômicos, emocionais não foram investigados e a indagação “por que a criança não aprende?” pode tornar-se ponto de partida para nortear uma futura busca por professores alfabetizadores em uma nova pesquisa. Soares (2020) justifica que não é algo fácil, pois o sujeito tem que coordenar diversas etapas desse processo que emergem desde o pensamento enunciado até sua conversão em texto escrito.

Nesse sentido, Relvas (2020) me convence ao mencionar que “as crianças têm cada uma seu jeito, seu conhecimento, seu modelo de perceber o mundo” (RELVAS, 2020, p.67).

Aqui, passo a compreender um pouco o meu processo de alfabetização. Minha dificuldade em acompanhar os que aprendiam com mais facilidade envolvia, além de vencer etapas de processo, pais que não foram instruídos e não tiveram a oportunidade de estudar, pois precisavam trabalhar. Influiu ainda a ausência de oferta de livros ou outros suportes que favorecessem minha introdução no universo da leitura e da escrita e professores que utilizavam o método de transmissão seguindo fielmente os manuais de instrução do ensino: minha referência de aprendizagem resumia-se à cartilha. Para escrever, cópias e mais cópias. Para ler, decifrar códigos.

Ao escrever sobre minha trajetória, minha experiência de vida e relacioná-la com a literatura, percebi que estava inclusa entre o quantitativo de professores influenciados pelos métodos tradicionais, ao assumir a postura de transmissão do conhecimento.

Assim, deparo com o que já se anunciava: não há, também, uma única e eficiente forma de ensinar a alfabetização aos alunos. Alguns autores discutidos no decorrer desta dissertação propõem um ensino na direção em que o professor vincule ações alfabetizadoras próximas à realidade dos alunos.

Cursos e estudos levaram a posicionar-me quanto às mudanças em minhas práticas pedagógicas, a ponto de me desvencilhar dos métodos que fizeram parte de minha história e construir, ao longo do tempo e de novas aprendizagens, o perfil de, segundo Freire (1996), um educador “amoroso”.

Não é tarefa fácil desconstruir, reconstruir conceitos, vivenciar a guerra dos métodos de alfabetização. Exigiu de mim, além da experiência e do conhecimento, a reflexão sobre novas teorias. Compreendi que, mais que discutir o processo educacional, é preciso “convencimento” de mudança do tradicional para método mais adequado para alfabetizar.

Apesar dos resultados demonstrarem avanço, conscientizei-me de que não consigo, ainda, alcançar todos os alunos para os quais leciono, porém a pesquisa demonstra que estou caminhando em uma direção assertiva.

Nesse sentido, os questionamentos presentes no momento de análise das produções da escrita promoveram inquietações que em mim despertaram a busca por textos na literatura, palestras, cursos, grupos de pesquisa e disciplinas no curso de Mestrado em Práticas Docentes pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) que abordassem a mesma temática: a alfabetização.

Ponderei a importância de o professor entender o nível de evolução conceitual da criança e os métodos de ensino existentes, a fim de contribuir para a superação dos índices de analfabetismo que retratam o fracasso da instituição escolar. “É importante para o educador alfabetizador conhecer os caminhos que a criança percorre, para estabelecer e compreender o processo de construção do sistema, intervindo de modo a levá-la a refletir sobre suas hipóteses” (LOPES, 2010, p.08).

Nesta pesquisa, ao retomar a metodologia realizada nos anos 80 pelas pesquisadoras Ferreiro, Teberosky (1999) e analisar as produções de escrita dos alunos nas atividades de sondagem, em três amostras nos meses de fevereiro, maio e agosto ao longo do ano letivo, tendo por base os níveis de escrita por elas categorizados, foi possível comprovar que a forma como as crianças formulavam, à época, ideias para escrever, permanecem nos registros atuais. Ou seja, as

transições nas hipóteses da escrita no início do processo de alfabetização são evidências de que, na atualidade, corroboram com a pesquisa exploratória.

As pesquisadoras se debruçaram em investigar esse processo de construção e reconstrução. Suas análises considerando a origem do conhecimento da escrita resultaram na obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1999). Weisz (2001) nos leva a refletir, enquanto professor alfabetizador, sobre o fato de que, se nos apropriarmos de como acontece essa aprendizagem, teremos condições de retirar valiosas lições acerca da prática docente.

Para Macedo (1994), o professor comprometido com o que é dito como correto confronta o tempo todo com o erro que a criança faz, porém, a questão da descoberta no processo de construção não define necessariamente erro ou acerto. O que interessa, segundo o autor, é a prática docente na constante revisão para compreender a forma de pensar e, pouco a pouco, interferir no sentido de que tanto o professor se sintam bem quando consegue ensinar e o aluno, quando consegue aprender.

A hipótese desta pesquisa, de que a criança permanece por mais tempo na hipótese silábica, “falsa, mas necessária”, é confirmada. A análise dos gráficos mostra que, ao final das produções de escrita, participantes dessa pesquisa, cerca de 50% dos alunos estavam na hipótese silábica e 40% na alfabética.

Sendo assim, a pesquisa mostrou os alunos que estão no nível de escrita silábica nas fases sem valor sonoro e com valor sonoro. O avanço qualitativo é demonstrado quando as crianças passam a conhecer o som, o nome e a grafia das letras do alfabeto. É possível observar que os avaliados se reportam às letras de seu nome para escrever palavras. Conforme ampliam seu vocabulário e o conhecimento das demais letras que integram o alfabeto, associado ao som que elas produzem, por meio da consciência fonológica, evoluem para a escrita com valor sonoro.

As vogais, por emitirem o som mais forte na sílaba, aparecem na maioria das produções, posteriormente as consoantes G, D, K. A pronúncia justifica a escrita, pois, quando emitimos o som das letras /g/ e /d/ para a palavra GELADEIRA, difere de quando nomeamos a letra g=GÊ , d=DE. Analisando a escrita da palavra

GLADRA, observamos que pode ter sido este o recurso utilizado pelas crianças Jonas e Lívia.

A metodologia para ditar as palavras e coleta os dados para a turma do 1º ano A diferiu da utilizada pela turma do 1º ano B. Na turma B, as palavras foram ditadas de forma fluente, enquanto que, na turma A, pausadamente. Pôde-se observar que não houve interferência nos resultados finais. A estabilidade na leitura global e na escrita com hipótese pré-silábica nas produções de Ana e Ângelo demonstraram que as crianças evoluíram em sua forma de grafar as palavras, ou seja, a variável não interferiu ou as induziu a escrever de maneira silábica.

Na primeira amostra, houve o suporte do desenho para as duas turmas. Na segunda e terceira amostras, não houve desenho como suporte. As crianças voltavam seu olhar para a figura durante a primeira atividade, enquanto, nos outros dois momentos, procuravam buscar na memória a representação gráfica do som. Notei que repetiam as palavras para si mesmas, a fim de, com mais segurança, registrar as letras que atendiam a suas ideias quanto à escrita das palavras.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), Weisz (2001) e Rojo (2010), os avanços apresentados são resultados da interação do sujeito com o objeto de conhecimento e de intervenções que visam à construção da escrita a partir do despertar da consciência fonológica e dos multiletramentos. Observou-se que a formação de conceitos, pelas crianças, para chegar ao nível alfabético foram construídos, ao longo das coletas, reafirmando a ideia central resultante na psicogênese da língua escrita: a necessidade de mudança na perspectiva do como ensinar para compreender como a criança aprende.

As atividades que fazem parte de minha prática docente como: leitura de textos diversos, o conto e reconto de histórias, a formação de palavras, frases, a elaboração de textos coletivos, a construção de listas, entre outros, contribuíram nesse processo.

Notou-se que o aluno, tendo o professor como mediador e o contato com diversos suportes gráficos, evolui no processo de construção da escrita ocorre, pois parte das produções desta pesquisa resultou em saltos qualitativos de aprendizagem seguindo uma sequência linear, ou não, nos níveis da escrita. Esse

fato nos leva a pensar sobre a importância e necessidade de haver uma política pública que ofereça uma formação de qualidade ao professor com o intuito de instigar reflexões sobre como se dá o processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização e a carência de outras pesquisas que tragam novos conhecimentos ou que validem as evidências científicas existentes.

Sinto que minha busca por conhecer um pouco mais sobre como ocorre o processo de aprendizagem no período de alfabetização para as crianças não cessa com o término desta pesquisa. A experiência de cada sujeito é singular e, por esse motivo, devo esforçar-me para adquirir outras aprendizagens.

As considerações que trago na presente pesquisa reafirmam reflexões antes trazidas pelas pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) de que não são somente os métodos que alfabetizam, as crianças vão reconstruindo, por meio das hipóteses que formulam, o conhecimento sobre a língua escrita.

Não se trata de finalizar minhas considerações, visto que acredito ser mais uma ponderação sobre o ensino, a aprendizagem e o processo de construção da escrita para se chegar ao objetivo da alfabetização.

Minhas palavras finais me levam a pensar o quanto as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) poderiam ter contribuído com o meu processo de alfabetização, mas, ao mesmo tempo, sou grata por ter a oportunidade de, por meio da literatura, adquirir conhecimento e dele fazer uso para com os alunos, contribuindo para, além de diminuir a taxa de analfabetismo em nosso país, torná-los cidadãos participantes da sociedade.

Enquanto professor, que reflete a sua prática, acredito que a responsabilidade é grande, pois saber quando, como intervir, quais perguntas formular a fim de que o aluno pense sobre o objeto de conhecimento, com ele interaja e construa conceitos, exige intuição, emoção e paixão (ZEICHNER, 1993, p. 18), ou seja, mais que profissionalismo.

Por fim, este estudo muito contribuiu para aprofundar o conhecimento, ao mostrar como a criança aprende a escrever com base na literatura e despertar ainda mais a vontade de permanecer na busca por novas formas de atuar junto aos alunos nos anos iniciais da alfabetização. Não tem esta pesquisa a pretensão de trazer uma

receita para eliminar o analfabetismo ou nortear o trabalho dos professores, mas sim a de ser um recorte de um processo que não acaba.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa; ARATANGY, Claudia Rosenberg; MINGUES, Eliane; DIAS, Marília Costa; DURANTE, Marta; WEISZ, Telma. **Alfabetização**: livro do professor. Brasília : FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2000.

AUDI, Patrícia. **“O que é, o que é?”. Confira Gonzaguinha no Bom Espetáculo!** APAAI (Associação Beneficente dos Professores Públicos Ativos e Inativos do Estado do Rio de Janeiro). Publicado em 15/02/19. Acesso em 07 maio 2022. <<https://www.appai.org.br/o-que-e-o-que-e-confira-gonzaguinha-no-bom-espetaculo/>>

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**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2015.

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

BOURDIEU, Pierre. **A Escola Conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Escritos da Educação. Cap.2 (Org.) Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Editora Vozes. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Memória e Sociedade. Editora Bertrand Brasil S.A. Rio de Janeiro, 1989.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil**. In: Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **A desconstrução do Construtivismo na educação**: crenças e equívocos de professores, autores e críticos. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014.

CINTRA. Fátima Bissoto Medeiros; ALMEIDA. Laurinda Ramalho. **Uma leitura walloniana do movimento**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 205-214.

ESCOLA MAESTRO LUIZ ARRUDA PAES. Projeto Político Pedagógico. Praia Grande, 2021.

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

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito** [livro eletrônico]: Seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

FLORES, Álvaro. **Não tenha vergonha de ser feliz**. Site: Administradores.com Disponível em: <<https://administradores.com.br/artigos/nao-tenha-vergonha-de-ser-feliz>> Acesso em 8 mai. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização**: perspectivas históricas e desafios atuais. Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007 Educação. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em 19 jul. 2021.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de palavrção e de sentencição**. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Educação / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE. Disponível em <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodos-de-palavrcao-e-desentenciacao#:~:text=O%20m%C3%A9todo%20de%20sentencia%C3%A7%C3%A3o%20enfatisa,ler%20e%20escrever%20palavras%20novas.>> Acesso em 25/04/2022.

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

GARCIA, C. M. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, n. 3, v. 2, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade; LAZARINI, Ademir Quintilio; BARBIERI, Aline Fabiane; MELLO, Rosangela Aparecida. A origem da escola pública no século XIX: contraposição ou coerência com as necessidades do capital? In: **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 21, p. 177-190, jan./abr. 2017. ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online)

GATTI, BERNARDETE A. **A construção metodológica da pesquisa em educação**: desafios. RBPAAE - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066/23315>> Acesso em 27 agos. 2022.

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

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

JUSTAMAND, Michel. **O Brasil desconhecido**: As pinturas rupestres de São Raimundo Nonato – Piauí. Doutorado em Ciências Sociais. PUC – SP/2007. Disponível em: <<https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-44761/o-brasil-desconhecido---as-pinturas-rupestres-de-sao-raimundo-nonato---piaui>>. Acesso em 15 jan. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LEIS DE JULES FERRY. Disponível em <[https://stringfixer.com/pt/Jules_Ferry_Laws#:~:text=As%20Leis%20Balsa%20Jules%20s%C3%A3o,educa%C3%A7%C3%A3o%20\(secular\)%20em%201882.>](https://stringfixer.com/pt/Jules_Ferry_Laws#:~:text=As%20Leis%20Balsa%20Jules%20s%C3%A3o,educa%C3%A7%C3%A3o%20(secular)%20em%201882.>) Acesso em 30 abr. 2022.

LOPES, Janine Ramos. **Caderno do educador**: alfabetização e letramento 1 / Janine Ramos Lopes, Maria Celeste Matos de Abreu, Maria Célia Elias Mattos. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 68 p. : il. -- (Programa Escola Ativa).

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MANTOAN, Maria. Teresa. Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

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.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/cefams-centros-especificos-de-formacao-e-aperfeicoamento-para-o-magisterio/>>. Acesso em 04 jul 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3): pp.621-626, 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é a Covid-19?**. Publicado em 08/04/2021 19h21. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus#:~:text=A%20Covid%2D19%20%C3%A9%20uma,transmissibilidade%20e%20de%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20global.>> Acesso em: 05 set. 2022.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Apropriação do sistema de escrita alfabética**. ____ In: Universidade Federal de Pernambuco-UFPE / Centro de Estudos em Educação e

Linguagem-CEEL: Glossário * Ceale. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>> Acesso em: 15 jul. 2022.

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

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6ª edição. Cortez, São Paulo, 2002.

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.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores; 6ª edição, 2015.

POZZER, Kátia Maria Paim. **Escritas e escribas: o cuneiforme no antigo Oriente Próximo**. Universidade Luterana no Brasil. Revista Clássica, São Paulo, v. 11/12, n. 11/12, p. 61-80, 1998/1999.

RELVAS, Marta. Neurociências de bolso: a contribuição das Neurociências no processo da aprendizagem escolar. 1ª edição, São Paulo: Arco 43, 2020.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. - São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SAVIANI, Dermeval. **Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas** - Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em:<https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ2_2014/breves/breves2012/poltica%20educacional%20brasileira%20limites%20e%20perspectivas.pdf> Acesso em 10 jun. 2020.

SCHMANDT-BESSERAT, Denise. **The origins of writhing**. Edited by Wayne Senner. University of Nebraska Press, 1991. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Kc4xAlunCSEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_vpt_buy#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 16/01/2022.

_____. Tokens and Writing: the Cognitive Development. Scripta, University of Texas at Austin, Volume 1 145-154, September 2009a.

< <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em 12 out. 2022.

SITE MEMÓRIAS DA DITADURA. **Educação e Ditadura**. Disponível em: <<https://memoriasdaditadura.org.br/educacao-basica/>> . Acesso em: 19 maio 2022.

SNYDERS, Georges. **Em busca da alegria na escola**. PERSPECTIVA. Florianópolis, v.17, n. 32., p.151-170 jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10528>> Acesso em: 06/07/2021.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Universidade Federal de Minas Gerais, Caderno de Pesquisa, São Paulo (52): 19-24, fev. 1985.

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. 352 p.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. In: **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 9; 51, novembro/2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rTX58kXfdPkX5yXv6jMtPLJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 de jul. 2022.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. Editora Autores Associados, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30070>>.

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

Vídeo: **A história da escrita**. Disponível em: <<http://youtube.com/watch?v=yzbWCicROPo>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

WEISZ, Telma. Mestres da Educação I. **Emilia Ferreiro**. Dvdteca do educador. Produtora ATTA mídia e educação nº 797. Editora: Paulus. Brasil, 2011, 43 min., a cores, documentário.

WEISZ, Telma. Coleção Emilia Ferreiro na escola. **Biografia e Contexto**. Dvdteca do educador. Produtora ATTA mídia e educação n.º 845. Vol. 1. Editora: Paulus. Brasil, 2008, 38 min., a cores, DVD documentário.

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. Coleção Emilia Ferreiro na escola. **Desdobramentos da psicogênese da língua escrita**. Dvdteca do educador. Produtora ATTA mídia e educação n.º 847. Vol. 3. Editora: Paulus. Brasil, 2008, 98 min., a cores, DVD documentário.

WEISZ, Telma. Coleção Emilia Ferreiro na escola. **Introdução à cultura escrita**. Dvdteca do educador. Produtora ATTA mídia e educação n.º 848. Vol. 4. Editora: Paulus. 41min. Brasil, 2008, 41 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.

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. ___In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia do Formador. Janeiro 2001 módulo 1. Disponível

WEREBE, Maria José Garcia. A laicidade do ensino público na França. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2004 No 27. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BWtXbdtcmXhxXwkqRvKkPKq/?format=pdf&lang=p>>. Acesso em 30 abr. 2022.

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

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 Ferreiro 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 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:

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 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 atender, 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 SONDAAGEM

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 polissílabas até chegar à monossílabas. 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 SONDAAGEM

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?

(poema Isabel Cristina S. Soares)



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.



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: acesse o vídeo disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=pBsfU9zWNI>.



Artista: Nani Medeiros

Álbum: As Letras Falam

Data de lançamento: 2020

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pBsfU9zWNI>

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.

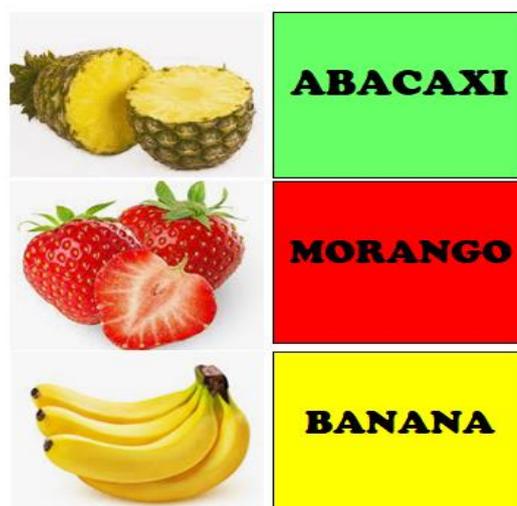
Como temos a possibilidade de utilizar a lousa interativa, ela se tornou recurso para o desenvolvimento dessa atividade.

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 escriba 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. **Alfabetizar: 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 Semenovich; 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

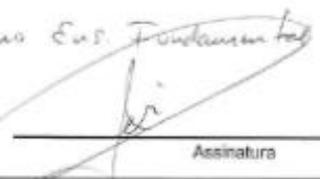
E-mail: fernanda.agnelli@unimes.br

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 JUNDIAI SAO PAULO 13212070	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (01) 1481-5568	10. Outro Telefone:
		11. Email: amalavasi@uol.com.br	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei 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>			
Data: 28 / 10 / 2020		 Assinatura	
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 cumprirei 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>			
Responsável: <u>Gerson Tenório da Silva</u>		CPF: <u>033 355 558-99</u>	
Cargo/Função: <u>Coord. MP Práticas Docentes no Ens. Fundamentos</u>			
Data: 28 / 10 / 2020		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			