

REFLEXÕES SOBRE ATIVIDADES VOLTADAS PARA O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E OS AGRUPAMENTOS DOS ESTUDANTES

Juliana de Melo Lima (1); Erika Souza Vieira (2)

Universidade Federal de Pernambuco – ju.mlima@yahoo.com.br (1)

Universidade Federal de Pernambuco – erika_souzavieira@hotmail.com (2)

Resumo

Este estudo buscou compreender a prática de uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública, localizada no município de Camaragibe/PE, em relação às atividades voltadas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e os agrupamentos dos estudantes nessas atividades. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta a observação de jornadas de aula. Os dados revelaram que a docente realizou atividades de leitura e escrita de palavras com foco na consolidação do ensino do sistema de alfabético, de modo a considerar a escrita como um sistema notacional. As atividades de leitura e escrita aconteceram a partir de listas de palavras, calendários, dicionários, fichas de atividades, contendo caça-palavras e cruzadinhas e em situações didáticas em que os estudantes foram convidados a escrever palavras no quadro. Isso mostra que a prática desta docente se aproxima de uma concepção de alfabetização que considera a leitura e a escrita de palavras a partir dos gêneros textuais. Entretanto, destacamos que durante as atividades, em geral, a professora promovia poucos momentos de reflexão sobre o sistema de escrita. Em muitas situações, percebemos que os alunos realizavam as atividades sem muitas intervenções da educadora, como se a atividade por si só fosse suficiente para que os mesmos consolidassem seus conhecimentos sobre o sistema alfabético.

Palavras-chave

Escrita, Atividades, Mediação docente, Agrupamentos.

INTRODUÇÃO

Considerar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) como notacional significa vê-lo como um objeto de conhecimento complexo, formado por princípios e convenções que não são simples de serem aprendidos pelos educandos. O professor, em sua prática, ao interpretar o sistema de tal modo, tem a consciência de que não é a partir de informações “prontas”, “dadas” por um adulto já alfabetizado que as crianças aprendem as especificidades do alfabeto. Isso significa que, dependendo da forma como o docente concebe o sistema alfabético, diferentes situações didáticas e atividades podem ser planejadas e priorizadas em sala de aula.

No processo evolutivo de compreensão do SEA, as crianças precisam “desvendar a esfinge”, pensando em duas questões principais que envolvem o sistema de escrita: **o que** as letras representam? (o que a escrita nota/representa?) E **como** as letras criam representações? (como a escrita nota/faz suas representações?) (MORAIS, 2012).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985) o sistema de escrita alfabética é formado pelos aspectos conceituais e convencionais. Os primeiros (conceituais) têm a ver com as perguntas **o que** e **como**. Os aspectos convencionais têm relação com as convenções que podem ser alteradas por um acordo social, tais como: escrevemos da esquerda para direita, de cima para baixo, deixamos espaços entre as palavras e etc.

Ao conceber o sistema alfabético como notacional, concordamos com Ferreiro e Teberosky (1979) que as crianças antes de estarem alfabetizadas criam e elaboram hipóteses sobre a escrita. Portanto, salientamos a importância dos aprendizes enfrentarem inúmeros conflitos que variam, de acordo com a hipótese de escrita que os mesmos se encontram. Dessa forma, considerando o SEA como um objeto de conhecimento complexo, o docente, em sua prática, precisa investir em atividades que auxiliem os educandos a compreender as especificidades que regem o alfabeto.

Neste trabalho apresentaremos dados de uma pesquisa no município de Camaragibe – PE, de uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental, com foco nas atividades voltadas para apropriação do sistema de escrita alfabética realizadas na sala de aula. Sendo assim, elencamos como objetivo analisar a prática de uma professora no ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), verificando os tipos de atividades vivenciadas em sala de aula e os agrupamentos dos alunos para realiza-las.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos deste trabalho, realizamos uma pesquisa qualitativa, buscando a compreensão do fenômeno investigado de forma aprofundada (ESTEBAN, 2010), utilizando procedimentos de observação de aula em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

Os dados desta pesquisa foram coletados no ano de 2013 e fizeram parte de um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e impactos sobre a prática docente”. O 3º ano do Ensino Fundamental foi escolhido por ser considerado o último ano do ciclo de alfabetização, possibilitando-nos perceber o trabalho docente com estudantes que possivelmente estariam consolidando a alfabetização.

Foram observadas 14 jornadas de aula de uma professora. Na observação, buscamos perceber a prática da professora em relação ao ensino do sistema de escrita alfabética, categorizando os tipos de atividades e as formas de realização pelos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das análises das aulas foram identificadas atividades relativas ao Sistema de Escrita Alfabética nas 13 jornadas de aula da professora. Esse levantamento nos dá pistas que o SEA era de algum modo priorizado pela docente. No Quadro 1 mapeamos os tipos de atividades realizadas, identificando as aulas e os agrupamentos dos alunos.

Quadro 1 - Tipos de atividades e agrupamento sobre o Sistema de Escrita Alfabética

Tipos de atividades	Aulas contempladas	Agrupamentos
Leitura de palavras	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14 (13 aulas)	Individual, coletivo e grupos
Escrita e leitura de palavras	6 e 8 (2 aulas)	Dupla e individual

As atividades identificadas na prática da professora foram categorizadas em dois tipos. Os agrupamentos dos estudantes para realiza-las foram variados, com predominância de atividades realizadas individualmente. As atividades de leitura de palavras foram as mais frequentes. De acordo com Leal e Moraes (2010, p. 141), “ler palavras é uma atividade importante de alfabetização, tanto para os alfabetizados que já avançaram quanto à compreensão do sistema de escrita e já conseguem ler com relativa autonomia, quanto para os que ainda estão no início dessa apropriação”.

Na prática da professora, seis atividades foram identificadas no trabalho envolvendo leitura de palavras. Uma delas foi a leitura de palavras do calendário e marcação da data com um “X”, frequente em 9 aulas, sendo, dessa forma, a atividade mais presente nas aulas da docente investigada. Essa atividade era a primeira do dia e acontecia coletivamente, com registro individual no caderno. Todos os alunos da turma tinham um calendário anual nos cadernos. Desse modo, consideramos que nesta atividade os estudantes precisavam ler o nome do mês e do dia da semana, identificando a data.

Outra atividade de leitura de palavras (aula 5) foi através de um cartaz, fixo na parede da sala, formado por palavras com LH e NH. A professora pediu inicialmente que os alunos fizessem uma leitura silenciosa das mesmas e em seguida todos leram coletivamente.

A partir da atividade de caça-palavras, na aula 5, individualmente, outra atividade de leitura de palavras foi realizada. Os alunos receberam a ficha contendo 18 palavras e realizaram a leitura das mesmas e as identificaram no quadriculado. As palavras expostas no final da folha serviram de pistas para resolução da atividade. As respostas estavam todas nas linhas, podendo ter duas palavras numa mesma linha. Os alunos necessitaram ter atenção para a realização dessa atividade, pois algumas palavras iniciavam com letras iguais, tendo

algumas apenas trocas de vogais (chove, chuva e chave). De acordo com Morais (2012, p. 153),

Os caça-palavras são atividades de leitura que permitem viver a situação de trabalhar estritamente com sequências de letras e seus equivalentes sonoros. Ante a “chave de correção” ou lista de palavras a serem encontradas, a criança tem pistas para guiar suas buscas, mas vai se confrontar com sequências de letras de nossa língua que não se constituem palavras ou que constituem que não está procurando, além de encontrar sequências de letras que não podem aparecer juntas. Tudo isso é bom alimento para o manejo das relações grafema-fonema.

Concordando com o autor, destacamos que esse tipo de atividade pode ter variações quanto ao nível de complexidade, com uso de imagens para só depois ter o banco de dados para comparação das palavras encontradas. Exige atenção dos alunos quanto à ordem das letras para a identificação da escrita das palavras, estabelecendo uma relação grafema-fonema, assim como a de que palavras diferentes podem compartilhar mesmas sílabas, letras e quanto aos tipos de letras usados no banco de palavras e no quadriculado. Não identificamos outros desdobramentos de leitura de palavras, mas de escrita, a partir do uso dessa ficha. A professora, ao entregar a ficha, já pediu que os alunos fizessem a atividade de escrita.

Na aula 8 foi identificada outra atividade de leitura de palavras. A professora entregou uma ficha para que os alunos identificassem as letras de algumas palavras.

P – Aí tem as letras e você vai pintar as letras que corresponde ao desenho. De lado tem o nome Menino. Quais são as letras que compõem menino? Aí você pinta.

Quais são as letras que compõem cavalo? Quais são as letras que compõem vela, chicote e ratos? Vocês vão pintar as letras. As letras que formam menino, você pinta. De lado tem as letras que formam menino. As letras que formam vela. É só olhar de lado e pintar cada letra. Árvores. Quais são as letras de árvores? Quais são as letras? Começa aqui ó. Quais são as letras de árvores? Pinta as letras de árvores.

P - A outra, o outro bloco, de cavalo. C... em cavalo. C, D, A, P, V, M, A, N, L, I, O.

Eu vou colocar e vocês fazem duplas porque senão vai demorar.

C – Eu já pintei.

P – Pronto. Ótimo. Quem já pintou, ótimo! Aí vai para a charada.

(Aula 8)

Fazendo uma análise da atividade, consideramos que a sua estruturação possuía muitas pistas para a maioria dos alunos da turma. As letras das palavras e as letras que necessitariam ser cobertas ou pintadas eram do mesmo tipo, com diferenças apenas no tamanho e fonte. Havia, portanto, pouco desafio para os alunos. Além disso, na ficha as letras aleatórias também estavam na mesma ordem da escrita das palavras, tendo algumas letras intrusas entre uma e outra. Na palavra “RATOS”, os alunos precisariam apenas reconhecer as letras desta palavra a partir do que estava exposto (**R L Z A K U T P O W S**).

Assim como Morais (2012), consideramos que cada tipo de atividade será mais adequado diante dos conhecimentos que os alunos já têm ou não sobre o sistema alfabético.

Durante o período de observação, essa foi a única atividade de reconhecimento de letras. De fato, poucos alunos necessitariam de atividades desse tipo, pois a maioria deles já tinha domínio da leitura e reconhecia as letras do alfabeto. A atividade seria mais adequada para atender a alguns alunos, considerando a heterogeneidade da turma, e não o seu coletivo.

No caso em análise, a atividade não apareceu de modo repetitivo, mas foi utilizada com um coletivo que não precisava desse tipo de abordagem didática. Após a entrega das fichas a cada aluno, alguns rapidamente responderam “já acabei”.

De acordo com Leal (2005, p. 91),

Se entendermos o que cada aluno já sabe e soubermos escolher as melhores opções didáticas para cada um deles, teremos percorrido um longo caminho na nossa profissionalização. Se, além disso, soubermos atuar com todos eles ao mesmo tempo, atendendo às diferentes demandas e auxiliando-os, teremos construído um belo perfil conquanto professor (a) alfabetizador (a).

Na verdade, não foi isso que aconteceu nesta aula. A docente realizou um único tipo de atividade, a qual não trazia desafio para a maior parte dos estudantes. No momento de realização dessa ficha, percebemos que a professora não fez um atendimento individual aos aprendizes e nem as duplas de estudantes. Ao contrário, a educadora permaneceu mais tempo em sua mesa e pediu logo em seguida que os alunos passassem para a atividade seguinte, sem ter feito uma sistematização do que havia sido abordado e um monitoramento das aprendizagens. Isso implica que caso os alunos não conseguissem responder a atividade, não teriam um momento oportuno de reflexão sobre a escrita. Além disso, o argumento da formação das duplas pela professora foi em função do tempo, sem um critério da organização dos alunos.

Outra forma de os alunos realizarem a leitura de palavras foi através de um jogo de dominó com locais e pessoas da cidade. De acordo com Leal e Morais (2010, p. 142), “jogos em que os alunos têm que ler palavras (pareando com figuras) para prosseguir com suas jogadas, como os dominós e jogo de memória também estimulam a rapidez de leitura, e, portanto, a automatização das correspondências grafofônicas”.

O jogo de dominó foi elaborado pela docente, com palavras formadas por diversas estruturas silábicas e número de letras diferentes. Os alunos tinham que identificar as imagens dos locais da cidade ou foto de pessoas e fazer a leitura das palavras. Esse tipo de atividade alia o momento de aprendizagem da escrita ao momento da brincadeira, permitindo uma situação mais lúdica. Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 129) afirmam que:

Os jogos podem ser utilizados em um trabalho mais dirigido por parte dos professores, em situações de aula, ou podem ser disponibilizados para que as crianças possam usar para brincar no horário do recreio ou em horários em que elas já tenham realizado as tarefas propostas pela professora.

Nesse sentido, percebemos que a professora possibilitou o uso de uma das formas apontadas pelas autoras acima. Os alunos jogaram em três aulas (12, 13 e 14) nos horários de intervalo, após a merenda. Na aula 12, a professora circulou entre os grupos e fez algumas intervenções, de modo que os alunos percebessem as imagens e que lessem em voz alta as palavras correspondentes às mesmas, ou pedindo que eles identificassem algumas palavras quando ela mencionava: “Leia onde tem o nome BIBLIOTECA. Ela sabe ler.”

A professora esclareceu informações quando os estudantes estavam com dúvidas quanto às imagens, quanto ao funcionamento do jogo e quanto à própria leitura das palavras. Durante essa situação didática, percebemos que a vivência do jogo foi um pouco aligeirada.

A leitura de palavras no quadro, escritas pela professora e ditadas pelos alunos também foi uma estratégia de atividade da professora, identificada na aula 13. Os alunos falaram, a pedido da educadora, nomes de animais invertebrados e à medida que eles falavam ela escrevia no quadro, mas sem reflexões de cada palavra. Ela numerou a lista de palavras no final e pediu que os alunos lessem coletivamente de acordo com a ordem.

P – Agora vamos ler, fazer a lista, a leitura da lista dos animais invertebrados. Eu disse leitura, não disse conversa. Na medida que eu for apontando... É compartilhada! É leitura!

Cs – Deleite.

P – É coletiva. Não é um na frente, um atrás. Vamos começar. Todo mundo!

Cs – Borboleta, barata, minhoca, caranguejo, mosquito, mosca, muriçoca, aranha, abelha, caracol, lagosta, formiga, tanajura, caramujo, grilo, piolho, joaninha, escorpião, lula...

(Aula 13)

Percebemos que a professora buscou a leitura coletiva de palavras, de modo que os alunos precisariam ler de forma padronizada, sem sinalização das partes (sílabas) das palavras. Acerca desse tema, Leal e Moraes (2010, p. 141) afirmam que “para os que conseguem ler, a atividade ajuda a consolidar as correspondências grafofônicas, fazendo com que armazenem as informações sobre as relações entre letras e fonemas, e automatizem tais correspondências”, mas como a leitura era coletiva, mesmo as crianças em fase de consolidação podiam apenas acompanhar o coro, sem fazer esforço real para ler.

A última atividade de leitura de palavras realizada pela educadora foi com uso do dicionário, na aula 14, em grupos. A docente pediu que os alunos localizassem as palavras colônia, flora, fauna e independente, disponibilizando um dicionário por grupo. No comando da atividade a professora retomou a forma de organização do dicionário, em ordem alfabética e no decorrer da pesquisa também fez intervenções.

P - Eu vou entregar a cada grupo um dicionário e vocês vão pesquisar. O dicionário está organizado com um?

C – Alfabeto.

(...)

P – Fauna com F, flora também com F. Então quando as primeiras são iguais eu olho a segunda. E a segunda de flora? L. olhe no alfabeto, quem vem primeiro L ou A?

Cs – A.

P – Então depois de colônia eu vou procurar o quê?

Cs – Fauna.

P – Já copiaram o significado de Flora? Ou melhor, de colônia? Presta atenção no que eu disse viu. Portugal com P maiúsculo e Brasil com B maiúsculo. A próxima palavra quem procura é Júlia viu! F A, fauna. F A U.

C - F A U.

P- Sim procure, F A U. Veja por aqui. F A U. Fauna.

C – Aqui.

(Aula 14)

A professora recorreu ao dicionário como outro recurso em que os alunos podiam ler palavras, refletindo sobre a organização do mesmo, identificando semelhanças entre palavras com mesmas letras iniciais (fauna e flora). Esse tipo de identificação e leitura de palavras exige dos alunos atenção para perceber todas as letras da palavra, já que numa mesma página tinham outras palavras com grafias parecidas, início de sílabas iguais.

Em relação às atividades de leitura de palavras, identificamos que a docente utilizou várias estratégias, com uso de recursos variados, como caderno, cartaz, quadro, jogos, dicionário; agrupamentos diferentes, como individual, coletivo e grupos; recorrendo a algumas intervenções para que os alunos refletissem sobre a escrita, a relação grafema-fonema. No entanto, em algumas situações didáticas, apesar de não ser um ensino da escrita repetitivo e memorístico, as mediações favoreceram pouco a reflexão sobre a escrita.

Em alguns momentos, as atividades de leitura aconteceram a partir de textos de gêneros: lista de palavras e calendário, não sendo situações descontextualizadas de leitura. Isso mostra que o trabalho desta docente se aproxima de uma concepção de alfabetização que considera a leitura de palavras a partir de gêneros textuais.

Outro destaque é para as formas de agrupamentos. Foi possível perceber que, dependendo da forma de organização, tanto a professora quanto os alunos assumiram o papel de mediadores. Os momentos dos jogos na turma aconteciam das duas formas. Quando os alunos estavam jogando sozinhos podiam intervir, assim como quando a docente monitorava as aprendizagens nos grupos. Os dados revelam que as formas de agrupamentos também tinham relação com as estratégias didáticas, com o uso dos recursos, com as formas de mediação através do monitoramento das aprendizagens ou com o tempo disponível para realizar a atividade.

O segundo tipo de atividade voltada para o ensino do sistema de escrita alfabética categorizada nesta pesquisa foi o de escrita de palavras. Morais (2012, p. 156) nos informa que “as atividades de escrita de palavras (e de frases e textos) são também atividades de leitura, porque, enquanto vão construindo notações, seus autores tendem a reler o já produzido”.

Em relação às atividades de escrita palavras, percebemos que, inicialmente, a docente pedia para os alunos realizarem a leitura prévia de palavras ou de enunciados de adivinhas, cruzadinhas antes de escreverem as palavras solicitadas. Essa estratégia esteve presente em duas aulas (6 e 8), em que os alunos foram organizados em dupla e individualmente.

Na aula 6, uma das atividades de escrita palavras foi a correção da tarefa de casa solicitada na aula 5. Nesse momento, a professora pediu que os estudantes, a partir da lista de dezoito palavras copiadas no caderno (aula 5), fizessem a separação silábica e a classificação quanto ao número de sílabas. Na aula 6, a professora chamou alguns alunos para escreverem as palavras no quadro colocando a separação e a classificação.

P – Agora nós vamos, vem aqui Núbia e Nádia. A número 2 e a número 3. Separe ali, já coloca separando (os alunos se dirigiram para escrever no quadro). Vem Renato, a número 4. Agora o quinto, vem Tácio.

C – Ele num fez não.

P – Faz agora. Qual é a palavra do quinto?

Cs – Cachimbo.

P – Vem separar e classificar. Cachimbo. Gabriel, vem fazer a número 6. Separar as sílabas, meu amor, CA-CHIM-BO. CA-CHIM-BO. CHIM. CHIM.

P – Então, coloca o M. BO. Procura aqui o número 4 e faz. FLECHA. Isso é um L, né? Esse é o 2, o 4 a gente já fez. Oh Igor, a gente fez o primeiro, CHAPÉU. Aí mudou toda a ordem. O segundo, terceiro CACHORRO, terceiro, FLECHA, quinto CACHIMBO, sexto, CHALEIRA. Agora o sétimo, vem fazer Silvia e Lívia, a oitava. A palavra não é BORACHA. É BORACHA?

Cs – Não.

P – Então como é?

Cs – Dois R.

C – Mas não pode ficar junto.

P – Como é Marília?

C – Não pode ficar os dois R juntos.

P – Olha a dica que Marília te deu.

C – Tá errado! O outro R fica aqui. Não pode dois não.

P – Falta classificar. Bote aí, têm três. Quando tem três ela é o quê?

C – Trissílaba.

(Aula 6)

Oito alunos escreveram no quadro no primeiro bloco, e à medida que registravam, quando cometiam algum erro, a própria professora indicava e pedia a correção, sem questionar se os alunos concordavam ou não, dando assim as respostas. Após os oito, a docente pediu que a turma toda lesse as palavras conforme estavam separadas, sem fazer intervenções para saber se havia ou não dúvida. A forma de mediação da educadora neste

momento dificultou que os alunos pudessem refletir sobre cada palavra, de forma mais sistemática. Em algumas situações, pode-se também perceber que a docente fazia a segmentação oral das sílabas, dando assim pistas aos alunos de como deveriam separar. De qualquer forma, sabemos que segmentar oralmente as sílabas das palavras é uma habilidade de consciência fonológica que as crianças desenvolvem no início do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, tendo, necessariamente, que realiza-la para poder atingir a hipótese silábica de escrita (MORAIS, 2012).

Ainda na aula 6, através de uma atividade de adivinha, em uma ficha, a professora organizou os alunos em dupla. Eles precisaram ler os enunciados que continham pistas para que as crianças pudessem adivinhar as palavras para depois escreverem a mesma.

P – Nós vamos fazer uma coletânea de adivinhas para poder fazer a cruzada, certo? Então, eu vou entregar a vocês as perguntas. Ao lado da pergunta você coloca a resposta e a resposta é a palavra que você vai escrever. Quando eu entregar, vocês vão entender o que é que eu estou dizendo. Olha, vão pegando, olhando as perguntas, conversando com o colega pra ver se sabe a resposta. Coloque o nome de vocês, o nome. Atividade de classe. No começo tem “conhecendo adivinhas”. São quantas adivinhas?

Cs- dezoito

P - Número 1, leiam aí número 1.

Cs – Uso para abrir e fechar a porta.

P – Qual é?

Cs – Fechadura.

P – Então, respondam aí de lado, fechadura. Recebeu, Tácio? Meu amor, você vai botar aqui a resposta, olhe. Fizeram o número 1?

C – Já.

P – Eu vou ler. Vamos fazer coletivamente. Depois eu vou dar um tempo pra você responder junto com suas duplas. Depois responder no quadrinho. Número 2. Leiam aí o número.

Cs – Animal que atende pelo nome de Bidú.

C – Cachorro.

P – Peraí, leia aí Pedro!

C – Animal que atende pelo nome de Bidú.

P – Então, que animal é esse?

Cs – Cachorro.

P – Então, coloquem a resposta. Então, fizemos coletivamente o 1 e o 2. Agora vocês vão fazer os outros. Ok?

C – Ô professora, esse quadradinho é só pra um?

P – Em dupla. Pode ser em dupla. Num é olhar. Conversar e cada um fazer o seu. Vocês vão fazer o número 3. Se um não souber a resposta, o outro ajuda. Num é olhar o caça-palavras não, Iago. É ler a pergunta, pensar a dupla. Sabe? Usar a... Quanto mais eu forço minha mente, mais eu estudo correto. Mais eu aprendo. Aí na dupla tá, João?! Lê o de Renato pra terminarem juntos. Num é ele copiar de você não. É conversar, é discutir a resposta. O que um não entender, talvez o outro entenda. O bom de tá em dupla é isso.

(Aula 6)

Nesse momento da aula podemos ver que a professora, além de solicitar que os alunos escrevessem o tipo de atividade (classe), o nome e a data, mostrando também o uso da escrita para identificação das atividades, a docente pediu que os alunos registrassem na ficha as palavras, de modo que um aluno seria mediador do outro, na organização em dupla. A docente orientou os alunos para que discutissem sobre a resposta, mostrando que o trabalho em dupla envolve troca de ideias, mas não fez intervenções sobre o registro escrito nas orientações, apenas no momento de correção, sendo todas relacionadas com dificuldades ortográficas. Os estudantes foram organizados em duplas por proximidade das cadeiras, que já estavam uma ao lado da outra, e não por conhecimentos dos alunos.

Outra atividade, na aula 8, também ocorreu com o uso de uma ficha de atividade selecionada pela professora, sem adaptações. A mesma estava presente numa espécie de apostila com várias atividades xerocadas. Os alunos realizaram a leitura dos enunciados das charadas, tendo como dica para responder palavras iniciando com a letra que ordena cada enunciado (A a Z).

P- Charadas de A a Z significa que a resposta daquela pergunta começa com a letra que você tá lendo. Por exemplo, letra A. Período de interrupção das férias? Aula. Começa com a letra A. O som que a gente faz quando o martelo bate em nosso dedo?

Cs – Ai.

P – Ou então dá um berro. Né? Berro! Quer dizer, dá um grito.

C – Eu coloquei ai.

P – Pode ser também, mas botem vírgula berro. BERRO né BERO não viu! A cara da gente... a resposta... começa...

C – A cara da gente quando a gente não for mais gente?

P – A cara da gente. Quando deixar de ser gente, a nossa cara vai ser o quê?

C – Bonita!

P – Caveira.

C – Ui, que medo!

P – A cara... ó a charada. A cara da gente, quando a gente não for mais gente? A gente quando morre num vira caveira?

C – Mas pode ser cremado.

(Aula 8)

Esse tipo de atividade envolvia ao mesmo tempo conhecimentos de mundo dos alunos de modo que também tivessem um repertório de palavras iniciando com a letra específica. Em algumas situações, os enunciados eram mal formulados, como o da letra B (O som que a gente faz quando o martelo bate no nosso dedo. Resposta: berro). Os alunos tinham outras respostas mais adequadas ao que se pedia, embora não iniciassem com a letra B. Mesmo a atividade envolvendo a escrita de palavras, não foram observadas intervenções da professora em relação ao registro escrito.

O segundo tipo de atividade de escrita de palavras não tinha a leitura prévia, como nos exemplos anteriores. De acordo com Moraes (2012, p.156), “escrever também funciona como exercício do domínio das correspondências letra-som para a leitura, e nossos alunos devem ser estimulados a usufruir dessa reflexão adicional, sempre relendo o que escreveram”.

Na prática da professora, identificamos uma atividade de cruzadinha, através de uma ficha, também selecionada da apostila da docente. Os alunos responderam a atividade individualmente e precisavam escrever palavras a partir de imagens, sendo todas escritas com a letra inicial F. Algumas imagens não estavam nítidas ou não eram de conhecimento dos alunos, o que os levava a fazerem perguntas à professora durante a realização da atividade. A mesma consultou a fonte de onde tirou a atividade e foi esclarecendo. Após os alunos responderem, a educadora pediu que dissessem as palavras, num momento de socialização.

No momento de socialização da atividade, a docente pediu que os alunos lessem as palavras coletivamente e mesmo tendo no comando que as palavras iniciavam com a letra F, os alunos não reconheceram as imagens como figo, filmadora, por possivelmente não as conhecerem.

A professora ressaltou que as palavras iniciavam com a letra F, mas diante de não conhecerem a fruta, eles disseram palavras que se aproximavam. A partir dessa atividade, podemos perceber a importância de selecionar um repertório de imagens/ palavras com estruturas silábicas variadas, para que os alunos pudessem ter desafios variados na escrita em busca de compreender que as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais. O modelo da cruzadinha, retirado de uma ficha, é diferente dos que geralmente são usados. Não tinha os quadriculados, em que os estudantes percebessem que algumas letras estavam sendo também usadas em outras palavras. O modelo parece mais com o de um ditado de palavras, mas com escritas na horizontal e na vertical.

CONCLUSÕES

Diante das análises, consideramos que a prática da professora não tinha relação com os métodos tradicionais de alfabetização, sintéticos e analíticos, ancorados numa visão empirista/associacionista, que considera a criança como tábula rasa e como um sujeito que aprende por meio da memorização. Dessa forma, a partir das atividades e das mediações da docente, percebemos que escrita não era considerada um código, mas um sistema notacional, em que os alunos aprendem a compreender a escrita num processo de construção das propriedades e convenções que regem o sistema alfabético. No entanto, a prática da

professora caracterizava-se por situações de mediação pouco estimuladoras à reflexão, como se a atividade por si só fosse suficiente, sem intervenções mais sistemáticas.

Diante do levantamento dos tipos de atividades, percebemos que a maioria era de consolidação dos conhecimentos que envolvem o sistema de escrita. A unidade da língua mais abordada era a palavra, através de atividades de ditados, cruzadinhas, caça-palavras, jogos.

Nas atividades, em geral, a professora promovia poucos momentos de reflexão coletiva sobre a escrita. Os estudantes realizaram as atividades sem muitas intervenções da docente. Uma hipótese para que isso acontecesse era que os alunos, em sua maioria, tinham um bom domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e seu valor sonoro. Embora essa seja uma hipótese, consideramos que algumas estratégias poderiam ser ajustadas de modo a favorecer mais os aprendizes e a monitorar as aprendizagens, principalmente para aqueles que ainda não compreendiam o funcionamento do sistema alfabético, estando, dessa forma, nos níveis mais iniciais de escrita.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda, 2010.

LEAL, Telma Ferraz e MORAIS, Artur Gomes de. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções. In: LEAL, Telma F., ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de e MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B.; LEITE, Tânia M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética / organizado por Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.**

LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. & LEAL, Telma. F. **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F.(orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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