



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

ANA PAULA AUGUSTA DA SILVA FERNANDES

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

CAMPINA GRANDE – PB

2020

ANA PAULA AUGUSTA DA SILVA FERNANDES

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva

CAMPINA GRANDE – PB

2020

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F363d Fernandes, Ana Paula Augusta da Silva.
Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização [manuscrito] : uma proposta de intervenção pedagógica / Ana Paula Augusta da Silva Fernandes. - 2020.
363 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2020.
"Orientação : Prof. Dr. Antonio de Pádua Dias da Silva, Departamento de Letras e Artes - CEDUC."
1. Alfabetização. 2. Dispedagogia. 3. Sistematização. 4. Frequência. 5. Consistência. I. Título

21. ed. CDD 372.6

ANA PAULA AUGUSTA DA SILVA FERNANDES

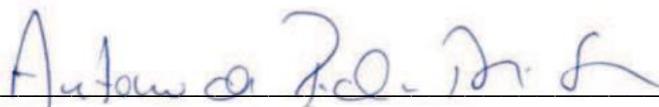
**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

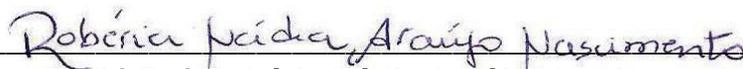
Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva

Aprovada em 11/05/2020.

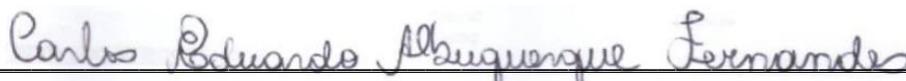
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antonio de Pádua Dias da Silva (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba



Prof.ª Dr.ª Robéria Nádja Araújo Nascimento
Universidade Estadual da Paraíba



Prof. Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes
Universidade Federal Rural de Pernambuco

A minha mãe, Maria Augusta da Silva Segunda, pelos ensinamentos de toda vida e exemplo de retidão;

Ao meu companheiro, Edson da Silva Fernandes, pelo amor e cumplicidade que nos unem e que resistiram as muitas dificuldades e obstáculos nestes 15 anos de caminhada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao meu Deus e Pai, por sempre cuidar de mim, me capacitar sonhar os meus sonhos e tornar os seus sonhos meus, tornando-os realidade. A Ele toda Honra, toda Glória e todo o Louvor;

A minha Mãe, Maria Augusta da Silva Segunda, por, apesar de não compreender o meu silêncio, sempre me apoiar em tudo;

Ao meu esposo, Edson da Silva Fernandes, por sua presença em minha vida, seu companheirismo e sua abnegação;

As minhas irmãs, Renata Augusta da Silva e Rita de Cássia Augusta da Silva, e minhas sobrinhas, Raquel Ingrid Augusta Pinheiro da Silva e Gabriela dos Anjos Augusta da Silva, por cuidarem de minhas filhas durante minhas ausências e me darem o apoio necessário para que eu chegasse até aqui;

As minhas lindas filhas, Annielly da Silva Fernandes e Arielly da Silva Fernandes, por “compreenderem” minha falta;

As minhas amigas, Francine, Marinalva e Elana, pela cumplicidade e torcerem sempre por mim, me apoiando e me incentivando;

A minha parceira da turma do Mestrado, Jaquicilene, por, incondicionalmente ter estado ao meu lado em momentos cruciais;

Ao senhor Francisco, pai de Jaqui, por tornar as tardes do meu esposo menos solitárias e mais divertidas;

Ao meu orientador, Antonio de Pádua Dias da Silva, pelas orientações lúcidas, pontuais e competentes, alimentadas por encontros repletos de respeito e confiança;

Às professoras Dras. Iara Francisca Araújo Cavalcanti e Glória Glória Maria L. de Souza Melo que compuseram minha banca de qualificação e contribuíram, significativamente, para a construção desse trabalho, enquanto professora e pesquisadora;

Aos funcionários da UEPB, em especial a Bruno e a Neide pelas palavras de encorajamento e sempre pela presteza e atendimento quando necessário.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, em que, na pessoa do professor João Batista Gonçalves Bueno, eu os agradeço pelas contribuições inúmeras ao meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico;

À banca de defesa, Professora Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento e Professor Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes pelas leituras, reflexões e orientações nessa fase tão importante da minha formação.

À Secretária de Educação do Município de Jacaraú, Verônica Damasceno, por ter permitido a realização desta pesquisa de forma tão solícita e sensível a esta causa;

À Direção da Escola, Claudiano Batista da Silva, por ter, pontualmente, aceitado o desenvolvimento da pesquisa, dando-me todo o suporte;

À professora regente, Ivonete Paulino Ferreira Merencio, pela presença e apoio constante;

Aos alunos do 4º ano A, Lucas, Amanda, Maria Eduarda, Carlos Antônio, Ana Paula, Manoel, Dartanhan, Alicia, Maria Luiza, Erick, Adna, Ana Luiza, Anderson, Jonas, Anderson, Emily, Laís, Douglas, lasmin, Yasmin, por me permitirem fazer parte de suas histórias, e confiarem em mim nesse processo de ensino aprendizagem, produção, construção, de escrita e significação;

Ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, por oportunizar que professores se percebam pesquisadores capazes de produzir teorias atreladas à prática, não a uma prática distante, do outro, mas também sua e, como sujeitos da prática, se tornem produtores de conhecimento, com base na reflexão sobre a prática docente e exercendo sobre ela mudanças significativas dentro e fora dos muros escolares, mas, principalmente, dentro e fora de si mesmos.

*“Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas
Que já tem a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que
nos levam sempre aos mesmos lugares
É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos”*

Fernando Teixeira de Andrade

RESUMO

A alfabetização é um processo contínuo e fundamental à formação de qualquer sujeito, entretanto, durante décadas, se concentraram, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, altos índices de reprovação, que, inúmeras vezes, foram atribuídos aos métodos utilizados, aos professores e, obviamente, à própria criança. Tendo em vista que, hoje, isso ainda se perpetua, o presente trabalho está debruçado sobre as dificuldades de aprendizagem referentes à escrita, e a sua complexidade no processo de ensino aprendizagem. Tal investigação se embasa em reflexões e inquietações oriundas de uma problemática: o fracasso escolar no processo de alfabetização, que tem se perpetuado e resultado em exclusão sócio-educacional da criança, principal afetada. Logo, este estudo tem como objetivo desenvolver estratégias de ensino, pautadas nas etapas de *frequência*, *sistematicidade* e *consistência*, que visem conduzir a superação das dificuldades de aprendizagem em escrita de crianças do 4º ano do Ensino Fundamental I. Trata-se de uma pesquisa colaborativa, com características experimental, etnográfica e bibliográfica, tendo como principais aportes teórico-metodológicos os estudos de Dolz e Schneuwly (2004), Ferreiro e Teberosky (1984), Freitas, Alves e Costa (s.d), Kleiman (1995; 2008), Piaget (1990), Soares (2004) e Vygotsky (1991). Os dados analisados indicaram que a não aprendizagem da maioria das crianças participantes da pesquisa era reflexo de uma dificuldade de ensino, uma dispedagogia, e não de uma dificuldade de aprendizagem, superada pela mediação executada na pesquisa ação, que permitiu a aproximação da escrita assimétrica a uma escrita convencional. Isso nos leva a interpretar que a atuação/intervenção em turmas do 4º ano é de fundamental importância, não apenas para que os professores alfabetizadores identifiquem a(s) causa(s) da dificuldade de escrita de seus alunos, mas para perceber que, por meio da mediação e do olhar, podem construir vínculos de confiança, viabilizando novas aprendizagens e a superação das dificuldades existentes.

Palavras-chave: Alfabetização. Dispedagogia. Sistematização. Frequência. Consistência.

ABSTRACT

The literacy is a continuous and fundamental process in the formation of any individual, however, for decades, high levels of failure were concentrated in the early grades of elementary school, which were often justified by blaming methods, teachers and, obviously, the child herself or himself. Keeping in mind that this is still perpetuated today, the present work focuses on the difficulties resulting from the complexity that exists in the teaching-learning process, which become effective in the literacy process and involve teachers and learners. This investigation is based on reflections and concerns arising from a problem that has been perpetuated and resulted in socio-educational exclusion, in which the child is the main affected. Therefore, this study has the purpose to develop teaching strategies, based on the stages of frequency, systematics and consistency, that aims to overcome the learning difficulties in writing of children in the 4th grade of Elementary School I. This is a collaborative action research, with experimental, ethnographic and bibliographic characteristics, having as main theoretical and methodological contributions the studies of Dolz and Schneuwly (2004), Ferreiro and Teberosky (1995), Freitas, Alves and Costa (s.d), Kleiman (1995; 2008), Piaget (1990), Soares (2004) and Vygotsky (1991). The data analyzed indicated that the non-learning majority of the children participating in our research were symptoms of a teaching disability, a dyspedagogy and not a learning disability, but that the mediation made it possible to overcome difficulties by approaching the asymmetric writing of a conventional writing, which refers that acting / intervention in 4th grade classes is of vital importance, not only for literacy teachers to identify the cause (s) of their students' non-learning in writing, but to realize that through mediation, and with a close look, build bonds of trust enabling new learning and overcoming existing difficulties.

Keywords: Learning difficulties. Action research. Frequency. Systematics. Consistency

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------------|--|-----|
| Figura 01 | Escrita Pré-silábica | 41 |
| Figura 02 | Escrita Pré-Silábica II..... | 42 |
| Figura 03 | Escrita Silábica sem valor sonoro..... | 43 |
| Figura 04 | Escrita Silábica sem valor sonoro II | 43 |
| Figura 05 | Escrita Silábica com valor sonoro | 44 |
| Figura 06 | Escrita Silábico-alfabética | 45 |
| Figura 07 | Escrita Alfabética | 45 |
| Figura 08 | Modelo de Sequência Didática | 59 |
| Figura 09 | Recorte da análise do texto realizado pela aluna Sofia | 113 |
| Figura 10 | Recorte da análise do texto realizado pelo aluno Lukas | 114 |
| Figura 11 | Repertório de imagens contidas na Atividade: Ditado Diferente | 120 |
| Figura 12 | Registro das palavras escritas por Sônia Maria | 122 |
| Figura 13 | Registro das palavras escritas por Lukas | 123 |
| Figura 14 | Atividade da Cruzadinha realizada por Lukas | 126 |
| Figura 15 | Atividade da Cruzadinha realizada por Paulo | 127 |
| Figura 16 | Atividade Palavra puxa palavra realizada por Paulo | 135 |
| Figura 17 | Atividade Palavra puxa realizada por Mikael | 136 |
| Figura 18 | Atividade Imagens, nomes e sílabas realizada por Flora | 137 |
| Figura 19 | Vivência do Jogo Trinca pelo Grupo 1 | 138 |
| Figura 20 | Vivência do Jogo Trinca pelo Grupo 2 | 138 |
| Figura 21 | Vivência do Jogo Dominó pelo Grupo 1 | 139 |
| Figura 22 | Vivência do Jogo Dominó pelo Grupo 3 | 139 |
| Figura 23 | Vivência do Jogo Formando Frases pelo Grupo 3 | 140 |
| Figura 24 | Vivência do Jogo Formando Frases pelo Grupo 2 | 140 |
| Figura 25 | Vivência do Jogo Bingo Invertido pela Dupla 1 | 140 |
| Figura 26 | Vivência do Jogo Bingo Invertido pela Dupla 2 | 140 |
| Figura 27 | Vivência do Jogo Bingo Invertido pela Dupla 3 | 141 |
| Figura 28 | Vivência do Jogo Bingo Invertido pela Dupla 4 | 141 |
| Figura 29 | Escrita de Pâmela na atividade Ditado Diferente | 142 |
| Figura 30 | Escrita de Carlos na atividade Ditado Diferente | 142 |
| Figura 31 | Revisão e reescrita da história criada pela aluna Flora, 09 anos | 148 |
| Figura 32 | Escrita da história criada pelo aluno Paulo | 149 |

| | | |
|------------------|---|-----|
| Figura 33 | Revisão e reescrita da história criada pelo aluno Paulo | 150 |
| Figura 34 | Lukas vivenciando o Jogo da Frases | 159 |
| Figura 35 | Lukas vivenciando o Jogo Quebra-cabeça | 159 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|------------------|--|-----|
| Tabela 01 | Reconhecimento da Ordem Alfabética | 117 |
| Tabela 02 | Reconhecimento das letras do Alfabeto..... | 118 |
| Tabela 03 | Relação de erros e acertos das palavras ditadas | 121 |
| Tabela 04 | Registro das palavras presentes na cruzadinha | 125 |
| Tabela 05 | Compreensão da formação de palavras segundo o número de sílabas | 128 |
| Tabela 06 | Registro das palavras em Ordem Alfabética | 128 |
| Tabela 07 | Reconhecimento que algumas letras possuem sons diferentes | 129 |
| Tabela 08 | Registro e construção de frases | 130 |
| Tabela 09 | Correspondência na relação palavras e imagens | 131 |
| Tabela 10 | Escrita de palavras formadas por sílabas contidas em outras palavras | 134 |
| Tabela 11 | Imagens cuja escrita correspondia ao número de sílabas destacada | 136 |
| Tabela 12 | Registro das palavras no texto lacunado | 143 |
| Tabela 13 | Ordem Alfabética das palavras do texto lacunado | 145 |
| Tabela 14 | Exemplo do Planejamento das ideias para a Produção do Texto Final | 146 |

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 Circunstâncias em que os pais e/ou responsáveis escrevem ... 77

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|--|------------|
| Quadro 01 | Tipos e características da Dislexia | 30 |
| Quadro 02 | Tipos e características da Disgrafia | 31 |
| Quadro 03 | Lacunas e limites interpretativos da Teoria Construtivista | 38 |
| Quadro 04 | Características Observáveis nas Modalidades de Aprendizagem | 47 |
| Quadro 05 | Composição atual da escola por ambientes | 65 |
| Quadro 06 | Dados Gerais dos alunos colaboradores | 66 |
| Quadro 07 | Transcrição das escritas de Sônia Maria, Carlos e Sofia | 96 |
| Quadro 08 | Hipóteses de Escrita da turma do 4º ano A | 97 |
| Quadro 09 | Produção Inicial de Pâmela, 12 anos | 101 |
| Quadro 10 | Produção Inicial de Lukas, 10 anos | 102 |
| Quadro 11 | Produção Inicial de Paulo, 10 anos | 104 |
| Quadro 12 | Produção Inicial de Messi, 10 anos | 105 |
| Quadro 13 | Produção Inicial de Carlos, 11 anos | 106 |
| Quadro 14 | Produção Inicial de Sônia Maria, 13 anos | 107 |
| Quadro 15 | Recorte da escrita do texto realizada pela aluna Sofhia..... | 113 |
| Quadro 16 | Recorte da escrita do texto realizada pelo aluno Lukas | 115 |
| Quadro 17 | Registro e resolução da última questão feita por Lukas | 133 |
| Quadro 18 | Escrita da história criada pela aluna Flora, 09 anos | 147 |
| Quadro 19 | Produções de Pâmela | 156 |
| Quadro 20 | Produções de Lukas | 160 |
| Quadro 21 | Produções de Carlos | 161 |
| Quadro 22 | Diálogo durante a realização da Prova de Conservação | 165 |
| Quadro 23 | Diálogo durante a realização da Prova de Conservação | 165 |
| Quadro 24 | Diálogo durante a realização da Prova de Inclusão de Classes | 166 |
| Quadro 25 | Diálogo durante a realização da 2ª Prova de Conservação | 167 |
| Quadro 26 | Diálogo durante a intervenção pedagógica com alfabeto móvel | 170 |
| Quadro 27 | Produções de Sônia Maria | 172 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| | INTRODUÇÃO | 15 |
| 1 | UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO | 22 |
| 1.1 | DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM | 27 |
| 1.2 | DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM ESCRITA | 29 |
| 1.2.1 | Dislexia | 29 |
| 1.2.2 | Disgrafia | 30 |
| 1.3 | ALFABETIZAÇÃO OU ALFABETIZAÇÕES? | 32 |
| 1.3.1 | Hipóteses de Escrita | 40 |
| 1.3.1.1 | <i>Fase pré-silábica</i> | <i>40</i> |
| 1.3.1.2 | <i>Fase silábica</i> | <i>43</i> |
| 1.3.1.3 | <i>A fase silábica alfabética</i> | <i>44</i> |
| 1.3.1.4 | <i>A fase alfabética</i> | <i>45</i> |
| 1.4 | O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR | 46 |
| 1.5 | O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL | 50 |
| 1.6 | A SEQUÊNCIA DIDÁTICA | 56 |
| 1.6.1 | A apresentação da situação | 59 |
| 1.6.2 | A primeira produção | 59 |
| 1.6.3 | Os Módulos | 60 |
| 1.6.4 | A produção final | 60 |
| 2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS: DESCRREVENDO O CAMINHO PERCORRIDO | 62 |
| 2.1 | REVELANDO O OBJETO DA PESQUISA | 62 |
| 2.2 | O LÓCUS DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS | 64 |
| 2.3 | A ESCOLHA DA ABORDAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES | 68 |
| 2.4 | A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO | 73 |
| 2.4.1 | A apresentação da Situação Inicial | 76 |
| 2.4.2 | Produção Inicial | 79 |
| 2.4.3 | Módulo 1 | 82 |
| 2.4.4 | Módulo 2 | 83 |
| 2.4.5 | Módulo 3 | 89 |
| 2.4.6 | Produção Final | 92 |
| 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES: DA PRODUÇÃO INICIAL ÀS AÇÕES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA | 94 |
| 3.1 | INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO | 95 |
| 3.1.1 | Refletindo sobre a Produção Inicial | 99 |
| 3.2 | DE VOLTA AO CONTO: DA PRODUÇÃO INICIAL A PRODUÇÃO FINAL | 151 |
| 3.2.1 | O texto: processo de construção e progressão | 154 |
| 3.2.1.1 | <i>Pâmela</i> | <i>154</i> |
| 3.2.1.2 | <i>Lukas</i> | <i>157</i> |
| 3.2.1.3 | <i>Carlos</i> | <i>161</i> |
| 3.2.1.4 | <i>Sônia Maria</i> | <i>163</i> |
| | MINHAS CONSIDERAÇÕES | 174 |
| | REFERÊNCIAS | 178 |
| | APÊNDICES | 183 |
| | ANEXOS | 269 |

INTRODUÇÃO

O conceito de “educação de qualidade” nos remete a uma constante busca, e, porque não dizermos, a um contínuo propósito das instituições de ensino pública e/ou privada, da Educação Básica ao Ensino Superior. Conceito esse passível de questionamentos, afinal, o que se entende por uma “educação de qualidade”? Sabemos que são quantitativos os dados considerados e que revelam e/ou mascaram as instituições de ensino que se apresentam como escolas que vislumbram a ideia de educação de qualidade. Para a sociedade contemporânea, educação de qualidade é aquela que resulta na formação de sujeitos criativos, eficazes, que atendam à sociedade, na qual estão inseridos, correspondendo e buscando atender às necessidades de uma classe, quer seja no campo material e/ou ideológico. Para outros, seria aquela capaz de politizar, formar cidadãos ativos, que não se deixem subjugar, que sejam autores e atores de sua história e da história da sociedade da qual fazem parte, com pensamento independente, que tenham coragem de duvidar e questionar o que está (im)posto, que transformem e que possibilitem mudanças sociais significativas. Já para Freire (1987) e Libâneo (2006), seria a soma desses posicionamentos.

O que não se pode negar é que formar esse sujeito implica passar pelo processo de ensino aprendizagem, no qual a leitura e a escrita possuem papel fundamental, visto que a sociedade atual é grafocêntrica, cercada de textos por todos os lados, por meio de gêneros diversos, híbridos, multimodais, ou seja, compostos por imagens e/ou palavras. Em linhas gerais, os atos de ler e escrever estão intrinsecamente ligados ao processo de alfabetização, seja esse fruto de métodos classificados como tradicionais¹ (sintético, analítico) ou dos mais atuais, mas não menos criticados, os sociointeracionistas. Entretanto, o que temos percebido é que, apesar de se afirmar quantitativamente que o processo de ensino aprendizagem tem se efetivado mediante os menores índices de reprovação/retenção, dados também quantitativos, oriundos das avaliações

¹ Criados desde a Antiguidade, mas, sobretudo, a partir do século XVIII, os métodos tradicionais de alfabetização que conhecemos, apesar das diferenças que aparentam, têm uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associonista de aprendizagem, na qual o aprendiz é uma tábula rasa e adquire conhecimentos novos, recebendo informações prontas do exterior que, através da repetição e da memorização, passariam a ser suas (MORAIS, 2012, p. 27).

nacionais e locais, revelam que alunos(as) têm sido promovidos(as) sem terem domínio do Sistema de Escrita Alfabética –SEA -, como tampouco da prática de leitura. Logo, são resultados contraditórios, mas são o ensejo do que se entende/conceitua/evidencia por uma “educação de qualidade”. Isso limita as oportunidades, as possibilidades e pode ser, ainda, considerado um fator determinante, um “divisor de águas”, entre inclusão e exclusão social. Um fenômeno social que se fortalece nos bancos escolares, num processo que deveria culminar em aprendizagem significativa.

Durante décadas, inúmeras pesquisas têm tido como foco de discussão a temática do fracasso escolar² que se concentra, principalmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I – EFI, e ainda hoje, as questões, as reflexões, continuam sendo atuais, pois a(s) causa(s) ainda não foi(ram) resolvida(s), tampouco os sintomas sanados, mas de alguma forma camuflados, a partir de algumas tentativas de mudança oriundas de políticas governamentais que precisam de números, de resultados para obtenção de recursos, a exemplo da criação dos Ciclos de Alfabetização – CA, que acabou por deslocar os índices de reprovação de um ciclo a outro, por se naturalizar, equivocadamente, a progressão de crianças que não tiveram os seus Direitos de Aprendizagem garantidos. Entretanto, tais mudanças, ou seja, a ampliação do tempo escolar é plausível e se justifica pela compreensão, também, nossa de que não se pode determinar o tempo de aprendizagem, principalmente, no processo de alfabetização.

Ao observarmos os estudos sobre os “históricos” de turmas de alfabetização, perceberemos que, normalmente, há casos de crianças que não aprenderam, uma minoria de crianças que não corresponderam aos padrões de escrita simétrica³. Por ora, são promovidas por estarem inseridas num Ciclo de Alfabetização e, depois, são retidas de 1 a 3 vezes, no terceiro ano, por não corresponderem aos parâmetros de reciprocidade e, em seguida, acabam sendo promovidas, sem que os Direitos de

² Fracasso Escolar é um fenômeno que naturaliza o não aprender como questão individual distanciada dos vínculos sociais, e são através dos aspectos “fracasso” e “sucesso” que a sociedade seleciona os melhores e exclui os demais segundo critérios bem definidos para o preenchimento de postos condizentes com a hierarquia social e/ou até mesmo excluindo-os. VOSS, Ribeiro Rita. Aspectos Sociocognitivos do fracasso escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 165-189, jan/abr. 2014.

³ Escrita esperada e avaliada favoravelmente pela escola de acordo com o conceito atribuído por SILVA (2018).

Aprendizagem⁴ sejam garantidos, para que os dados quantitativos não revelem o que está implícito nessa repetência: dificuldades de Aprendizagem oriundas de fatores internos e/ou de uma dispedagogia⁵. Seja como for, a não-aprendizagem dessas crianças, na maioria das vezes, não é plenamente investigada. Para alguns professores alfabetizadores, tal resultado se justifica, unicamente, por se tratar de crianças ou pré-adolescentes desmotivados, preguiçosos e/ou filhos (as) de famílias desestruturadas, e/ou, ainda, por fatores biológicos, patológicos e/ou socioculturais, e nunca por uma dispedagogia, como se o processo de ensino aprendizagem fosse visto e efetivado de forma unilateral.

Tendo em vista a presente contextualização, elegemos como *lócus* deste estudo uma escola pública municipal, localizada na Zona Urbana do Município de Jacaraú – PB, na qual se têm apresentado incidência e prevalência de casos de fracasso escolar nas séries iniciais. Mesmo que em minoria, em cada turma de alfabetização, alguns desses casos já se tornaram oriundos de sucessivas reprovações, e/ou até mesmo de aprovações, mas sem que os direitos de aprendizagem básicos tivessem sido garantidos, o que acaba por deslocar tais alunos para as séries finais do Ensino Fundamental - EF, incitando-os, até mesmo, a evadirem. Optamos, desta forma, por trabalhar com o 4º ano do Ensino Fundamental I, totalizando 19 alunos participantes da nossa pesquisa, pois acreditamos ser o momento necessário de intervenção para tentar sanar dificuldades de aprendizagem, em escrita, que possam refletir e estender-se nas etapas posteriores e demais modalidades da educação.

Diante do exposto, formulamos duas hipóteses que estão interligadas: a primeira se pauta na crença de que, ao atuar nas séries iniciais, mais especificamente nas turmas de 4º ano⁶, e identificar crianças que sintomatizam uma não-aprendizagem, principalmente em escrita, talvez por não terem sido

⁴ Aprendizagens básicas em diferentes áreas do conhecimento o que remete a um direito da criança e um dever da sociedade, da família e principalmente a escola. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, 2013.

⁵ Ações docentes promotoras de uma incapacidade do aluno; ineficiência no processo de ensino. (MENDES, C. B. Dislexia ou dispedagogia. **Análise Psicológica**, v. 1, n.2, p. 157-162, 1978.)

⁶ Período no qual os “erros” comuns e inerentes ao processo de alfabetização oriundos da não compreensão das regras ou das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética e a falta de Consciência Fonológica, caracterizada, por exemplo pela omissão de letras – OA para a escrita da palavra BOLA; substituição de letras - KASA para a escrita de CASA, e/ou sobreposição de letras para a escrita de sons ainda não conhecidos – ÁOTA para a escrita de ANTA, que, em crianças sem DA, já teriam sido superadas, contudo prevaleceria em crianças com DA.

alfabetizadas, seria possível realizar intervenções que minimizariam tais implicações no processo de ensino aprendizagem, encadeando respostas que possibilitassem ao professor compreender o que ensinar, mas, sobretudo o *como* ensinar. Isso, porque consideramos o ensino da escrita como sendo um processo complexo que deve apresentar significação, para que a criança se sinta motivada e desafiada a superar suas dificuldades e o medo do papel em branco.

Segundo Naspoli (2009), através da escrita de um texto, a criança consegue exteriorizar, tornar visível os seus conhecimentos, ideias e pensamentos, mas, para isso, é necessário que o ensino da escrita não se pautem em métodos e atividades tradicionais e mecânicas.

A segunda hipótese está relacionada à primeira, pois, ao passo que o(a) professor(a) alfabetizador(a) identifica tais dificuldades, ele toma conhecimento de pistas sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, seus conflitos, suas dificuldades e tal saber acaba por indicar os próximos passos, como por exemplo, a busca por subsídios teórico-práticos que o possibilite olhar, além do aparente, além das dificuldades, uma vez que uma grande maioria dos(as) professores(as) só consegue ver as dificuldades que as crianças apresentam e as tem como permanente, esquecendo de que elas podem ser um sintoma e não uma patologia, o que as tornariam passageiras. Não conseguem reconhecer, detectar aspectos e possibilidades inerentes às dificuldades dessas crianças, descreditando na capacidade de aprender e de se desenvolver, o que acaba sendo percebido pela criança, que, além da não-aprendizagem, desenvolve um comportamento de apatia e/ou de indisciplina e, em curto prazo, é excluída socialmente.

Para tanto, recorremos aos estudos de Ferreiro e Teberosky (1984), que propõem compreender o que a criança pensa a respeito da escrita, de suas hipóteses (pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábico-alfabética e alfabética) que ocorrem gradativamente e fornecem subsídios para que o(a) professor(a) possa direcionar e planejar atividades que façam a criança superar seus conflitos e/ou criar outros conflitos maiores, objetivando sanar as dificuldades e avançar nesse processo complexo de domínio e aquisição da língua escrita. Observa-se uma consonância com os estudos de Piaget (1970), quando esse afirma que algumas formas de pensamento que são simples para um adulto não são para uma criança e que todos os fatos do mundo são inúteis, a depender do seu estágio de desenvolvimento cognitivo, o qual é influenciado pelo

aprendizado com o meio, objeto do conhecimento e pelos processos de assimilação e acomodação.

Esses processos incidem, a nosso ver, na importância de um mediador, o que nos direciona aos estudos de Vygotsky (1991), o qual acredita que, para que a aprendizagem e o desenvolvimento se efetivem, se faz necessário determinar, no mínimo, dois níveis de desenvolvimento: o nível da Zona do Desenvolvimento Real - ZDR⁷ e o nível da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP⁸. Este último é a etapa em que a criança não consegue resolver sozinha, mas pode ter sucesso com a mediação de um adulto ou a ajuda de outra criança mais experiente. Para Woolfolk (2000), o momento propício ao êxito da instrução, porque a verdadeira aprendizagem é possível.

Desse modo, nossa pesquisa parte de conhecer a Zona de Desenvolvimento Real, primeiro através da análise de escrita descrita por Ferreira (1984), na qual se identifica as hipóteses de escrita em que a criança se encontra, visto que não é permanente, como também nas produções textuais que serão feitas, seguindo uma Sequência Didática, fazendo uso do gênero escrito: Conto Infantil / *João e o pé de feijão e sua releitura com outros desfechos em João e os dez pés de feijão*. Através da produção textual inicial, serão confirmadas as hipóteses de escrita, a identificação dos problemas e/ou dificuldades de aprendizagem, em escrita, as lacunas existentes, condicionantes. Além disso, permitir-se-á a criação de situações e oportunidades de aprendizagem, atividades que gerem conflitos cognitivos, para que a criança avance de um estágio de escrita a outro e que respeitem a individualidade de cada uma, o que incute a construção/criação/adaptação de uma diversidade de atividades, desenvolvidas a partir da presença de outro mais experiente, tornando possível caminhar entre a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Potencial, continuamente, tarefa essa que encontra espaço para ser concretizada no trabalho com Sequência Didática.

⁷ “Trata-se do nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”.

⁸ “Trata-se do nível de desenvolvimento determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (...) a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. (VYGOTSKY, 1991, p. 57).

Como nosso trabalho se pauta na superação de Dificuldades de Aprendizagem em escrita, a concepção de linguagem que adotamos encontra respaldo na concepção sociointeracionista de Bakhtin (2000) e de Vygotsky (1991), na qual o processo de alfabetização considera a criança um sujeito ativo no ato de ler o mundo através da palavra escrita. Igualmente, Freire (1989, p. 83) afirmou que “ler a palavra e aprender como escrever a palavra de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como escrever o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo”, ou seja, antes mesmo de chegar à escola, a criança já traz consigo a experiência e o conhecimento de mundo.

Com isso, traçamos e definimos o objetivo geral, que norteará a pesquisa: Desenvolver estratégias de ensino aprendizagem, a fim de conduzir a superação das Dificuldades de Aprendizagem, em escrita, de crianças do 4º ano do Ensino Fundamental I. Para isso, elencamos como objetivos específicos: **a)** Realizar levantamento e revisão bibliográfica das teorias acerca das Dificuldades de Aprendizagem em escrita e do processo de alfabetização, desenvolvimento e aprendizagem; **b)** Instigar o desenvolvimento de habilidades e estratégias de escrita, partindo de uma proposta de produção textual contextualizada e significativa; **c)** Desenvolver e aplicar uma Sequência Didática – SD nas aulas de produção textual, a fim de superar as Dificuldades de Aprendizagem e **d)** Analisar a eficácia das estratégias desenvolvidas através dos resultados obtidos, para embasar a construção de um texto descritivo-analítico.

A trajetória dessa pesquisa será apresentada em três capítulos: I – Um olhar psicopedagógico sobre as Dificuldades de Aprendizagens e suas implicações no processo de alfabetização; II – Aspectos Metodológicos: descrevendo o caminho percorrido e III – Resultados e Discussões: Da Produção Inicial às ações de Intervenção Pedagógica.

O primeiro capítulo parte de uma reflexão do significado de aprendizagem, principalmente sob a ótica dos teóricos Piaget (1970) e Vygotsky (1991), que nos possibilita compreender a complexidade de tal processo, relacionando-o com o fracasso escolar que se perpetua nas séries iniciais, cujas causas, na maioria das vezes, não são investigadas pelos(as) professores(as), e se concebe a criança e suas Dificuldades de Aprendizagem como raiz do fracasso escolar. São apresentadas, ainda, as principais Dificuldades de Aprendizagem, em escrita, e as

hipóteses de aquisição da língua escrita, descritas por Ferreiro e Teberosky (1984), que podem auxiliar o professor a reconhecer se essas dificuldades recorrentes do/no processo de alfabetização são sintomas de fatores internos da criança e/ou de uma dispedagogia.

Num percurso que parte da busca por conhecer a Zona de Desenvolvimento Real e Proximal da criança, é feita a aplicação de atividades de análise de escrita e das provas piagetianas/operatórias, que, concomitantemente, foram aplicadas durante a elaboração e desenvolvimento de uma Sequência Didática: nossa proposta de intervenção, trajetória teórico-metodológica apresentada neste segundo capítulo.

Optamos, também, por estruturar a apresentação e discussão do terceiro capítulo, ou seja, dos resultados obtidos na pesquisa em dois momentos. Primeiramente, com as ações e resultados mais quantitativos referentes às contribuições, colaborações dadas no processo de alfabetização das crianças, com vistas à superação das Dificuldades de Aprendizagem resultantes ou não de uma dispedagogia e, num segundo momento, com os resultados da observação antes, durante e depois da realização de toda a intervenção, do estado inicial ao estado final das produções, perfazendo uma análise comparativa, da produção inicial e da produção final, momentos esses em que as crianças se expuseram e nos revelaram suas dificuldades, medos e superações.

Nas Considerações Finais, é o momento em que nos expomos, que rememoramos o começo de tudo, todos os obstáculos, mas também as superações e, obviamente, o objetivo proposto, nela, apresentamos algumas impressões acerca dos resultados obtidos e os compartilhamos, bem como reflexões sobre nosso trabalho com a produção textual e suas implicações, não apenas na aprendizagem dos alunos, mas, sobretudo, no nosso crescimento e superação profissional. Pedra e Vidraça!

Acreditamos que as contribuições do presente estudo se efetivam com ênfase ao tema da alfabetização como também nas prerrogativas inerentes do ato de aprender e da sua relação com a mediação intencional pedagógica buscando destacar o significado desse processo, para ambos os sujeitos do processo ensino aprendizagem, mas, sobretudo na produção escrita da e para a criança.

1 UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Vivemos numa sociedade que determina o que é padrão, o que deve ou não ser ensinado, quem deve ser aceito, ou excluído, como também define o que é sucesso ou fracasso. Semelhantemente, a escola reproduz tais discursos, através, muitas das vezes, daqueles que fazem a escola. Meira (2012, p. 01) afirma que “a sociedade busca, cada vez mais, o êxito profissional, a competência. A busca incansável e imediata pela perfeição leva à rotulação daqueles que não se encaixam nos parâmetros impostos”. E na escola esse processo não é diferente, mas é mais “carrasco”, mais cruel, pois se trata de crianças que não aprendem o que e nem no ritmo que a escola e a sociedade determinam, o que incute uma imagem que a desvaloriza, sufoca, mensura e a menospreza, diante de sua família, professor(a) e seus pares.

Porto (2011) afirma que a criança, neste contexto, passa a assumir o papel que lhe foi atribuído e tende a correspondê-lo. Scoz (1998, p. 16) reforça essa ideia, afirmando que “Ao conceder este rótulo à criança, não se observa em que circunstâncias ela apresenta tais dificuldades (ela está assim e não é assim)”. Tal fato nos faz perceber que a escola trata a criança como um ser falido e, sendo assim, seria desperdício de tempo investir nela. “Deixa-se de ver a criança, e, apenas se enxerga a sua dificuldade, sua não aprendizagem” como afirma Cagliari (2009, p.15). Acreditamos que, quando se rotulam essas crianças, as demais, ditas normais, vão reproduzindo o olhar e a postura que mensura, que segrega, enquanto que a criança rotulada, devido a sua dificuldade, passa a crer e assumir tal rótulo, uma vez que é natural a postura do(a) professor(a) ser reproduzida pela turma, como referência, como atitude certa a fazer, um exemplo a ser seguido.

Mas, antes de nos debruçarmos sobre as principais Dificuldades de Aprendizagem em escrita, faz-se necessário compreendermos o significado e/ou conceito de aprendizagem, sua importância e as condições externas e internas que a influenciam, bem como a sua relação com o desenvolvimento da criança e vice-versa.

Segundo Gómez e Téran (s.d., p. 31):

É difícil encontrar uma definição de aprendizagem que abranja tudo que está envolvido no processo de aprendizagem. [...] não é somente um processo de entrada e saída de informação [...] O aprendizado integra o cerebral, o psíquico, o cognitivo e o social. Portanto, podemos dizer que é um processo neuropsicognitivo que ocorrerá num determinado momento histórico, numa determinada sociedade, dentro de uma cultura particular. [...] Deve-se destacar a influência que toda a nossa bagagem tem sobre o aprendizado, ou seja, nossas experiências passadas, nossos sentimentos, nossas vivências e as situações sociais nas quais se desenvolve o aprender.

Assim, podemos compreender que aprender é algo inerente ao ser humano porém se efetiva em ritmos diferentes, de formas diferentes, através de experiências vividas ou observadas. Trata-se de um processo que modifica e transforma as estruturas cognitivas que permitem a realização de novas aprendizagens de maiores complexidades, ou seja, é complexo e multifacetado e, portanto, pode apresentar bloqueios e inibições. Logo, esses sintomas, essa não-aprendizagem deve ser investigada, pois pode relacionar-se à(s) causa(s) que não, necessariamente, estão na criança. Piaget (1983, p. 14) afirma que: “As estruturas iniciais condicionam a aprendizagem”, o que nos leva a compreender e perceber a aprendizagem da criança como sendo determinada pelo nível de desenvolvimento de suas estruturas cognitivas, ou seja, tudo o que for “ensinado” à criança, precisa da capacidade natural de autorregulação, oriundas da bagagem cognitiva, interação social e equilíbrio para serem internalizadas por ela.

Tais movimentos/transformações nas estruturas iniciais são denominados de assimilação e acomodação⁹, entretanto, eles não se efetivam de forma linear, mas de modo conflituoso, perturbador e, até mesmo, inibidor, pois surgem de contradições, dificuldades, que, para Piaget (1983), são minimizadas através do processo de autorregulação que ele denominou de equilíbrio e não consiste na volta ao estado anterior, mas leva a um estado superior em relação ao inicial, uma vez que “o conhecimento não é nunca uma mera cópia figurativa do real, é uma elaboração subjetiva, que requer da criança a manipulação e a exploração da realidade objetiva” (PIAGET, 1983, p. 14-15), ou seja, segundo o autor, a

⁹ “Pela assimilação o organismo explora o ambiente, toma parte dele, transformando-o e incorporando-o a si. Pela assimilação a mente assimila o mundo exterior, através de um processo de percepção, de interpretação, de assimilação à sua própria estrutura. Pela acomodação o organismo transforma sua própria estrutura para adequar-se à natureza dos objetos que serão apreendidos. Pela acomodação a mente aceita as imposições da realidade”. (BORDENAVE & PEREIRA, 2015, p. 28-29).

aprendizagem depende do desenvolvimento. “E, esse agir sobre o objeto do conhecimento vai se tornando mais complexo e intencional”, o que a nosso ver, torna esse processo um contínuo de construção e aprendizagem (BORDENAVE & PEREIRA, 2015, p. 30).

Nos apontamentos de Vygotsky (1973), o desenvolvimento real da criança é alcançado em função das experiências prévias, das aprendizagens anteriores, da sua bagagem cognitiva, da sua Zona de Desenvolvimento Real, o que comporta o grau de complexidade alcançado pelas estruturas funcionais do cérebro. Esses fatores fazem emergir o desenvolvimento potencial da criança, que abrange desde sua capacidade de atividade independente até sua capacidade de atividade imitativa ou guiada.

Os pensamentos dos estudiosos Piaget (indiretamente) e Vigotsky (diretamente), apesar de possuírem divergência, nos levam a perceber o papel fundamental da mediação em tornar o ideal-real, o ensino em aprendizagem. Entendemos que, quando o professor ou outra criança mais experiente, através do ensino, ajuda a estabelecer vínculos essenciais e não arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios, ou seja, tornando-os significativos, e, ajudando-a a passar por esse contínuo equilíbrio – desequilíbrio – equilíbrio, a mediação vai tomando forma e tornando a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, não mais potencial, mas real e isso não é um fim, mas um novo caminho que se desencadeia, que abre espaços/condições para que se criem outras ZDP, num contínuo processo, em que o papel do professor pode vir a ser determinante, o que coaduna com as ideias apresentadas por Coll, (1993, *apud* ZABALA, 2014, p.31):

É ele quem dispõe as condições para que a construção que o aluno faz seja mais ampla ou mais restrita, se oriente num sentido ou noutro, através da observação dos alunos, da ajuda que lhes proporciona para que utilizem seus conhecimentos prévios, da apresentação que faz dos conteúdos, mostrando seus elementos essenciais, relacionando-o com o que os alunos sabem e vivem, proporcionando-lhes experiências para que possam explorá-las, analisá-las conjuntamente e de forma autônoma, utilizá-las em situações diversas avaliando a situação em seu conjunto e reconduzindo-a quando necessário, etc. Dito de outro modo, a natureza da intervenção pedagógica estabelece os parâmetros em que pode se mover a atividade mental dos alunos, passando por momentos sucessivos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio.

Portanto, pensando no processo de ensino aprendizagem, é necessário, enquanto professores, que tenhamos o conhecimento dos dois níveis de desenvolvimento: o real e o proximal (VYGOTSKY, 1991, p. 57).

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. (...) e o nível de desenvolvimento proximal, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (...) a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.

Vygotsky (1991, p. 12) traz à tona o papel fundamental de um mediador, para ele, “o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que o cercam”. Isso durante toda a vida do ser humano. Desde o nascimento, quando, na aquisição da linguagem, por exemplo: a partir do momento em que a criança descobre que tudo tem um nome, cada novo objeto que surge e que não está em seu repertório representa um problema que a criança enfrenta e resolve atribuindo-lhe um nome, entretanto, quando lhe falta a palavra para nomear este novo objeto, a criança recorre ao adulto, uma “aprendizagem guiada”.

A presença humana, a interação com o outro é tão importante no complexo processo de aprendizagem, que sua ausência interfere, tanto na aprendizagem como no desenvolvimento de qualquer ser humano, visto que esse é o momento em que o biológico transforma-se em sócio histórico. Um exemplo que podemos dar é o caso das meninas-lobo¹⁰, as quais, mesmo sendo seres humanos, não desenvolveram a base das funções cognitivas, o que é justificável e compreensível, já que, segundo Gómez e Téran (s.d., p. 47), “Mesmo no caso de o cérebro funcionar perfeitamente, se a pessoa não escuta até os dez anos de idade, por exemplo, é muito improvável que possa aprender a falar. O funcionamento do cérebro e da mente depende e se beneficia da experiência”.

¹⁰ Amala e Kamala, conhecidas como meninas-lobo, são duas crianças encontradas na Índia, em 1920, que foram criadas por lobos. Não falavam, não sorriam, andavam de quatro, uivavam para a lua e sua visão era melhor à noite do que de dia.

Diante do exposto, quando pensamos na aprendizagem que se efetiva na escola e no papel do mediador, que principalmente é assumido pelo professor, é necessário que esse tenha conhecimento e não se trata apenas do conhecimento sistematizado e construído historicamente e/ou específico da sua área, mas do conhecimento que torna possível compreender as etapas, o processo, a criança, suas dificuldades e, sobretudo, suas potencialidades. Como afirma Fernández (1990, p.31), “o inegável é que, se não conhecermos as regras do jogo e o tipo de jogadas, nada poderemos observar nem aportar ao jogador”, ou seja, é imprescindível que se compreenda, adequadamente, o quão complexo é o processo que envolve a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, como também os diferentes tipos de Dificuldades de Aprendizagem, para que este conhecimento lhe possibilite intervir em prol da criança e da superação dessas dificuldades, oportunize mudar seu olhar, sua prática, mas trata-se de um querer consciente e responsável do professor.

Tal compreensão lhe possibilita a começar por entender, por exemplo, que tais processos não se efetivam em idades e/ou estágios fixos, nem com datas e horas marcadas, de início e fim, como, muitas das vezes, é exigido que a criança, em um ano de escolaridade, desenvolva determinadas habilidades. Segundo Cagliari (2009, p. 18),

Faz-se com a criança o mesmo que se faz com um relógio: reduz-se a zero, para que no prazo de um ano esteja pronta para receber seu diploma de alfabetizada! É claro que, nesse caminho, a escola vai criar mais problemas ainda para a pobre criança pobre e, inevitavelmente, lhe atribuirá falta de boa vontade. [...] e finalmente considerada portadora de uma doença educacional chamada carência. [...] Isso tudo a criança sente desse modo. Só a escola é cega.

E, se refletirmos sobre o processo de ensino aprendizagem que resulta na alfabetização, independente dos métodos, muitas crianças não são alfabetizadas e são culpabilizadas por sua não-aprendizagem, consideradas como sendo preguiçosas, desinteressadas, “especiais sem laudo”, “anormais”, desnutridas. Isso faz com que a criança crie subsídios para se “defender”. O vínculo de confiança se quebra. O comportamento adotado passa a afastar o professor, gerando um sentimento de apatia, de repulsa, aos olhos do professor, ele passa a ser o aluno rebelde, desinteressado, indisciplinado. Essa é a forma, talvez única, de se

comportar para que ninguém perceba sua não-aprendizagem, “seu fracasso”. Como afirmam Gómez e Téran (s.d., p. 29):

[...] as crianças aprendem a esconder suas dificuldades com comportamentos como ser o palhaço da classe, manter-se calada, adoecer, fugir das responsabilidades, demonstrar desinteresse ou, muitas vezes, por meio do mau comportamento. Com frequência fica isolada, esconde-se ou evita fazer as coisas porque assim ninguém poderá lhe causar dano. Estas máscaras protetoras utilizadas para não serem tachadas de incapazes, lentas ou intratáveis isolam-nas socialmente.

Tal comportamento acaba se tornando a sua identidade e caracterizado como causa de sua não-aprendizagem, descartando-se, assim, a possibilidade de ser um sintoma. De fato, essas crianças podem, até, ter algum tipo de distúrbio/ Dificuldade de Aprendizagem e/ou serem sintomas de uma dispedagogia, da ineficiência dos(as) professores(as) e/ou, ainda, não terem desejo em aprender, mas representam uma minoria que não aprende, seja como for, o fato é que esse quantitativo de alunos(as) tem sido ignorado e a(s) causa(s) de seu fracasso não têm sido plenamente investigadas, incitando-se à interpretar, erroneamente, a realidade dessas crianças. “Se o aluno aprende é porque o professor ensina: se não aprende é porque apresenta alguma defasagem ou disfunção” (PORTO, 2011), o que remete à necessidade do olhar e da postura investigativa, crítica e autoavaliativa dos professores que passaram, estão passando e passarão por estas crianças e cujo resultado poderia ser diferente, se o professor agisse também de uma forma diferente, acreditando na sua capacidade de aprender, minimizando, dessa forma, os impactos sociais que uma não-aprendizagem pode acarretar.

Mas, de fato, o que são Dificuldades de Aprendizagem (DA)? Quais são as principais em se tratando das DA em escrita? Suas características?

1.1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Encontrar um conceito para definir as DA é uma tarefa difícil, visto não se ter um conceito unânime. A definição trazida por Porto (2011, p. 100), por exemplo, trata a Dificuldade da Aprendizagem como sendo algo mais interno à criança, patológico, permanente.

Dificuldade de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático.

Já, quando analisamos a definição dada por Capellini e Conrado (2009: p. 156), interpretamo-las como algo mais externo à criança, como sendo um sintoma,

[...] Podem ser entendidas como obstáculos ou barreiras encontradas por alunos durante o período de escolarização, referentes à captação ou a assimilação dos conteúdos propostos. Essas dificuldades podem ser duradouras ou passageiras e mais ou menos intensas.

Sejam de causas internas ou externas, é importante identificá-las, pois isso nos possibilita, enquanto professores (as), não apenas a organização de metodologias que facilitarão a aprendizagem e o desempenho escolar dessas crianças, mas, sobretudo, conhecê-la, lhes dar possibilidades, oportunidades reais de reelaborar sua história de vida escolar, social, cultural, afetiva e humana. Para Gómez e Téran (s.d., p. 91)

O diagnóstico apropriado de cada um é indispensável para poder conceber as estratégias de condução e tratamento adequados. É importante que a criança e as pessoas a cargo da sua educação conheçam seus pontos fortes e suas áreas de dificuldades, a forma como aprende e como poderia compensar suas áreas deficitárias.

A realidade dos alunos, sejam os que aprendem no ritmo determinado ou não, tem sido pouco conhecida pela escola, o fato é que a escola e o professor precisam se aproximar dessa realidade, conhecer para intervir, já que, muitas das vezes, a causa do insucesso do aluno é atribuída a ele, sem, necessariamente, o sê-lo. É extremamente necessário sermos sensíveis e perceber o que a não-aprendizagem, seja essa fruto de uma Dificuldade de Aprendizagem e/ou de uma dispedagogia pode causar à criança. Para os autores, (s.d., p. 91),

As dificuldades de aprendizagem afetam a pessoa na sua totalidade. A pessoa sofre pela subestimação que sente por não conseguir cumprir com aquilo que espera de si mesma e com o que os outros esperam dela, sofre, também, com a desvalorização que enxerga no olhar dos demais. Em consequência o fracasso toca o ser íntimo e o ser social da pessoa.

Outro aspecto a considerarmos é que as Dificuldades de Aprendizagens não se configuram num quadro permanente, mas também não desaparecem, no entanto,

a criança, através da mediação do professor, pode aprender a compensar suas limitações, por isso, é fundamental compreender, adequadamente, o processo de aprendizagem, conhecer a criança, seus pontos fortes e fraquezas, perceber que é capaz e buscar estratégias para que ela aprenda, despindo-se da “dimensão do impossível¹¹”, que espera e almeja a criança ideal.

As DA's são complexas e inúmeras, com causas e características específicas, como por exemplo, O Déficit de Atenção, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, que não se tratam de dificuldades de aprendizagem em escrita, mas que podem resultar e/ou agravar tais dificuldades. Desse modo, reafirmamos a importância de conhecê-las, assumindo o papel de pesquisadores e, sobretudo, de corresponsáveis pelo processo de ensino aprendizagem, entretanto, apresentaremos, nesta pesquisa, apenas as principais DA's em escrita.

1.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM ESCRITA

1.2.1 Dislexia

A dislexia é um dos termos mais utilizados dentro das escolas, quando se pensa em dar “laudos” sobre crianças com Dificuldades de Aprendizagem. É também, dentre as dificuldades, uma das mais complexas, pois envolve a lectoescrita. Habitualmente, diz-se que uma criança é disléxica quando encontra Dificuldades de Aprendizagem na leitura e escrita. Segundo Fernandes e Penna, numa publicação da *Revista Terceiro Setor* (2008, p. 31), o disléxico apresenta déficit, sem causa orgânica definida e sem qualquer limitação intelectual e/ou sensorial. Ocorre durante o processo de aquisição da leitura e da escrita.

No início do processo de alfabetização, é natural surgirem dificuldades entre as letras p, b, q e d. As inversões ocorrem. Repetir a letra final das palavras, trocar pronomes, uma vez que a criança reconhece palavras pelo feitiço das mesmas; letras características; ou tamanho de palavras. Com o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, esses problemas tendem

¹¹ A escola objetiva responder a um ideal de educação e traz consigo a dimensão do impossível. Preparada para receber a criança ideal e tendo em vista responder às demandas narcísicas da humanidade. Estruturada em torno de um conceito imaginário – a criança ideal – projeta na criança – real, culpa pela impossibilidade de concretização dos fins a que se destina (PAIN, 1992).

a desaparecer na criança dita normal. Já, nos disléxicos isso não ocorre. Os erros persistem além do período comum do aprendizado convencional.

Dessa forma, percebemos que, justamente, as crianças que aprendem de uma forma e ritmo diferente é que continuam apresentando dificuldades na leitura e na escrita, podendo ser disléxicas ou não, logo, podem ser excluídas do processo de ensino aprendizagem, pelo simples fato de afirmarem que “As letras dançam”. Por isso, é extremamente relevante compreender que essa afirmativa dita por uma criança disléxa não consiste em uma piada ou uma desculpa para não ler, mas em um sintoma da dislexia. É importante salientar, ainda, que a dislexia é uma dificuldade e não uma impossibilidade, o que remete ao fato de que é passiva de intervenção e de superação, sendo necessário que, para isso, o professor busque conhecer os seus alunos e como se apresenta os sintomas dessa dificuldade que, segundo Gómez e Téran (s.d.), se dividem em dois tipos: Dislexia disgráfica linguística e Dislexia disgráfica visomotoras.

Quadro 1 – Tipos e características da Dislexia

| Dislexia-disgráfica linguísticas | Dislexia-disgráfica visomotoras |
|---|--|
| Dificuldades no ditado | Dificuldades de orientação espacial |
| Substituições: mudança de letras por outras de fonética similar | Falhas no esquema corporal |
| Inversões: modificação de letras por outras de fonética similar | Alterações na lateralidade |
| Déficit de sequência da memória auditiva: existe dificuldade de compreender a palavra ouvida. | Perda do lugar do texto que se estava lendo ou escrevendo. |
| Latências, lentidão | Falhas na discriminação figura-fundo |
| Omissões: supressão de uma ou várias letras ao ler ou escrever. | |
| Agregados: aumentar letras ou combinações de letras ou repeti-las | Rotações |
| Dissociações: separação inadequada das palavras | Ao escrever unem letras, sílabas e palavras |
| Má pronúncia em palavras familiares | Inversões |
| Má identificação da primeira letra com mudança de palavra | Não reconhece o erro cometido |
| Solettar alterado de uma palavra ouvida | Falha na cópia |
| Dificuldade para fazer rimas | Solettra a palavra escrita, mas não a lê por completo |
| Dificuldade para recitar o alfabeto | Distorções ou deformações. |

Fonte: Gómez e Téran (s.d., p. 163-164)

1.2.2 Disgrafia

Segundo Ajuriaguerra (1977, p. 40 *apud* GÓMEZ e TÉRAN, s.d., p. 163-164), será considerada disgráfica toda criança cuja escrita seja defeituosa, quando ela não

tiver um importante *déficit* neurológico ou intelectual que o justifique, em outras palavras, crianças, que escrevam devagar e de forma ilegível, podem apresentar disgrafia, o que atrasa seu progresso escolar, como também as que escrevem rapidamente ou com letras bem pequenas, o que dificulta a leitura e escrita. Existem diferentes tipos de disgrafia:

Quadro 2 – Tipos e características da Disgrafia

| |
|---|
| Disgrafias posturais |
| Apoiar-se sobre a mesa; Agarrar-se a cadeira; Folha centrada; zoom ocular; folha virada para a direita ou esquerda; escoramento cefálico; braço em forma de gancho; |
| Disgrafia de preensão |
| Palmar; bidigital; tetradigital; tridigital |
| Disgrafias de pressão |
| Letras com traços muito fracos; letras de traços muito fortes; letra parkinsoniana |
| Disgrafias de direcionalidade |
| Descendente; ascendente; serpenteante; |
| Disgrafias de ligação |
| Falta de ligação entre as letras na escrita cursiva; escrita das letras coladas. |
| Disgrafias figurativas |
| Mutilação das letras; distorções de letras |
| Disgrafias posicionais |
| Verticalidade caída para trás; Letras em espelho; confusão de letras simétricas |

Fonte: Gómez e Téran (s.d., p. 163-164)

Não se pretende, ao apresentar os tipos de dislexia ou disgrafia, que o professor acrescente ao “diagnóstico” sobrenome, mas que possa perceber, em situações cotidianas, atitudes ou posturas das crianças que o auxiliem a identificar para mediar. Este conhecimento é importante para todos os professores, não apenas pedagogos, afinal, esses alunos não permanecem eternamente nas séries iniciais, serão aprovados, chegando ao Ensino Fundamental II, Ensino Médio e, até mesmo, Ensino Superior.

O que só vem confirmar o importante papel do professor investigador em sala de aula para (re)conhecer as DA's e mediar, tornando-as passivas de intervenção, e os alunos ativos em sua superação. Libâneo (2006, p, 95), aponta que “é importante que até mesmo os alunos tomem consciência das suas dificuldades”, o que significa colocar a dificuldade como um desafio que precisa ser vencido, para que a aprendizagem seja efetivada. Quanto ao professor, tal conhecimento lhes dá “acessibilidade”, potencializa a sua intencionalidade no processo de ensino aprendizagem, pois lhes faz compreender que o nível, o volume de conhecimentos e as atividades devem ter correspondência ao nível do aluno, sua Zona de

Desenvolvimento Proximal, nem acima de suas potencialidades, nem abaixo. Ademais, tais conhecimentos sobre a criança e suas dificuldades devem estar presentes no ato de planejar, trabalhando-as didaticamente, potencializando-as, o que será possível, somente, se conseguirmos identificar tais dificuldades, motivo pelo qual trouxemos essa temática para nossa discussão.

Como tais dificuldades tendem a ser percebidas no processo de alfabetização faz-se necessário que venhamos compreender o que significa esse processo tão importante.

1.3 ALFABETIZAÇÃO OU ALFABETIZAÇÕES?

Tratar sobre o tema “alfabetização” parece, principalmente, quando se pensa no fracasso ocorrido nesse processo, algo por demais investigado, esgotado em si mesmo, como também tratar das inúmeras dificuldades que os(as) alunos(as) apresentam na produção textual. Entretanto, tais dificuldades / fracassos são, em sua maioria, sintomas de uma prática mecânica sem significado, sem perspectivas sociais, em que as atividades de escrita levam a criança a posicionar-se como sendo aquela que escreve para nada e para ninguém. Isso contraria a atividade interativa descrita por Antunes (2003, p. 45):

A atividade da escrita é uma atividade interativa de expressão, (ex-, ‘para fora’), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele.

Porém, muitos professores acabam por posicionar-se como quem propõe a escrita meramente para corrigir erros, atendendo ao que, tradicionalmente, objetiva as inúmeras práticas didáticas de redação: higienizar¹². Ou seja, a ortografia das palavras ocupa lugar privilegiado, enquanto outros problemas mais complexos envolvidos no processo de aquisição e domínio do Sistema de Escrita Alfabética - SEA são postos em segundo plano. Tal postura impossibilita muitas crianças não alfabetizadas a se permitir e a ser permitida de produzir textos. Mas o que significa o termo alfabetização? E o que tal significado implica no fazer docente?

¹² Higienizar consiste no ato de “tornar limpo” o texto dos erros ortográficos.

O termo alfabetização passou por inúmeras adaptações, condizentes com a necessidade emergente da sociedade durante toda a história da educação brasileira. No período colonial, século XVI, por exemplo, as práticas de alfabetização se relacionavam diretamente com o processo de catequização, de submissão, ordem e domínio. A alfabetização consistia, apenas, no ensino da leitura de livros, em sua grande maioria, religiosos. Em outro momento histórico, até meados da década de 40, o simples ato de assinar o próprio nome dava à pessoa a condição de alfabetizada (SOARES, 1998) e, conseqüentemente, de cidadã, pois possibilitava o exercício de democracia, de poder de voto.

Não muito distante do momento histórico atual, década de 80/90, a alfabetização remetia simplesmente ao ato de codificar e decodificar, apoiando-se no uso de cartilhas, as quais pautavam o ensino por meio da leitura e escrita de textos artificiais e superficiais e/ou com palavras geradoras desconexas da realidade da criança e só se considerava alfabetizada a pessoa que, ao término do ano letivo, fosse capaz de ler e escrever as palavras, frases e textos presentes nas cartilhas. Prática essa que diverge da concepção de alfabetização descrita por Solé (2014, p. 50):

A alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Estes procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem).

Tal termo, durante décadas, tem estado entrelaçado ao fenômeno social: fracasso escolar, porque, quando se considera que alfabetizar é uma das funções sociais da escola, que deve ser resultado do ensino obrigatório, poder-se-ia afirmar que o ensino tem fracassado. Lerner (2002, p. 18) elenca algumas razões que podem tornar essa tarefa difícil de ser realizada, dentre elas: “os propósitos que se perseguem na escola, ao ler e escrever são diferentes dos que orientam a leitura e a escrita fora dela”, ou seja, os propósitos didáticos de ensino diferem dos propósitos comunicativos. Mas de que ensino se fala? Moraes (2012, p. 23) afirma que “vivemos no Brasil, um verdadeiro apartheid educacional”. Para o autor, coexistem, na sociedade, dois sistemas de ensino: o que atende à classe dominante e o que atende à classe dominada. Isso, desde o seu advento e nas últimas décadas, se

evidencia com o fato de que a grande maioria das crianças que fracassam na alfabetização é oriunda das classes sociais menos favorecidas. Lerner (2002, p. 19) corrobora tal afirmação, ao dizer que;

[...] Trata-se de práticas sociais que historicamente foram, e de certo modo continuam sendo, patrimônio de certos grupos sociais mais que de outros. Tentar que práticas 'aristocráticas' como a leitura e a escrita sejam instauradas na escola supõe, então, enfrentar – e encontrar caminhos para resolver – a tensão existente na instituição escolar entre a tendência de mudança e a tendência à conservação, entre a função explícita de democratizar o conhecimento e a função implícita de reproduzir a ordem social estabelecida.

Entretanto, mesmo diante dessa realidade, a causa do fracasso continua culpabilizando a criança e encontra, na sua condição biológica, cultural, social, econômica e, até mesmo, patológica, a causa de seu fracasso, rotulando-a, assim, como culpada.

A reflexão que se busca encaminhar e se delinear, nesta pesquisa, deve partir do significado de alfabetização, como é conceituada, como é concebida, não apenas para nós, mas para quem se apropriar dessa leitura, uma vez que a forma como se pensa o processo de ensino da leitura e escrita irá direcionar não só a metodologia, mas o modo como irá se mediar e promover aprendizagem. Afinal, nossa prática não é neutra e não podemos nos esquecer de que a leitura e a escrita são práticas vitais, sociais, pois nos instigam à elaboração e busca por respostas de informações, que nos instrumentalizam, na defesa dos nossos direitos e na compreensão dos nossos deveres, nos possibilitando argumentar e, dessa forma, nos posicionar, nos fazendo ter vez e voz, validando nosso ponto de vista frente ao outro/interlocutor.

São inúmeras as conceituações que o termo alfabetização carrega em si, historicamente, do mais *stricto* ao mais *lato*, como conceitua Soares (2003, p. 53). Atribuir o sentido restrito ou excessivamente amplo pode ser uma tendência perigosa, pois pode atribuí-lhe muito e se reduzir a nada, ora limitá-lo a pouco e sendo pouco, reduzi-lo também a nada. Entretanto, devemos nos posicionar, pois é partindo desses conceitos e do tipo de homem que se deseja formar que os métodos se pautam. Para Moraes (2012, p. 27):

Por trás de qualquer método de ensino e aprendizagem e, mais especificamente, por trás de qualquer método de alfabetização, existe uma teoria sobre o que é o objeto de conhecimento a ser aprendido – em nosso caso, a escrita alfabética – e sobre como os indivíduos o aprendem.

Dentre os métodos tradicionais, destacam-se os sintéticos (alfabético, silábico e fônico) e analíticos (palavração, sentençação e global). O primeiro é o mais presente nas práticas docentes, pressupondo que a criança deva aprender as letras, sílabas ou fonemas, e, ao se somar os pedaços, aprenda a codificar e decodificar. O segundo inicia-se com o global, com os textos curtos e culmina nas unidades menores, ou seja, o sintético invertido. Tais métodos começaram a se desenvolver, a partir do século XVII, época em que a maioria da população era analfabeta e o fracasso nas séries iniciais já era uma realidade.

Em ambos os métodos, não se concebe que a criança leia e tão pouco escreva, sem antes ter memorizado e/ou decorado as letras, a criança é considerada uma tabula rasa.

Partia-se do pressuposto de que todos os alunos iniciavam o processo sem conhecimento algum sobre a escrita e que cabia aos professores o ensino das letras, sílabas e palavras. Ao aluno, cabia um papel passivo de 'receptor' de algo pronto: a língua (ALBUQUERQUE, 2012, p. 08).

Até mesmo as crianças que iniciavam a 1ª série lendo e escrevendo palavras e textos, realizavam atividades repetitivas, iguais às das crianças não alfabetizadas, ou seja, não encontravam, na prática docente, possibilidades concretas de evoluírem em suas aprendizagens e acabavam, de certo modo, também excluídas do processo de ensino aprendizagem.

Uma prática sendo pautada na memorização, na repetição excessiva de letras... Sabemos que isso não garante a aprendizagem da leitura e tão pouco da escrita, apesar de ser necessário que a criança as conheça. O fato é que existem crianças que fizeram a "tarefa de casa", ou seja, memorizaram as letras, mas não conseguiram resgatar o seu significado ao juntá-las, o que revela e reforça, para muitos, a crença de que o problema está nas crianças, "são carentes culturalmente, carentes de habilidades psiconeurológicas", o que justificaria, apesar do contraponto entre os métodos, que o fracasso perdurou, como afirma Pappovic (1977) *apud in* Morais (2012), engrossando-se as estatísticas, cada vez mais alarmantes, de repetência, evasão e fracasso nas séries iniciais, tendo como protagonistas crianças de classes menos favorecidas.

É neste cenário que, na década de 80, Emília Ferreiro e Ana Teberosky divulgam, no Brasil, o resultado de suas pesquisas, revelando as fases de evolução

de escrita das crianças, a psicogênese da língua escrita, que expressa o que a escrita representa para a criança e que a alfabetização vai além do ato mecânico de ler e escrever, oriundo de práticas que se limitam ao emprego de técnicas de memorização de letras, fonemas, sílabas, tidas como determinantes. Na aquisição e domínio da leitura e da escrita, essa nova perspectiva revela que o ensino da escrita é um processo complexo, que não se efetiva da noite para o dia, mas que se constrói num percurso evolutivo, como afirma Moraes (2012, p, 70):

Em fases universais e comuns para todos os aprendizes de uma comunidade linguística, isso não implica dizer que as distintas oportunidades de interação com a escrita, vividas por sujeitos pertencentes a diferentes grupos socioculturais, ou que são membros de famílias ou escolas específicas, não afetam o ritmo sob o qual conseguem se apropriar do Sistema de Escrita Alfabético.

Isso demonstra a responsabilidade da escola e, conseqüentemente, dos professores, pois serão as práticas de ensino que possibilitarão a todos os alunos uma maior simetria, a igualdade de direito a uma educação de qualidade e a igualdade de oportunidades de aprendizagem, quando a escola oferece a todas as crianças o contato com situações de interação com a escrita e a leitura. E essas práticas devem fazer uso da leitura e da escrita, relacionando-as às práticas sociais, fatores esses que julgamos serem interdependentes e que remetem a uma alfabetização na perspectiva do letramento.

Infelizmente, é evidente que, ainda, existem práticas que comumente fazem uso dos métodos sintéticos (que partem do mais simples – letras, sílabas, frases e textos) e/ou analíticos (textos, frases, sílabas e letras), devido à crença que as repetições de exercícios descontextualizados, que a memorização de letras, sílabas e frases soltas levam a criança a escrever e a ler. Portanto, se faz necessário remeter ao fato de que houve e há crianças que não aprendem dessa forma e aqueles que aprenderam, não nessas condições, ficaram restritos à prática da codificação e decodificação, não sendo estimulados a desenvolver o prazer em ler e escrever, que, de fato, é uma tarefa difícil, principalmente ao se fazer uso de práticas acríicas. Para Soares (2012, p. 12):

O letramento surge, então, com a preocupação em torno das transformações sociais, do reconhecimento dos usos e funções da língua escrita e dos problemas relacionados à aprendizagem inicial da escrita,

remetendo-nos à necessidade do aprendizado da língua em contextos de usos reais dessa língua.

Sabemos que mesmo os métodos tradicionais, ainda, formam e formaram alunos (as) e que muitos aprenderam a ler e a escrever, afinal, estamos lendo e produzindo essa pesquisa e somos fruto dessa prática tradicional de ensino. Todavia, encontramos, durante toda a nossa vida, dificuldades em fazer leituras que não fossem obrigatórias, não desenvolvemos hábitos de leitura, bem como habilidades para interpretar textos e redigir diferentes gêneros textuais. Essa é uma realidade de alunos que chegam ao ensino Superior e que Rocco (1981) chama de “crise na linguagem” e Passareli (2012, p. 54) de “desinteresse pela aprendizagem da língua”, ambos justificados pela falta de identificação dos alunos com o que aprendem na escola, por se excluir a sua efetiva relação com as situações reais de comunicação extraescolares. Então, por que se prender unicamente a essa prática? Talvez, seja porque, para muitos professores, tais métodos tradicionais funcionem como “tranquilizadores”, pois se pautam na prática da qual foram frutos, mas esquecem de que os métodos devem evoluir, pois são limitados e nossas crianças já não são mais as mesmas, não são como fomos. Portanto, devemos considerar a evolução de paradigmas e aprender novas formas/ métodos de ensinar.

Chamamos atenção não, meramente, pelo fato de se fazer uso dos métodos tradicionais, mas o de se permanecer nele e/ou acreditar que existe um único método, uma única forma de alfabetizar, culpabilizando a criança que não aprendeu por ser diferente, por não ter correspondido ao método usado, que não considera a criança, tampouco sua individualidade.

Desde a publicação da Psicogênese da Língua Escrita, há quase 04 décadas, inúmeros cursos de formação continuada de professores alfabetizadores foram criados, buscando revelar a alfabetização como um processo desafiador, no qual toda criança passa por estágios/hipóteses, além de ser o momento em que a criança se expõe. Como afirma Naspoli (2009, p. 68), é através da escrita que “ela consegue exteriorizar, tornar sensível, dar à luz seus conhecimentos, ideias, pensamentos”.

Tais cursos/formações trouxeram inúmeras contribuições, principalmente teóricas, mas, na prática da maioria dos professores, não trouxeram mudanças significativas: uns por apresentarem resistência em mudar, afirmaram mudança, mas as práticas docentes continuaram a se perpetuar na crença de que a aprendizagem e a alfabetização, para se efetivar, têm que estar pautadas na memorização

mecânica e sem reflexão de letras / fonemas / sílabas, outros porque, sem embasamento teórico, mudaram para aderir a um modismo, acreditando que a interação com textos seria suficiente, e que o “erro” seria construtivo, logo, não deveria ser corrigido e a prática do professor seria de caráter passivo, diante da autonomia da criança. Segue um quadro sintético dessa má interpretação da teoria construtivista:

Quadro 3 – Lacunas e limites interpretativos da Teoria Construtivista

| Teoria Construtivista | Lacunas ou limites interpretativos |
|---|--|
| Divulgação dos 4 estágios da psicogênese | Falta de uma didática de alfabetização; o como fazer e o que fazer com tais dados teria ficado em segundo plano. |
| Aprendizagem espontânea | Crença de que não seria preciso trabalhar palavras e suas unidades sonoras |
| Erro construtivo | Não seria preciso e permitido indicar e/ou corrigir o que estava errado em sua escrita |
| Hipótese alfabética | Estar alfabetizado, sem necessidade do ensino de ortografia e caligrafia. |
| O sistema alfabético é um objeto do conhecimento. | O sistema alfabético não era um objeto do conhecimento |
| Deve-se considerar a realidade e o conhecimento prévio que a criança tem. | Não haveria a necessidade de se planejar para realizar atividades, pois estas iriam surgir na própria prática cotidiana. |

Fonte: Autoria própria

Para Soares (1998), os problemas que se vivenciam, atualmente, referente às taxas, ainda, altas de um processo de alfabetização que fracassa podem estar relacionados, entre outros fatores, a uma “desinvenção da alfabetização”, que se intensificou, nas últimas décadas, com a mudança conceitual, a respeito de como se efetivaria o ensino e a aprendizagem da escrita. Para a autora, faz-se necessário “reinventar a alfabetização”, trabalhando o ensino do Sistema de Escrita Alfabética inserido em práticas de letramento.

Acreditamos que a alfabetização vai muito além de um processo ditado por métodos, deve embasar-se na criança que está sendo alfabetizada, é ela que mostra o caminho, que revela o que a escrita representa, que expõe suas dificuldades, seus conflitos, mas somente para quem está disposto a interpretar, a compreender e, a partir daí, criar maneiras/situações, para que ela, a cada tentativa, se aproxime do que chamamos de escrita convencional, mas de modo a respeitar o seu ritmo, o seu tempo de aprendizagem, não o nosso, enquanto professores, não o pré-determinado.

Compreendemos a alfabetização como sendo um processo que não se limita a um único caminho, tampouco a um único método, mas a conhecimentos cientificamente construídos que nos dão direcionamentos. A análise de escrita, por exemplo, é a nossa premissa, nosso ponto de partida, pois nos favorece identificar, na hipótese de escrita da criança, a Zona de Desenvolvimento Proximal, onde, quando e como intervir, para que ela domine o SEA, produza textos com autonomia e autoria, não fazendo uso de atividades mecânicas ou de escrita sem um destinatário, mas uma produção interativa com significados.

Outro conhecimento construído e que muda a forma de olharmos para esse processo é o que Ferreiro e Teberosky (1984) nos apresenta: o fato de que o sistema alfabético não é um código e, sim, uma notação, uma representação, na qual a escrita nota/grafa os sons das palavras, considerando os segmentos sonoros menores que a sílaba e, assim como o Sistema de Numeração Decimal, algumas letras, quando sozinhas ou agrupadas com determinadas letras, têm seu valor sonoro alterado. Essa é, sem dúvida, uma das considerações e contribuições que mudaria ou deveria mudar a forma de alfabetizar. Para Ferreiro e Teberosky (1984); Silva e Seal (2012, p. 06)

A escrita alfabética não é um código, o qual se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização, mas sim de uma concepção de língua escrita com um sistema de notação que é alfabético. E que os alunos precisariam entender como esse sistema funciona. Para isso, seria fundamental compreender o que a escrita nota.

Leal e Morais (2010) corroboram a mesma concepção e, ainda, complementam, destacando que, para compreender as propriedades do SEA, é fundamental que o professor considere, por base, em sua prática, a teoria psicogenética da aprendizagem da escrita, de modo que promova situações que possibilite à criança ser participante desse processo e ser capaz de interiorizar que:

- a) Se escreve com letras, que não podem ser inventados, que tem um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
- b) As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assumam formatos variados (P, p, P, p);
- c) A ordem das letras é definidora da palavra e, juntas, configuram-na;
- d) Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras;
- e) Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;

- f) As letras notam a pausa sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
- g) Todas as sílabas do português contem uma vogal;
- h) As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais, mas a estrutura predominantes é a CV (consoante-vogal);
- i) As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
- j) As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;

Tais conhecimentos são postos em jogo no processo de escrita, em que a criança cria formas próprias, originais e criativas no momento em que ela se propõe a escrever. Segundo Seber (2009, p. 39), “a criança cria maneiras próprias de compreender de que modo as letras se combinam na formação das palavras”, entretanto, como temos frisado, faz-se necessário que o professor alfabetizador conheça e, também, se aproprie das hipóteses de escrita, para compreender o que a criança sabe e o que ainda não sabe, sem desconsiderar o conhecimento que ela possui. Como mostra Cagliari (2009, p. 26),

Uma criança que escreve *disi* não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu como ela a pronuncia. Em outras palavras, fez uma transcrição fonética. Por outro lado, uma criança que leia a palavra *disse* dizendo duas sílabas de duração igual está transportando para a fala algo que a escrita ortográfica insinua.

E, principalmente, é fundamental que o professor enxergue o “erro” como revelador da hipótese de escrita da criança, como também desenvolva estratégias e atividades intencionalmente planejadas, para fazê-la pensar e avançar. Ferreiro e Teberosky (1984) dividiram o processo de aquisição e domínio do SEA em hipóteses/fase de escrita: Pré-Silábica; Silábica; Silábica-Alfabética e Alfabética.

1.3.1 Hipóteses de Escrita

1.3.1.1 Fase pré-silábica

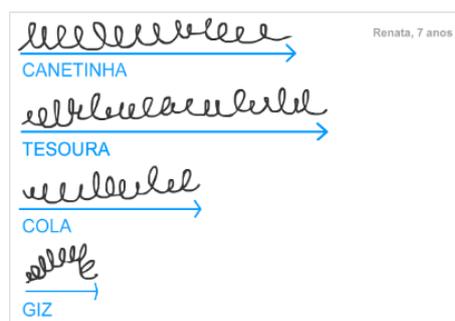
A fase pré-silábica é caracterizada pela ausência da compreensão da criança de que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora e é considerada, para muitos, como sendo uma hipótese sem valor e sem vida, meros rabiscos, pois, *a priori*, a criança não distingue escrita de desenho. Nesta fase da escrita, a criança

assume o que Jean Piaget denominou de “realismo nominal”, ou seja, acredita que o nome dos objetos está neles, a exemplo de uma criança que indagando sobre o que está escrito no seu carrinho (marca do brinquedo), ele lê: CA / RRI / NHO; outra característica é relacionar o nome das pessoas, animais e objetos com seus atributos: tamanho, idade, comprimento, forma, como quando a criança associa a figura (Boi) ao nome (aranha) e vice-versa, por acreditar que o boi devido ser maior que a aranha, seu nome, também, deva conter maior número de letras.

Seber (2009, p. 17) afirma que “As marcas gráficas já significam alguma coisa para essas crianças e as ideias ou hipóteses já construídas têm efetivamente algo a ver com a escrita”. E, em contato com materiais gráficos, ela vai mostrando suas intenções: quando a intenção da criança é desenhar, ela constrói figuras e, se a intenção é escrever, elas fazem traços contínuos.

Ferreiro e Teberosky (1984), também, afirmam que há vida na escrita da criança nessa fase. As garatujas, como elas denominaram, são reveladoras do que a criança concebe como escrita e, ao ser indagada sobre o que escreveu, é capaz de “ler” e comunicar o que escreveu. Tal fato pode ser constatado, quando somos postos em contato com crianças pequenas que, ainda, não frequentaram a escola, mas que, com “rabiscos”, linhas, traços, revelam ter escrito uma carta ou bilhete e os leem. Segundo Seber (2009, 15), “conforme sua etapa do desenvolvimento, a criança interpreta o que consegue abstrair das interações com o material gráfico e constrói ideias, que se modificam gradativamente à medida que seus conhecimentos progridem”, ou seja, começam com garatujas, mas vão a cada estágio/hipóteses, interiorizando o que a escrita representa.

Figura 1- Escrita pré-silábica



Fonte: (MORAIS, 2012)

Podemos observar através da escrita de Renata (07 anos)¹³, que ela já apresenta, em sua escrita, alguns critérios semelhantes aos que usamos enquanto escrevemos: a linearidade, a lateralidade (da esquerda para a direita) e a horizontalidade. Além disso, faz uso dos “rabiscos”/garatujas, para escrever o que lhe foi pedido, diferenciando, assim, desenho de escrita, apesar de não fazer uso de letras.

Figura 2: Escrita Pré-silábica II



Fonte: (MORAIS, 2012)

Ao evoluir, em suas hipóteses, a criança compreende que tudo tem nome e que os nomes das coisas são escritos com letras, então, passa a usá-los, às vezes, associados às letras que compõem o seu nome próprio, como apresentado, a seguir, na Figura 2, em que a escrita de Romina (4 anos) faz uso das letras do seu nome para escrever.

Outras vezes, dependendo do contato com a escrita de outras palavras estáveis, a criança faz uso, mas busca respeitar algumas características do SEA, como por exemplo, não usar as mesmas letras numa mesma ordem para escrever palavras diferentes. Nessa tentativa, a criança, segundo Ferreiro e Teberosky (1984) e Seber (2009, p. 18), formula duas hipóteses: “a hipótese de quantidade mínima e a

¹³ As escritas de Renata, Romina, Erik, Talita Ricardo, Antonio e Rodrigo não foram contextualizadas, pois foram utilizadas meramente para ilustrar as características de cada estágio/hipótese de escrita (Escrita pré-silábica; Escrita Silábica: Sem Valor Sonoro e Com Valor Sonoro; Escrita Silábica-alfabética; Escrita Alfabética), facilitando dessa forma a compreensão do leitor.

de variedade fará variações ‘inter e intrafigurais’. Nesta conjuntura, a criança realiza uma série de reflexões sobre a escrita” e seu nome assume significativa influência.

1.3.1.2 Fase silábica

Na fase silábica, a criança passa a compreender que o que se nota ou registra no papel é a pauta sonora e que, para cada sílaba, deve-se colocar uma letra. Ela é dividida em duas subfases: silábica sem valor sonoro e silábica com valor sonoro. Nesta fase, sua principal característica é o fato de que a criança faz uso de letras e a maioria das letras usadas não corresponde aos sons das sílabas orais que se deseja notar ou registrar, como podemos observar na escrita de Erik e Talita, figura 3 e 4 respectivamente, ambas sem valor sonoro.

Figura 3: Escrita silábica sem valor sonoro



Figura 4: Escrita silábica sem valor sonoro II

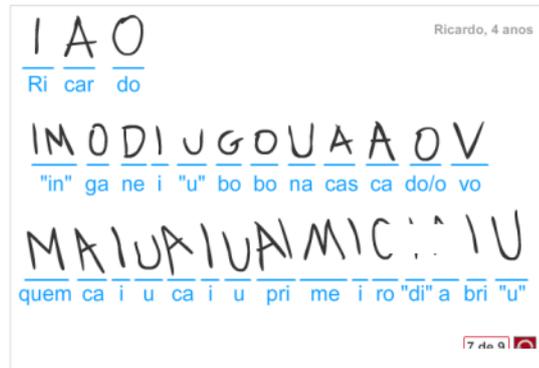


Fonte: (MORAIS, 2012)

Já na fase silábica com valor sonoro, um novo conhecimento só pode surgir da transformação de um conhecimento anterior, isto é, a criança precisa ter passado pelas fases anteriores que embasam as posteriores. Nesta fase, a criança percebe que a escrita nota a pauta sonora e que devem ser correspondentes entre si. Há, portanto, a busca para que, em cada sílaba, se faça a correspondência a uma letra com valor sonoro convencional, como na Figura 4, na qual Ricardo faz uso de uma letra para representar cada sílaba. É também uma fase da escrita que se torna conflituosa, pois as concepções e certezas, decorrentes da quantidade mínima e da variedade, passa a ser implicada, passa a ser questionada pela própria criança. Para Ferreiro e Teberosky (1984), essa fase implica novos conflitos cognitivos, o que

só vem reafirmar a importância do papel do professor como mediador, não apenas no cuidado com as atividades de escrita proposta, mas em estar presente para dirimir os conflitos que, com certeza, ocorrerão.

Figura 5: Escrita silábica com valor sonoro

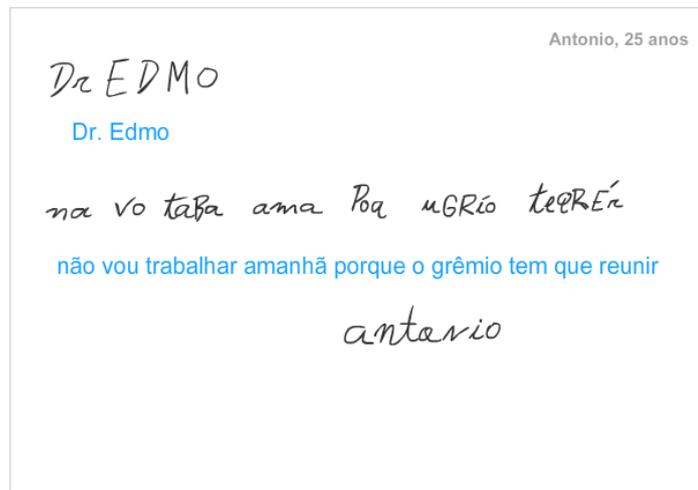


Fonte: (MORAIS, 2012)

1.3.1.3 A fase silábica alfabética

A fase silábica alfabética representa um período de transição. Conforme Ferreiro e Teberosky (1984), este seria o penúltimo nível da evolução escrita. A criança compreende que, no lugar de escrever uma letra para cada sílaba, é preciso pôr mais letras. Segundo Morais (2012, p. 63), “julgamos que é preciso ver a etapa silábico-alfabética não apenas como um ‘período em transição’, mas como um período de grande aprendizado das correspondências grafema-fonema”. Quanto mais tal aprendizado avança, mais curto é o ‘processo de transição’. Por isso, o autor afirma que “as crianças que atingem uma hipótese silábico-alfabética já estão, quase em sua totalidade, ‘a salvo’ do fracasso escolar que gera analfabetismo”.

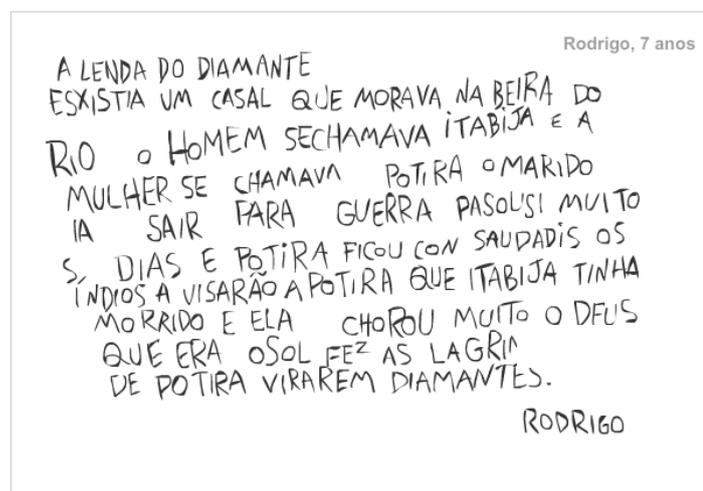
Trata-se de uma escrita que oscila entre uma hipótese e outra, complexa, pois os conflitos lhes impulsionam a abandonar a hipótese silábica que lhe parecia tão segura e avançar para uma que, ainda, lhe parece desconhecida, uma vez que ainda lhe falta o domínio da consciência fonêmica, como pode ser percebido na escrita do Sr. Antônio, na figura seguinte.

Figura 6: Escrita silábico-alfabética

Fonte: (MORAIS, 2012)

1.3.1.4 A fase alfabética

Por fim, a fase alfabética é a fase em que a criança consegue, na maioria dos casos, pautar uma letra para cada fonema, mas ainda comete muitos erros ortográficos, como pode ser observado na figura 7. Para Moraes (2012, p. 66), ainda se pode justificar a presença dos erros: “Se considerarmos 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”. Erros esses justificados, até mesmo, pela complexidade da escrita da Língua Portuguesa, uma vez que uma mesma letra pode notar diferentes sons e outras notam sons com grafias diferentes.

Figura 7: Escrita alfabética

Fonte: (MORAIS, 2012)

É também a fase, na qual se evidencia idas e vindas, o que para muitos seriam regressos são, na verdade, reformulações constantes e inerentes ao avanço de uma fase a outra. Dessa forma, percebemos que a criança, no decorrer de todo o processo de aquisição do domínio do SEA, vai conseguindo, gradativamente, construir e modificar suas ideias sobre a escrita. Apesar de termos consciência que, neste processo, a criança tem participação ativa, sabemos da importância do professor como mediador. Seber (2009, p, 153) afirma que:

para que esta conquista se torne realidade é preciso que o professor amplie as possibilidades de interação com a língua escrita; diversifique o tipo de material oferecido; dê liberdade para que a criança escreva e leia do jeito que tiver condições de fazê-lo; estimule o processo de descoberta e invenção, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

Esse deveria ser, a nosso ver, o papel exercido pelo professor, mais do que aquele que ensina, o que media, que está junto, ao lado, o que aprende junto e reconhece, em cada etapa, o esforço que a criança faz para notar no papel o que a escrita representa. Sem a consciência do professor, o que a criança desejou comunicar, durante todo o processo, não ecoaria e essa é uma tarefa que requer trabalho, planejamento, um querer fazer.

Faz-se necessário ressaltar que apresentar uma escrita alfabética não significa afirmar que a criança está alfabetizada. Para tanto, a mediação do professor, na superação das dificuldades, agora ortográficas, continua sendo necessária e fundamental, fazendo uso de propostas de escrita, como pontua Dolz (2004, p. 98): “dar aos alunos múltiplas ocasiões para escrever é uma condição indispensável para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades neste domínio”.

1.4 O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Ao refletirmos sobre o papel do professor, independentemente da modalidade de ensino e o que se propõe a ensinar, levamos em consideração, a princípio, o ensino e a aprendizagem do indivíduo. De fato, o papel do professor deve ponderar essa premissa, entretanto, vai muito além do que o ato de ensinar e o de aprender, pois ultrapassa os muros da escola. Mas o que é ensinar? O que ensinar? Como a criança aprende?

Essas são questões importantes, que permeiam a mente de qualquer professor, questões que se complementam, ou deveriam, pois o processo seria menos complexo. Segundo Gómez e Téren (s.d., p. 82-83):

Cada criança possui uma série de talentos, capacidades e maneiras de aprender. Cada um de nós apoia-se em diferentes sentidos para captar e organizar a informação, para aproximar-nos dos objetos de conhecimento: - processo denominado de Estilos de Aprendizagem.

Entre os Estilos de Aprendizagem, destacamos os três mais conhecidos, conforme quadro a seguir:

Quadro 4: Características Observáveis nas Modalidades de Aprendizagem

| Área observada | Estilo de Aprendizagem Visual | Estilo de Aprendizagem Auditivo | Estilo de Aprendizagem Cenestésico |
|-------------------|---|--|---|
| | | Aprende por meio da observação | Aprende através de instruções verbais |
| Leitura | Gosta das descrições, desfruta imaginando as coisas. Boa capacidade de concentração. | Desfruta do diálogo. Evita descrições longas. Não se fixa nas ilustrações. | Prefere as histórias nas quais há ação. Movimenta-se enquanto lê. Não é um grande leitor. |
| Ortografia | Tem boa ortografia porque visualiza a palavra. | Não costuma ter boa ortografia porque escreve a palavra como ouve. | Com frequência tem má ortografia. Escreve as palavras como sente. |
| Memória | Gosta de tomar notas, escreve as coisas para recordar. Lembra-se de rostos, mas não de nomes. | Lembra-se de nomes, mas se esquece dos rostos. Retém por repetição. | Recorda mais o que fez e não o que viu ou falou. |
| Imaginação | Pensa em imagens, visualiza detalhes. Muito imaginativo. | Pensa em sons. Não presta atenção aos detalhes. | As imagens são tão importantes. |

Fonte: Gómez e Téren (s.d., p. 83)

Esta informação possibilita-nos perceber e reforçar o fato de que cada criança tem um estilo predominante de aprendizagem, ao mesmo tempo, em que existem estilos diferentes de aprender, o que remete à compreensão óbvia de que existem diferentes formas de ensinar para atender a tal premissa.

Dessa forma, definiu-se o ato de ensinar e aprender como dois processos complexos e entrelaçados, tanto quanto o são o ensinante e o aprendente, sujeitos ativos, variáveis e inacabados, corresponsáveis pelo processo de ensino

aprendizagem, sem nos esquecer de que, independente de conceber a criança como um sujeito passivo ou autônomo, o papel do professor, enquanto mediador, é fundamental para que a aprendizagem se efetive, da Educação Infantil ao Ensino Superior, com graus diferentes, mas a sua ação pedagógica tem papel determinante, assim como o saber, o conhecer a criança, o compreender como ela aprende, pois possibilitam ao professor alfabetizador ferramentas/meios para fazer a diferença no processo de aprendizagem e na vida da criança. No que se refere ao processo de aquisição da escrita, Seber (2009, p. 81) acrescenta que:

Quando um professor se orienta pelos processos de aquisição da escrita, ele assume outras responsabilidades. Ele sabe que é preciso interferir para que o pensamento reflexivo da criança progrida e para que ele próprio conquiste a oportunidade de participar de maneira efetiva nas construções e reconstruções dos conhecimentos de ambos.

Em outras palavras, quando se pensa no processo de alfabetização, considerando cada uma das fases descritas anteriormente, se percebe que um conhecimento é “combustível”, para que um novo conhecimento se consolide, mas o professor é o sujeito que deve interpretar as hipóteses usadas pelas crianças e criar condições e momentos conflituosos, sob sua mediação, para que a criança avance de uma hipótese a outra, respeitando seu ritmo e o domínio e compreensão do SEA seja alcançado.

Assim como, também, existem diferentes ritmos de aprendizagem, algumas crianças não vão aprender no mesmo ritmo que outras, não darão respostas imediatas, pois não são, geneticamente, programadas, tampouco assim permanecerão, logo, dependerão, dentre outros fatores, da forma de pensamento e desenvolvimento de que dispõem dos conhecimentos já construídos e, principalmente, do ensino que se recebe. Para Zabala (2014, p. 29),

As aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes, correspondem, em grande parte, as experiências que cada um viveu desde o nascimento, a forma como aprende e o ritmo de aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesse de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem a aprendizagem são o resultado do processo que sempre são singulares e pessoais.

Conhecer e identificar essa singularidade não são tarefas fáceis, é difícil conhecer os diferentes graus de conhecimento, os ritmos de aprendizagem, identificar os tipos de desafios e inferências que cada criança precisa para avançar,

mas o ensino, para se efetivar em aprendizagem, precisa estar pautado na convicção de que “a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se construir verdadeira ajuda educativa” PCN, (1997, p. 34). Macedo (1994, p. 59), ainda, acrescenta:

Primeiro, é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica. Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

Faz-se necessário, então, criar oportunidades sociais para que o aprendizado do SEA se efetive, que a escola promova o contato da criança com a escrita, incitando-a a escrever, a ler, comunicar, ecoar, pois nem todas as crianças têm as mesmas oportunidades de contato com práticas de leitura e escrita, conforme afirma Cagliari, (2009, p. 19).

Uma criança que viu desde cedo sua casa cheia de livros, jornais, revistas, que ouviu histórias, que viu as pessoas gastando muito tempo lendo e escrevendo, que desde cedo brincou com lápis, papel, borracha e tinta, quando entra na escola, encontra uma continuação do seu modo de vida e acha muito natural e lógico o que nela se faz.

Uma criança que nunca viu um livro em sua casa, nunca viu seus pais lendo jornal ou revista, que muito raramente viu alguém escrevendo que jamais teve lápis e papel para brincar, ao entrar na escola sabe que vai encontrar essas coisas lá, mas sua atitude em relação a isso é bem diferente da criança do parágrafo anterior.

Sabemos que existem crianças que fogem a essa regra. Há crianças cujos contextos domiciliares são ricos de livros e pessoas leitoras, mas chega à escola com aversão à leitura e à escrita, como também o contrário: muitas crianças pobres de livros e de pessoas incentivadoras de leituras em casa, que, ao chegarem à escola, descobrem o universo da leitura e buscam se superar, progredindo nessas competências. Todavia, são exceções, portanto, compete ao professor estreitar essa relação, tecer o novo. Cabe, ainda, tentar compreender o que a criança quis notar, representar e, se assim o fizer, fornecerá informações sobre a escrita na hora e na quantidade certa, de modo a motivá-lo e torná-lo mais concentrado na busca por desvendar os desafios que a escrita propõe. Acreditamos ser esse o nosso papel enquanto professores alfabetizadores. Seber (2009, p. 16) corrobora, ao afirmar que:

[...] Seria a mesma coisa que dar a criança um copo de água quando ela estivesse com sede. [...] a água e a sede, o alimento e a fome e complementam. É isso o que deve acontecer entre o que o professor transmite e a hipótese que permeia a produção gráfica da criança.

Conhecer a criança, sua hipótese de escrita, seu nível de desenvolvimento real, não significa pensar no que falta para atingir o domínio do SEA, mensurá-la, mas, sim, perceber seus avanços e se surpreender com suas conquistas, mesmo que pequenas.

O professor alfabetizador precisa dar o tempo necessário, através da mediação pedagógica, para que as hipóteses sejam reconstruídas e para que, em cada nova hipótese, ela se aproxime da escrita convencional e se torne autônoma e não autômatos, como as práticas tradicionais de cópia o fazem. Para Seber (2009, p. 121)

Quando o professor compreender a importância de introduzir desafios passíveis de serem superados pela criança e, por isso mesmo, transformados em conquistas novas, a ação educativa tomará um rumo diferente. Ambos, criança e professor, crescerão intelectualmente, porque manterão uma interação permeada de reciprocidade.

Portanto, ambos podem se tornarem ensinantes e aprendentes e coautores na/da história um do outro, neste processo dialógico que a escrita e o ensino de produção textual possibilita.

1.5O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Para iniciar a discussão referente ao ensino da produção textual, principalmente de crianças em processo de alfabetização, faz-se necessário compreender o significado da escrita. Para Cagliari (2009), a escrita “é algo com o que nós, adultos, estamos tão envolvidos que nem nos damos conta de como vive alguém que não lê e não escreve” e, ao nos questionarmos sobre seus significados, poderíamos obter diferentes respostas, das mais simples às mais elaboradas, mas independente de como a conceituamos, o ensino da escrita deve levar em conta o que a escrita representa para a criança, pois isso pode revelar, não apenas, a sua compreensão, mas a consciência ou não da necessidade que possui de dominá-la, bem como sua (des)motivação. Ademais, para o autor (2009, p. 84), “é preciso ouvir das crianças o que é escrever, para que serve a escrita valorizando as opiniões que

cada uma possa apresentar” e, principalmente, considerando-as. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 15), “a escrita é considerada como uma forma de comunicação, de expressão e de conhecimento”; para nós, é sair do anonimato e fazer-se ser reconhecido como sujeito sócio histórico em interação com os outros e com o mundo que o cerca, por meio da linguagem.

Sabemos que a prática docente não é um ato neutro, é intencional, talvez seja essa a razão de, também, constituir-se como um desafio contínuo, pois requer do professor um posicionamento constante - se perceber mergulhado em métodos tradicionais: sintéticos ou analíticos, e manter-se na zona de conforto ou de agir a *contrapelo* e assumir “o desafio pedagógico de elevar contingentes enormes de estudantes vindos de uma tradição de analfabetismo para uma vida condizente com o dinâmico mundo da ciência” (PASSARELLI, 2012, p. 34).

Em nossa concepção, a escrita, o se apropriar do que se escreve, a compreensão do que se lê, a descoberta da consciência de ser autor, revela a importância da escrita e do nosso papel enquanto professor no ato de ensinar a escrever, de tornar conhecimento em autoria. Eis mais um desafio na prática docente, apresentado por Lerner (2002, p. 28):

O desafio é, em suma, combater a discriminação que a escola opera atualmente, não só quando cria o fracasso explícito daqueles que não consegue alfabetizar, como também quando impede aos outros – os que aparentemente não fracassam – chegar a serem leitores e produtores de textos competentes e autônomos.

O desafio que devemos enfrentar, nós que estamos comprometidos com a instituição escolar, é combater a discriminação desde o interior da escola; é unir nossos esforços para alfabetizar todos os alunos, para assegurar que todos tenham oportunidades de se apropriar da leitura e da escrita como ferramentas essenciais de progresso cognoscitivo e de crescimento pessoal.

Acreditamos que é tarefa nossa nos comprometermos com práticas que combatam a discriminação, desde o interior da sala de aula, e compreendermos que o que fazemos do ensino não se restringe apenas à aprendizagem, pois o fazer pedagógico vai além dos portões e paredes escolares. A nossa prática e o que fazemos do poder que há nela se estende para a vida. A forma como o professor ensina e/ou sua concepção consciente ou inconsciente de ensino, acaba, segundo Maia (2007, p. 44-45):

Por revelar o tipo de homem que se deseja formar/informar, para agir em determinada sociedade; conseqüentemente, determinada concepção de

leitura traz embutida o tipo de leitor que se quer formar/informar para interagir socialmente – fato revelador do caráter político do ensino da leitura.

Com o ensino da escrita não é diferente, pois ensinar a produzir textos é muito mais do que ensinar a regra pela regra, é compreender que “todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, ouve)” (BAKHTHIN, 2000, p. 330), desafio também descrito por Lerner (2002, p. 28), a seguir. Se pensarmos na maioria das práticas de produção textual:

O desafio é orientar as ações para a formação de escritores, de pessoas que saibam comunicar-se por escrito com os demais e com elas mesmas, em vez de continuar “fabricando” sujeitos quase ágrafos, para quem a escrita é tão estranha, que se recorre a ela somente em última instância e depois de haver esgotado todos os meios para escapar de tal obrigação.

O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como “copistas” que reproduzem – sem um propósito próprio – o escrito por outros, ou como receptores de ditados sem finalidade.

[...]

O desafio é promover a descoberta e a utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como recurso insubstituível para organizar e reorganizar o próprio conhecimento, em vez de manter os alunos na crença de que a escrita é somente um meio para reproduzir passivamente, ou para resumir – mas sem reinterpretar – o pensamento de outros.

Enquanto profissionais que “ensinam”, criar situações de produção textual seria fazer o uso da cópia, na qual a criança é levada a desenhar as letras; para outros, seria, previamente, direcioná-las a escrever, de forma descontextualizada, a partir das seguintes temáticas: “Minha bicicleta”, para estudantes carentes, “Férias na praia” para crianças que moram no interior, “O dia a dia do meu bichinho de estimação” para aqueles que não podem tê-los. Situações essas que, segundo Naspoli (2009, p. 62), não proporcionam prazer e, tão pouco, os tornam sujeitos-autores, e o texto serve apenas de instrumento.

Mas esse sujeito precisa ser ensinado, precisa ser ouvido. Mas o que dizer? Para quem? Talvez outra grande dificuldade enfrentada na formação desse sujeito seja justamente não encontrar respostas para essas perguntas, desconhecidas, até mesmo, por nós professores, posto que, enquanto “autores”, não fomos ensinados a escrever, a produzir ciência, nossa produção escrita se restringe, então, a atividades necessárias como o ato de planejar e/ou burocráticas como a prática de registrar aulas. Dessa forma, o saber o que dizer e/ou o para quem, o enfrentar o papel em

branco, a página vazia é uma tarefa difícil, também, para muitos de nós, até mesmo, para os que dedicam a vida pessoal e profissional para a produção de texto, de conhecimento, portanto, precisamos conceber a escrita como um processo.

Enquanto destinatários, os professores se posicionam, na maioria das vezes, como tendo a função de meros corretores de erros, numa prática higienista, sem compreender o que afirma Naspoli (2009, p.69):

Avaliar textos escritos é colocar-se como plateia, é estar atento para tudo aquilo que ocorre no palco (escrita), é penetrar no ponto de vista do escritor; é ouvir, é tornar visível para si o que está dentro do autor/ator; é criar sentido para uma forma, às vezes insuficiente ou desajeitado; é ler o pensamento antes que os sinais gráficos; muitas vezes mal-arranjados; é projetar no palco suas reações e críticas, visando tornar o aluno cada vez mais competente e a sua escrita mais comunicativa.

Quando há o compromisso com a aprendizagem e superação de dificuldades, promover situações de escrita significativa, também, é fazer-se compreender que o erro é um ato necessário, permitido e regulador e, para isso, é preciso que a criança se faça saber o que errou e como saber se não lhe é dado o direito de revisar e visitar o que escreveu? Como saber, afirma Antunes (2003, p. 46-47), “se dissemos de mais ou menos? Como avaliar se fomos precisos, se fomos relevantes, se dissemos ‘com a palavra certa’ aquilo que tínhamos a dizer?”; sem que o outro dê o *feedback*, a escrita foi apenas um treinamento mecânico. Agindo dessa forma, estamos cometendo mais um grave erro, pois não damos condições, nem tempo, para que a criança compreenda o que errou e não mais o cometa, nem lhe oportunizamos ver a aprendizagem e o domínio do Sistema de Escrita Alfabética como processo. Para Guinard (1998, p. 186) *apud in* Dolz (2010, p. 35):

O erro é construtivo, se for encarado como um fenômeno normal e necessário que não se abandona ao acaso. Se queremos evitar que o erro não conduza ao sentimento de insucesso, ele deve ser tratado racionalmente, analisado, compreendido, significativo. Esse tratamento não é fácil e deveria ser um elemento importante na formação do professor.

Quantos são os alunos? Quantos de nós temos medo de, através da escrita, tornar público nossos erros, nossas dificuldades de aprendizagem e de expor o que pensamos? Quantos de nós não passamos ou ainda passam por isso? Na verdade, temos receio de revelarmos aos nossos alunos que tivemos ou temos dificuldades para escrever, de revelar que a escrita e/ou o texto escrito não é o produto final, principalmente, porque, para eles, a dificuldade é maior, por acreditarem que a

escrita e/ou o texto que produzem é o produto final e, como tal, não deve apresentar “erros”. Isso acontece, pois, na maioria das práticas pedagógicas de alfabetização e de produção textual, os alunos não são levados a compreender que, até mesmo, os maiores e melhores escritores fazem uso do planejamento, do rascunho, da revisão, da reescrita, para que só, assim, tenham o produto final, isto é, não são levados a conceber e experienciar a escrita como uma aprendizagem precoce e inacabada.

Dolz (2010, p. 25) conceitua a reescrita como sendo uma das operações da produção textual, na qual,

[...] Implica o retorno do produtor ao seu texto e/ou a formas pontuais de intervenções para melhorá-lo. A fórmula que diz que escrever é re-escrever não se aplica unicamente aos alunos em curso de aprendizagem da escrita, mas de todos os que escrevem

O que, a nosso ver, se aplica a nós, é que nos desnudemos diante deles, revelando as nossas limitações e dificuldades, quando nos propomos a escrever, para que não pensem que não enfrentamos dificuldades e que sabemos de tudo, pois não sabemos! Essa seria uma atitude que Bakhtin (1992, p. 73) explicitou como sendo uma postura humana “Só me torno consciente de mim, só me torno eu mesmo revelando-me para outrem, através de outrem, e com a ajuda de outrem. Os atos mais importantes, constitutivos da consciência de si, determinam-se em relação com outra consciência (com você)”. Essa parece ser uma tarefa difícil, pois acreditamos que o professor é aquele ser superior que não tem limitações. E, quando nos mostramos, não nos tornamos vulneráveis, mas “humanos”, possibilitamos acolher e sermos acolhidos em nossa individualidade, que, às vezes, é coletiva.

Dessa forma, precisamos ressignificar a nossa prática, fazer com que a escrita seja uma tarefa prazerosa, um projeto pessoal dos alunos, trata-se de pensar em gêneros textuais que valorizem esse sujeito/autor, no nosso caso, por exemplo, por se tratar de alunos com faixa etária de 08 a 13 anos, pensamos na Literatura Infantil, como forma de preservar a ludicidade que tal leitura proporciona. Segundo Passarelli (2012, p. 62), “A ludicidade torna o ensino da expressão mais interessante para os alunos e para o professor. Se mais explorado, esse levará os alunos ao encontro do prazer de escrever, reduzindo suas dificuldades”, pois a criança se sentirá usuária da leitura e da escrita de textos que considere sua condição de criança.

Para tanto, acreditamos que, para alcançar esse objetivo, o uso da Literatura Infantil é uma ferramenta importante que, ora está ligada à diversão e ora à aprendizagem e que considera a criança, não como sendo um “adulto em miniatura”, mas como uma criança que tem como direito subjetivo: ser criança, considerando as características e necessidades próprias de sua idade, que busca respeitar e considerar suas limitações e potencialidades.

Coelho (2000) mostra que a criança, a partir dos 8/9 anos, é considerada o leitor-em-processo e seu pensamento lógico permite as operações mentais, entretanto, os livros precisam conter a presença das imagens em diálogo com o texto e a presença do adulto é vista como motivadora e necessária, pois será ele quem irá aplinar as possíveis dificuldades.

Já a criança, a partir dos 10/11 é considerada, ou deveria ser, o leitor fluente. Ou seja, nessa fase, espera-se que a leitura esteja apoiada pela reflexão e a capacidade de concentração aumente, o que permite o engajamento do leitor na experiência narrada e alarga ou aprofunda seu conhecimento ou percepção do mundo. Os personagens mais atraentes são os heróis que se entregam à luta por um ideal humano e justo.

Entretanto, a diversão e aprendizagem, para muitos professores alfabetizadores ou não, são ações que não se interagem na formalidade do ensino, “assim, o conhecimento é apresentado aos estudantes como algo cinzento, sisudo e sem vida... a escola trata o conhecimento como objeto rígido que não pode ser penetrado com os instrumentos da emoção, da sensibilidade, da imaginação, da invenção” (PERROTI, 1995, p. 27 *apud* PASSARELLI, 2012, p. 94). Conforme Coelho (2000), a Literatura Infantil pode ser, então, concebida como objeto que provoca emoções, prazer, diversão, como também pode ser instrumento manipulado por intenção educativa. Possibilita conduzir o leitor a viagens impossíveis de imaginar, proporciona alegria, felicidade, surpresas, ao mesmo tempo, em que estimula a aprendizagem, conforme destaca Oliveira e Spínola (2008).

Ademais, o uso da Literatura Infantil possibilita ao professor romper com paradigmas tradicionais e práticas pedagógicas mecânicas, pensando num leitor e num sujeito-autor de textos, que se constituem num processo de produção, de modo a ter para quem escrever; sobre o que escrever e o como escrever. Saviani (2018, p. 10) confirma essa afirmativa, ao dizer que a concepção humanista moderna, tendo

por referência a Pedagogia Tradicional, provocou uma variada gama de deslocamentos:

Deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno, do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Acreditamos tratar de uma mudança significativa, com que muitos não concordam, uns por não estarem prontos (e, talvez nunca estejam), outros por medo de fracassar, ou por não haver tempo para se perder. De fato, é uma ressignificação do fazer pedagógico, dialógico, e, sobretudo, possível, centrado no aluno, na sua processabilidade.

Com base nisso, nossa pesquisa, a princípio, buscou conhecer a Zona de Desenvolvimento Real, através da análise de escrita descrita por Ferreiro (1984), na qual se identifica as hipóteses de escrita em que a criança se encontra, visto que não é permanente, como também por meio das produções textuais feitas, seguindo uma Sequência Didática para o gênero escrito: Conto Infantil. Através da produção textual inicial, foram confirmadas as hipóteses de escrita, as lacunas existentes, que a nosso ver, são condicionantes, principalmente para criação de situações e oportunidades de aprendizagem, a partir de atividades que geram conflitos cognitivos e que respeitam a individualidade de cada uma, contribuindo para que a criança avance de um estágio de escrita a outro e supere suas dificuldades e/ou conflitos, caminhando entre a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Ideal, continuamente, com a ajuda de um mediador.

1.6 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A escolha pelo uso do conceito de Sequência Didática – SD, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), se deve por se compreender o gênero textual oral ou escrito como sendo um fazer consciente de produzir textos, no qual a escolha do gênero textual deve estar pautada numa aprendizagem significativa, tendo como parâmetro: a finalidade – para além do ato de codificar e decodificar-; o

destinatário – para além de alguém que tem a função de lhe atribuir nota -; o conteúdo – para além da gramática normativa -, mas, sobretudo, um “lugar social”, de sujeito, de autor, para além da passividade.

Dessa forma, temos o texto como sendo um material concreto do ato discursivo, interativo, comunicativo e intencional, de ensino e de aprendizagem, que deve resultar de um ato criativo e não mecânico, no qual a criança deve fazer parte dessa construção ativamente, apropriando-se, mutuamente, e tendo o conhecimento prévio como a base para a construção de novos conhecimentos, os quais não anulam os pré-existentes, mas o constituem.

Quando se pensa nas aulas de ensino da escrita, é preciso considerar que, desde a infância, a criança já traz consigo, um conceito construído socialmente ou concepção do que é a escrita e do que ela significa e representa, entretanto, em muitas práticas docentes, este conhecimento é ignorado, pois parte-se do pressuposto de que o processo de alfabetização se inicia, exclusivamente, na escola, e se objetiva um ponto de chegada, mas esquece-se de considerar o ponto de partida, dos conhecimentos prévios, da ZDP.

A proposta de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 40) tem como objetivo “instrumentalizar o aprendiz”, considerando os discursos, enquanto objetos de aprendizagem e instrumentos a serviço da aprendizagem, e não como meros objetos de ensino, oriundo de um currículo que não enxerga a criança em sua processabilidade¹⁴, nem se houve a aprendizagem da criança, desvinculando o ensino da aprendizagem, os ritmos e as dificuldades de aprendizagem, que são variáveis e deveriam ser pensadas no ato do planejamento e da ação pedagógica.

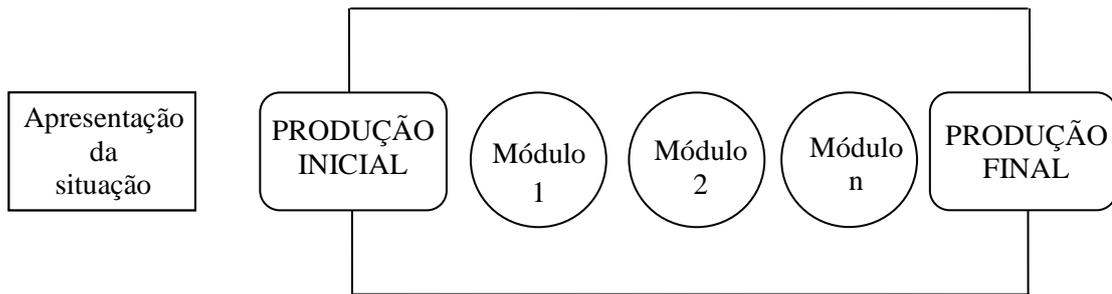
Tendo em vista uma metodologia de ensino, na qual se objetiva a aprendizagem, Zabala (2014, p. 55) contribui, ao afirmar que se faz necessário responder duas perguntas: a primeira está relacionada à potencialidade da sequência em favorecer o maior grau de aprendizagens significativas e a segunda à capacidade de favorecer oportunidades para que o professor preste atenção à diversidade. Para tanto, se faz mais necessário, ainda, reconhecer na SD se existem atividades:

¹⁴ Processabilidade, pois se avaliam as conquistas, trata-se de uma visão mais ampla de aprendizagem, uma incompletude momentânea (LEAL, ALBUQUERQUE e MORAIS, 2010)

- a) Que nos permitam determinar os conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?
- b) Cujos conteúdos são propostos de forma que sejam significativos e funcionais para os meninos e meninas?
- c) Que possamos inferir que são adequadas ao nível do desenvolvimento do aluno?
- d) Que representem um desafio alcançável para o aluno, quer dizer, que levam em conta as competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária; portanto, que permitam criar zonas de desenvolvimento proximal e intervir?
- e) Que provoquem um conflito cognitivo e promovam atividade mental do aluno, necessária para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios?
- f) Que promovam uma atitude favorável, quer dizer, sejam motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?
- g) Que estimulem a autoestima e o autoconceito em relação às aprendizagens que se propõem, quer dizer, que o aluno possa sentir em certo grau que aprendeu, que seu esforço valeu a pena?
- h) Que ajudem ao aluno a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender, que lhes permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens?

Pensar numa prática que considere cada um desses aspectos não é uma tarefa fácil, requer conhecimento, planejamento e rompimento com o que está posto - um currículo escolar que preza pelo quantitativo, que acredita que todos possuem a mesma bagagem de conhecimento. Portanto, partir de um mesmo ponto e caminhar num único caminho, requer resistência, buscar fazer diferente, é promover, diariamente, uma tensão entre as exigências externas e as necessidades internas da criança. O que é um fazer difícil, porém indispensável!

A SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) possibilita fazer diferente e fazer a diferença, pois considera como ponto inicial a Zona de Desenvolvimento Real, ou seja, a bagagem cognitiva, o conhecimento prévio que a criança tem, para poder identificar a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, os conhecimentos a serem apreendidos com a mediação do professor, de seus pares e de uma metodologia que considere os seus conhecimentos e objetive superar suas dificuldades, conforme o modelo apresentado através do esquema abaixo:

Figura 8: Modelo de Sequência Didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84)

O modelo de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84) é dividido em quatro componentes básicos que seguiremos em nossa intervenção:

1.6.1 A apresentação da situação

Esse momento inaugural é tão importante quanto os demais, uma vez que é, nesse momento, que se objetiva expor aos alunos as aprendizagens significativas que se pretende alcançar, através de um gênero, em nosso caso, escrito: Conto Infantil, bem como seu contexto de produção - para quem se destinará a produção escrita; que forma terá e quem serão os sujeitos participantes dessa produção.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), essa etapa “visa expor um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será trabalhado nos módulos”. Trata-se de um momento de motivação, de provocação, de desafios.

1.6.2 A primeira produção

A produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na sequência didática. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 87).

De fato, a produção inicial, também, é diagnóstica e permitirá muito mais do que refinar, modular ou adaptar a sequência, possibilitando identificar as dificuldades que os alunos apresentam e, ainda, diferenciar e individualizar o ensino, respeitando os ritmos de aprendizagem dos alunos e planejando, verdadeiramente, atividades que respeitem as diversas formas de aprendizagem, momento no qual a avaliação se mostra não classificatória ou excludente, mas formativa, contínua, processual.

1.6.3 Os módulos

No que se refere aos módulos, não há uma quantidade pré-determinada, pois dependerá dos problemas, das dificuldades que se apresentarem na produção inicial. Por isso que se diz: “da produção inicial aos módulos”, do “complexo para o simples”, para só depois voltar ao complexo. Os módulos permitem tratar um problema de produção textual de modo variado, diversificado, dando a cada aluno, a possibilidade de superar suas dificuldades.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88), existem três grandes categorias de atividades e de exercícios que podem servir de vias, de caminhos, para que a criança tenha maiores chances de sucesso no processo de aprendizagem. As atividades de observação e de análise de textos; as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum.

1.6.4 A produção final

A produção final é um momento ímpar, que possibilita ao aluno a oportunidade de pôr em prática tudo o que os módulos trabalharam, todas as aprendizagens, e, principalmente, como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90)

Indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem;
Serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e reescrita;
Permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado.

Em síntese, essa etapa os motiva a escrever com mais consciência e confiança e torna concreto o produto de um trabalho, no qual o processo lhes fez

perceberem-se sujeitos únicos, visto que as atividades propostas respeitaram seu ritmo e lhes possibilitaram o autoconceito.

Dessa forma, concebemos a escrita como sendo uma atividade complexa, gradual, contínua, na qual as dificuldades encontradas, sejam elas internas ou externas, podem ser superadas pela criança e o processo de aquisição da escrita e da leitura... Prazeroso.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: DESCRREVENDO O CAMINHO PERCORRIDO

2.1 REVELANDO O OBJETO DA PESQUISA

A razão de ser dessa pesquisa teve como ponto inicial a minha experiência enquanto psicopedagoga, mas foi a minha função social, enquanto professora alfabetizadora, que me fez perceber a necessidade, antes de tudo minha, não apenas de rememorar a cada aluno (a) que não alfabetizei, mas de me redimir, ao tentar minimizar que outros sigam acreditando que fracassaram, por não terem sido percebidos, por não terem sido alfabetizados, por terem sido minoria dentro de uma maioria que aprendeu.

Foi no ano de 2016, psicopedagoga de uma escola pública de Zona Rural, Pedro Régis/PB, turno tarde, horário em que as crianças que sintomatizavam Dificuldades de Aprendizagem deveriam participar do atendimento psicopedagógico, entretanto, comumente, os pais e/ou responsáveis da maioria dessas crianças se recusavam a fazer um terceiro percurso da casa para a escola, ou seja, levar seus filhos e buscá-los no contra turno, sem se deter à importância do atendimento como forma de prevenir e/ou remediar os sintomas oriundos de uma Dificuldade de Aprendizagem e/ou de uma dispedagogia.

Para preencher os meus horários de atendimento, praticamente vagos pela ausência de crianças comparecendo no contra turno, a pedido dos professores do Ensino Fundamental II – EF II, passei a atender os alunos do 6º ano, que *a priori*, apresentavam, segundo a queixa dos professores, recusa em realizar atividades individuais e/ou comportamento indisciplinar, visto que o principal critério para o atendimento psicopedagógico era o baixo rendimento e/ou comportamento indisciplinar, os quais, na maioria dos casos, estão associados.

Planejei e organizei algumas sessões em grupo para os primeiros atendimentos, a fim de socializá-los e criar um laço de confiança, necessário para qualquer relação, principalmente de ensino aprendizagem. A primeira atividade em grupo foi o jogo “Adedonha”, no qual, ao ser “sorteada” uma determinada letra, uma lista de palavras na horizontal é escrita, com substantivos que nomeiam pessoas, animais, frutas, objetos etc. Ao término da quarta rodada, pedi para que eles realizassem o cálculo de suas pontuações, para elegermos o ganhador do jogo e, já

neste momento, me inquietei com o que presenciei: o cálculo feito por alguns alunos e, ainda mais, com a escrita deles, algumas não alfabéticas.

Em outra sessão, realizei, só que individualmente, uma atividade de leitura e minhas suspeitas começaram a se confirmar: a indisciplina desses alunos e a falta de interesse eram sintomas de uma não-aprendizagem, pois se tratavam de alunos que não tinham domínio do SEA, mesmo estando no Ensino Fundamental II.

Passei, então, a realizar levantamento de dados quantitativos e qualitativos da história vertical, como trajetória no âmbito escolar e horizontal, trajetória familiar desses alunos e percebi, nas pesquisas junto às fichas individuais e aos diários de classe dos anos/séries anteriores, que esses alunos já haviam passado por reprovações diversas e, quando aprovados, apresentavam observações referentes ao fato de terem sido aprovados “fraquinhos”. Eles eram minoria, no sentido quantitativo, em suas turmas de origem, e sua não aprendizagem não havia sido investigada, talvez por ser justificada, mediante sua condição biológica, social e/ou familiar, o que pode ou não ser a verdadeira causa.

Existia um aluno do 8º ano, que foi encaminhado para o atendimento psicopedagógico, semelhantemente aos outros, mas com um bom comportamento, ele mal sabia escrever uma frase, sua leitura era silabada e não conseguia retomar o sentido da palavra, principalmente daquelas formadas por sílabas complexas. Chegou ao 6º ano da mesma forma que os outros, mas me inquietou o fato de ter chegado ao 8º ano.

Em conversa informal, durante o intervalo, com os professores, principalmente de Português, esses afirmaram que ele havia sido aprovado pelo Conselho de Classe, devido ao seu esforço, ao seu interesse em realizar as atividades, mesmo não apresentando êxito, quando avaliado individualmente. Não queriam desmotivá-lo, mas se esqueceram de pensar no que isso poderia repercutir, na sua autoestima e autoimagem, aprovado, mesmo tendo a consciência de que não tinha condições de acompanhar os conteúdos de cada um desses anos/séries, por não compreender o que era sugerido como leitura, tampouco, escrever o que viesse a compreender e não ter tido nenhum professor do EF II disposto a alfabetizá-lo, já que não seria “função” desses. Em uma das sessões, ele atribuiu sua não-aprendizagem aos seus professores.

Ele desistiu, primeiro do atendimento, pois tinha receio de ser discriminado, rotulado por seus pares, depois, da escola, ou fomos nós que desistimos dele há

muito tempo antes? A sua história fez-me pensar em cada aluno que passou por mim e que foi se perdendo no caminho e/ou que caminharam da mesma forma que esse aluno do 8º ano.

Foi partindo dessa inquietação que “surgiu” a motivação para esta pesquisa, com o intuito de mostrar possibilidades de efetiva alfabetização de crianças que apresentam DA e, através da intervenção, se criar subsídios para superação das dificuldades dos alunos que não aprenderam, dos que não se alfabetizaram no “tempo” certo, na “idade” certa e incluí-los no processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, se delimita o objeto dessa pesquisa: a superação das Dificuldades de Aprendizagem, em escrita, no processo de alfabetização por meio da mediação.

2.2 O LÓCUS DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS

A princípio, a escola, *lócus* da pesquisa, seria onde vivenciei a experiência anteriormente narrada, entretanto, por questões políticas e pessoais por parte da supervisora da escola, não foi possível. Situação essa que não foi impedimento, para que a pesquisa fosse desenvolvida, pois, infelizmente, não se retratou uma realidade restrita a essa comunidade escolar, mas representava outras escolas do mesmo e de outros municípios. Dessa forma, apresentei a proposta contida no projeto de pesquisa à Secretária de Educação do Município de Jacaraú / PB, na qual sou efetivada há mais de 16 anos, exercendo atividades de docência, principalmente nos anos das séries iniciais e coordenação pedagógica. A Secretária de Educação abraçou a causa e me encaminhou a uma das 23 (vinte e três) escolas municipais, na qual fui prontamente acolhida pela Direção da escola, que, em consulta à equipe pedagógica da escola, elegeu o 4º ano A. Apresentamos a proposta à professora colaboradora que ficou grata pela intervenção e contribuição a ser feita, permitindo que adentrássemos em sua sala de aula.

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Senador Ruy Carneiro, construída em 1973, na administração do prefeito Virgílio Ribeiro da Silva, tendo como nome Ginásio Municipal de Jacaraú, com o objetivo de atender à clientela, não apenas do município, mas de outras cidades circunvizinhas, atendia aos alunos do 2º ao 5º ano (Antigo Ginásio) e, ainda, disponibilizava o prédio para a comunidade da escola estadual.

Atualmente, após sucessivas reformas e ampliações, com objetivo de atender, cada vez melhor, às necessidades de infraestrutura e de qualidade, a escola conta com a seguinte estrutura:

Quadro 5 – Composição atual da escola por ambientes

| Quantidade | Ambientes |
|------------|---------------------|
| 10 | Salas |
| 02 | Banheiros |
| 01 | Secretaria |
| 01 | Cozinha |
| 01 | Sala de Professores |
| 01 | Sala de AEE |
| 01 | Biblioteca |
| 01 | Cantina |
| 01 | Almoxarifado |
| 01 | Sala de Informática |

Fonte: Projeto Político Pedagógico

A comunidade, a que a escola pertence, vive, em sua grande maioria, da agricultura de subsistência, da aposentadoria e da ajuda do governo com o Bolsa Família. A maior parcela dos pais é de analfabetos ou semianalfabetos.

Atende, ainda, a uma clientela de 773 alunos distribuídos nos turnos Manhã, Tarde e Noite, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, nas modalidades: Regular e Educação de Jovens e Adultos - EJA.

No período da manhã, a escola atende ao Ensino Infantil e Fundamental I, no período da tarde, ao Ensino Fundamental II e, à noite, à Educação de Jovens e Adultos: Ciclos I, II, III e IV¹⁵.

A escola possui, no Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano, um total de 76 alunos(as), e no 4º e 5º, 45. Desse público de alunos (as), que formam 05 turmas, no 2º ano, 15,4%, 3º ano, 17,2 % 4º ano 22,2 % e, no 5º ano, 38,9% dos alunos foram reprovados, por terem apresentado, dentre outros fatores¹⁶, alguma Dificuldade de Aprendizagem, seja em leitura e escrita, matemática e/ou em todas essas áreas, impedindo-os e/ou o impossibilitando-os de prosseguir para os

¹⁵ Ciclo I se refere a 1ª e 2ª série; Ciclo II 3ª e 4ª série; Ciclo III 5ª e 6ª série e Ciclo IV se referem à 7ª e 8ª série.

¹⁶ Falta de identificação com o método de ensino do (a) professor (a) e/ou por irem à escola apenas pela merenda e/ou pelo Bolsa Família; e/ou por falta de motivação e/ou, ainda, por resistência em aprender...

anos/séries seguintes, que, segundo relato dos professores, foram sintomas dos alunos.

No que diz respeito ao quadro de funcionários, possui 33 professores e 25 funcionários. Conta, ainda, com uma equipe de 05 supervisores/coordenadores pedagógicos, que atendem separadamente a Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos, 01 diretor e 02 vices que se dividem entre os três turnos de funcionamento da escola.

Desenvolver a pesquisa, nesta escola, foi muito significativo, pois foi nela que lecionei, na maioria dos anos de minha docência, e foi lá que fui presenteada com a minha primeira turma de alfabetização.

A professora regente e os alunos do 4º ano A são os participantes colaboradores da presente pesquisa. Ela é pedagoga e concluiu, em 2018, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, está sendo contratada pelo terceiro ano consecutivo. No ano passado, atuou no 3º ano de outra escola municipal, sendo essa a sua primeira experiência numa turma de 4º ano. A turma possui 19 alunos, sendo 10 meninas e 09 meninos, com faixa etária que varia entre 09 a 13 anos de idade, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 6: Dados Gerais dos alunos colaboradores

| Nome (Fictício) | Sexo | Idade |
|------------------------|-------------|--------------|
| Agna | Feminino | 09 anos |
| Alicia | Feminino | 09 anos |
| Analu | Feminino | 10 anos |
| Carlos | Masculino | 11 anos |
| Cristiano Ronaldo | Masculino | 09 anos |
| Daniel | Masculino | 10 anos |
| Flora | Feminino | 09 anos |
| Gabriel | Masculino | 10 anos |
| Lisa | Feminino | 09 anos |
| Lucas | Masculino | 09 anos |
| Lukas | Masculino | 11 anos |
| Messi | Masculino | 10 anos |
| Pâmela | Feminino | 12 anos |
| Paulo | Masculino | 10 anos |
| Rafael | Masculino | 09 anos |
| Sofhia | Feminino | 10 anos |
| Sônia | Feminino | 13 anos |
| Tais | Feminino | 09 anos |
| Yasmin | Feminino | 11 anos |

Fonte: Diário de Bordo

Conforme apresentado, os dados já revelam a presença de distorção idade x série na turma. Na conversa informal que tive com a professora colaboradora,

momento em que fui apresentar a proposta e objetivos da pesquisa, ela me relatou a dificuldade que tinha em lidar com a turma, principalmente no aspecto comportamental e das Dificuldades de Aprendizagem apresentadas, principalmente por esses alunos serem “indisciplinados”. O que me fez perceber que tal turma é passível de intervenção pedagógica e de uma investigação capaz de apresentar dados quantitativos e qualitativos necessários para a criação de estratégias e soluções eficazes para a superação das Dificuldades de Aprendizagem em escrita, objetivo da presente pesquisa, até mesmo, quanto ao comportamento indisciplinar, visto que esse pode ser sintoma de uma não aprendizagem.

Dentre essas crianças, 06, segundo a professora, não correspondem às competências de uma criança que se encontra num 4º ano e possuem um comportamento indisciplinado, desinteressado, fato esse confirmado, após a observação participante na sala de aula e aplicação da análise de escrita.

Antes de darmos início à intervenção em sala de aula, realizamos, inicialmente, atividades de análise de escrita (sondagem), através da aplicação de uma atividade individual de escrita que consiste em a criança escrever quatro palavras de uma mesma semântica, por exemplo: nome de animais, materiais escolares, entre outros, sendo que a primeira deve ser uma palavra polissílaba, seguida de uma trissílaba, dissílaba e a última monossílaba, e a escrita de uma frase contendo uma das palavras conforme modelo (APÊNDICE A). Essa estrutura se torna necessária para que a criança não entre em conflito, já nas primeiras palavras, quanto ao quantitativo de letras a serem usadas na palavra monossílaba; quanto à frase ao final, objetiva perceber se a criança faz uso da mesma escrita/hipótese apresentada nas palavras, conservando-a. Tal análise consiste, ainda, em identificar a hipótese de escrita da criança, (Pré-silábica, Silábica, Silábica Alfabética e Alfabética), buscando identificar possíveis dificuldades de aprendizagem em escrita, quer seja ela sintoma de uma dislexia, disgrafia e/ou até mesmo uma dispedagogia.

Após essa primeira sondagem, foram aplicadas as provas piagetianas e/ou operatórias¹⁷, somente com Sônia Maria, por apresentar uma escrita de maior

¹⁷ Mediante as provas podemos chegar a determinar o grau de aquisição de algumas noções chaves do desenvolvimento cognitivo, cujo conteúdo leva em conta cada uma delas de um modo muito específico. Algumas provas versam, por exemplo, sobre a noção de conservação. O nível de construção alcançado em cada uma das noções e sua inter-relação mútua faz referência ao grau da estrutura operatória que subjaz em cada etapa do desenvolvimento. Mediante as provas de

assimetria, que nos possibilitou aproximar do estágio do nível cognitivo¹⁸ em que ela está e, dessa forma, com menos inconsistência, determinar a Zona de Desenvolvimento Proximal, em que a intervenção pedagógica ocorrerá.

Respeitando e resguardando a identidade de cada colaborador, vamos nos referir aos alunos e professora fazendo uso de um codinome escolhido por eles mesmos no dia da análise de escrita.

2.3 A ESCOLHA DA ABORDAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES

De acordo com Richardson *et al.* (2007) não existe uma forma única de realizar uma pesquisa, entretanto se faz necessário ter um conhecimento da realidade, noções básicas da metodologia e técnicas de pesquisa.

Segundo Gil (2010, p. 26), “pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. Ele, ainda, acrescenta, “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Levando em consideração o objetivo que foi proposto, a pesquisa-ação colaborativa, com abordagem quantiquantitativa é assumida como opção metodológica deste trabalho.

Sobre pesquisa-ação, Thiollent (1985) nos diz que toda atividade intencional, voltada para uma prática concreta cujo objetivo trate-se de uma transformação social, nos fornece produção e construção de conhecimento. Vista como uma estratégia metodológica de pesquisa social em que se acompanham processos de

diagnóstico operatório, é possível detectar o nível de estrutura cognitiva com que o sujeito é capaz de operar na situação presente. Cada uma das provas é uma situação experimental bastante elaborada, que nos permite determinar as potencialidades do pensamento da criança através do estudo do grau de explorar até que ponto estão adquiridas ou não essas noções, em uma estrutura operatória, e se os julgamentos da criança resistem às contra-argumentações que são formuladas. Pretende-se apenas oferecer um critério de juízo didático para melhor compreensão e intervenção. Provas Operatórias. Disponível em: <http://psicopedagogaterezabuss.blogspot.com.br/2010/07/provas-operatorias-piaget.html> Acesso em: 16/09/2019

¹⁸ O nível cognitivo está diretamente relacionada à Teoria Cognitiva criada por Jean Piaget para explicar o desenvolvimento cognitivo humano, segundo ele, tal desenvolvimento é dividido em 04 (quatro) estágios: Sensório Motor – de 0 a 2 anos; Pré-operatório – de 02 a 07 anos; Operatório Concreto – de 7 a 11/12 anos e Operatório Formal – de 12 anos em diante, na qual a criança apresenta em cada um desses estágios apresenta determinadas habilidades, a exemplo da capacidade de conservação e reversibilidade. O Diagnóstico da Criança em Fase de Alfabetização: Aspectos Cognitivos. Disponível em: <http://www.edupp.com.br/2015/07/o-diagnostico-da-crianca-em-fase-de-alfabetizacao-aspectos-cognitivos/>. Acessado em 06/11/2019

atividades, decisões, ações e uma gama de atividades intencionais dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p.14).

Este tipo de pesquisa é decorrente, portanto, da identificação de uma problemática específica dentro de um contexto determinado, cuja solução requer uma investigação abrangente das suas dificuldades e problemas e o traçado de um plano para solucioná-las.

A proposta da minha pesquisa, como já relatado anteriormente, partiu de algo que me incomodou, fruto de observação e de “experiências” que me remeteram a questionamentos que, em mim, desencadearam um movimento de dentro para fora e de fora para dentro, hipóteses foram sendo levantadas, como um quebra-cabeça que buscava imprimir muito mais do que uma imagem do ideal, propondo possibilidades e encaminhamentos para mudança.

Tal inquietude possibilitou me colocar como pesquisadora e, como tal, compreender a importância de conhecer, não o conhecer por conhecer, mas o conhecer para transformar, para nos tornar mais próximo do outro e, por que não dizer, para nos colocar no lugar do outro?

Como o objetivo de uma pesquisa científica, consiste, a priori, em construir conhecimento, em alcançar resultados que atendam não apenas à realização pessoal, acadêmica, mas que tornem possível a promoção significativa no social dos sujeitos colaboradores (subjetividade), se faz necessário que essa se baseie num planejamento cuidadoso, no qual, a reflexão conceitual delineie cada passo dado e esse esteja alicerçado em uma metodologia que dê a esses passos cientificidade (objetividade).

Para tanto, o trabalho proposto busca dialogar com o conhecimento já existente (objetividade) e a realidade (subjetividade), num exercício teórico-prático de ação – reflexão – ação, pois nossa pesquisa entende, como afirma Gil (2010, p. 20) que:

Um bom pesquisador precisa, além de conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social. São igualmente importantes: a humildade para ter atitude autocorretiva, a

imaginação disciplinada, a perseverança, a paciência e a confiança na experiência.

Objetividade e subjetividade, características que se complementam e constituem um bom pesquisador, assim como o meio natural que é fonte direta dos dados. É o pesquisador que fará a ponte entre os quantificáveis referentes aos sujeitos colaboradores e os imensuráveis. Tal relação será feita, mas não de forma isolada, serão conectados e atrelados, ainda, às teorias, que nos possibilitam atribuir significado e cientificidade aos dados coletados.

Os principais aportes teóricos que nortearam a nossa pesquisa foram: Ferreiro e Teberosky (1984), Vygotsky (1991) Piaget (1990), Soares (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Freitas; Alves e Costa (s.d).

A justificativa para Ferreiro e Teberosky (1984) constarem como balizas de nossa pesquisa se dá, porque, tal como elas, compreendemos que, para a criança ser alfabetizada, se faz necessário, dentre outros fatores, compreender o que a criança pensa sobre a escrita, identificar suas hipóteses (pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábico-alfabética e alfabética), (re)conhecendo-as como fases evolutivas de um processo complexo e contínuo.

Igualmente, se justifica o embasamento em Piaget (1970), pois entendemos que o desenvolvimento cognitivo possui fator influenciador, senão determinante, no processo de aprendizagem. Segundo o autor, algumas formas de pensamento que são simples para um adulto não são iguais para uma criança e todos os fatos do mundo se tornam inúteis, a depender do estágio de desenvolvimento dessa criança, pois dependem da sua experiência anterior, do contato com o meio, como o objeto do conhecimento, da assimilação e acomodação.

Não seria diferente para Vygotsky (1991), pois, como ele, acreditamos que, para que a aprendizagem e o desenvolvimento se efetivem, se faz necessário determinar dois níveis de desenvolvimento na criança: o nível da Zona de Desenvolvimento Real e o nível da Zona de Desenvolvimento Proximal. Esse se refere às atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas pode ter sucesso com a mediação de um adulto ou a ajuda de outra criança mais experiente.

Como Soares (2004), assumimos que a alfabetização deve acontecer na perspectiva do letramento, em que a leitura e a escrita significam muito mais do que codificar e decodificar, remetendo à apreensão e compreensão de significados e possuindo função social para além dos muros escolares.

Quanto a Freitas; Alves e Costa, por considerarem três etapas fundamentais que resultam na aprendizagem da aquisição da linguagem, no que se refere à consciência fonológica e ortográfica, sobretudo de crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem em leitura e escrita: a sistematicidade, a frequência e a consistência.

Dessa forma, percebemos que a definição de metodologia vai além da descrição dos passos/métodos/técnicas, ela também indica a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo. Tal referencial teórico-metodológico utilizado se justifica, pois acreditamos que a aprendizagem não é vista como um fenômeno incompreensível, mas ela faz intercâmbio com as estruturas internas da criança, com o meio e com o outro social, de dentro para fora e de fora para dentro.

Considerando a natureza quanti-qualitativa da nossa pesquisa, utilizamos diferentes instrumentos para coleta de dados, que foram planejados e pensados, a fim de serem tecidos e, nesse entrelaçamento, atribuírem veracidade e cientificidade, como também para que um fosse complemento do outro, dando subjetividade ao que é objetivo e objetividade ao que é subjetivo. A pesquisa teve como principais instrumentos de coleta de dados:

- O diário de campo: as anotações realizadas durante cada observação participante possibilitaram trazer à tona as inquietações, as inferências, as leituras subjetivas observáveis, que ficam evidentes neste momento, como também após cada encontro de aplicação da SD;
- A análise de escrita: realizada para identificar a hipótese de escrita, com base nos estágios/níveis descritos por Ferreiro e Teberosky (1984). Foram feitos registros para que nos auxiliassem no acompanhamento do processo de aquisição da língua escrita e/ou de superação das dificuldades de aprendizagem, pois, “para compreender as ideias das crianças a respeito da escrita, precisamos analisar várias produções. Além disso, é também importante [...] conhecer as condições de produção, o processo de produção e a interpretação final dada pelo sujeito” (FERREIRO, 1993, p. 80). Tal atividade serviu para duas finalidades: diagnóstico (uma vez que pôde revelar características de uma dificuldade de aprendizagem em escrita) e análise

(uma vez que serviu de ponto de partida para o planejamento de atividades, que serão descritas e quantificadas ainda neste capítulo);

- Provas piagetianas e/ou operatórias: aplicada para nos aproximar do possível estágio cognitivo¹⁹ da criança, quais sejam: pré-operatório, operatório concreto, formal e abstrato, identificando as defasagens cognitivas através do seu comportamento – correlação faixa etária – estágio cognitivo - em relação aos materiais apresentados, visto que o funcionamento da inteligência está condicionado pelas etapas do desenvolvimento, assim como pelas experiências que a criança tem com o meio em que vive. Ou seja, aprendemos partindo do que já temos em nossa estrutura cognitiva. Se o objetivo de Piaget, ao descrever os níveis de desenvolvimento da criança, era, com isso, recuperar os processos que estão presentes na construção do conhecimento, o nosso propósito é retirá-la de um estado atual e conduzi-la, através da mediação a um estado diferente (MACEDO, 1994, p. 48). Por isso, tal aplicação foi feita individualmente e aplicada, somente, com as crianças que apresentaram uma escrita assimétrica na análise de escrita que pudesse, através da nossa percepção, caracterizar sintoma de um déficit cognitivo.

Tanto a análise de escrita quanto a aplicação das provas piagetianas foram utilizadas, para auxiliar-nos na identificação da zona de desenvolvimento proximal da criança e criar subsídios para planejar atividades intencionais para superação das DA's, visto que, como afirma Ribeiro (1999, p. 34), “existe uma grande correlação entre estágio cognitivo e níveis de escrita e leitura no processo de alfabetização. Cada vez que uma criança avança na estrutura cognitiva, avança também nos níveis psicogenéticos da leitura e da escrita”.

Como parte da SD, criamos uma coletânea de atividades, cada uma delas foi planejada, para que fossem aplicadas junto às crianças, com objetivos voltados à sondagem, ao ensino aprendizagem, à aplicação e à avaliação²⁰, de modo a criar

¹⁹ O primeiro estágio descrito por Piaget, o sensório motor, é na aplicação das provas piagetianas desconsideradas, visto que, neste período, a criança encontra-se na faixa etária de 0 a 2, não correspondendo à faixa etária dos nossos colaboradores participantes.

²⁰ Atividades de ensino aprendizagem permitem que o aluno adquira novos conhecimentos; Atividades de aplicação permitem que os conhecimentos adquiridos sejam utilizados; Atividades de avaliação permitem diagnosticar o que o aluno é capaz de resolver sozinho e Atividades de Sondagem permite identificar os alunos que necessitam de atenção mais individualizada (NASPOLI,

conflitos, para que a criança possa avançar em suas hipóteses e superar as dificuldades de ensino e/ou de aprendizagem, em escrita. As atividades utilizadas e aplicadas durante o desenvolvimento da Sequência didática intitulada: *Os Contos Infantis na aquisição da Língua Escrita*, com base na ZDP – constam nos anexos, considerando que cada criança responde às atividades e aos estímulos de modo individualizado, mesmo que esteja na mesma ZDP. Os fundamentos metodológicos do modelo de Sequência Didática seguiram os pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Shneuwey (2004), em que a SD é definida como sendo um conjunto de atividades escolares organizadas, sistematizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito, que, no caso da presente pesquisa, foi o gênero escrito: Conto Infantil, e, por considerar a escrita como sendo um processo e não um mero produto, sem interlocutores, sem contexto, sem produção, sem finalidade.

A princípio, compõe a estrutura base de uma Sequência Didática a apresentação para as crianças, com a descrição detalhada das tarefas a serem cumpridas. É realizada uma Produção Inicial/diagnóstica, para avaliar o conhecimento prévio da criança quanto ao gênero, como também as dificuldades reais e individuais de cada criança, direcionando ao planejamento dos Módulos, momento de aplicação e ajustes de atividades a serem realizadas, embasadas nas dificuldades a serem sanadas, elencadas e diagnosticadas na Produção Inicial. Ademais, temos a Produção Final, que possibilita a criança ter o controle sobre o próprio processo de aprendizagem, (re)visitando tudo o que aprendeu e/ou superou.

2.4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

As atividades elaboradas para a intervenção foram organizadas em uma Sequência Didática embasada numa perspectiva sociointeracionista de linguagem, em que propomos uma produção textual, cujo gênero escolhido foi o Conto Infantil *João e o pé de feijão*, tendo como critério de escolha do gênero o fato de esse ser voltado para o público/faixa etária dos sujeitos colaboradores e, também, por acreditarmos que o gênero Conto Infantil é um hiato entre o lúdico e a aprendizagem, tornando-a mais prazerosa e significativa.

Segue uma breve apresentação das etapas seguidas na aplicação da proposta de intervenção:

- a)** Elaboração de uma proposta de produção escrita do gênero Conto Infantil a ser aplicada com a turma do 4º ano de uma escola pública municipal de Jacaraú – PB;
- b)** Apresentação de uma situação inicial que aproxime a criança dos objetivos e finalidades propostas na e durante a produção textual;
- c)** Descrição e análise da Produção Inicial, tendo como objetivo identificar os problemas e/ou Dificuldades de Aprendizagem;
- d)** Elaboração de uma proposta de intervenção, através de módulos compostos por uma diversidade de tipos de atividades pautadas na Zona de Desenvolvimento Proximal, a fim de desenvolver estratégias para superação das Dificuldades de Aprendizagem;
 - 1. Atividades de ensino aprendizagem objetivando que a criança adquira novos conhecimentos;
 - 2. Atividades de aplicação: caracterizadas pela frequência, sistematicidade e consistência²¹ do conteúdo que está sendo ensinado/aprendido, sendo conservado em todas as atividades, mesmo com a transformação, pois a forma de apresentá-lo muda de uma atividade para outra;
 - 3. Atividades de avaliação: objetivando verificar o quanto o aluno já construiu de um determinado conteúdo;
 - 4. Atividades de sondagem: visando diagnosticar o que o aluno é capaz de resolver sozinho;
- e)** Descrição e análise quali-quantitativa das atividades/estratégias desenvolvidas, buscando verificar os avanços alcançados;
- f)** Análise comparativa da Produção Inicial e Produção Final para verificar se a proposta de intervenção conseguiu atingir os objetivos estabelecidos a cada

²¹ A frequência diz respeito à habitualidade ou cotidianidade de algo, que induz, nesta perspectiva, à sistematicidade, que também se dá numa relação de frequência no tempo; tanto alude à organicidade de um trabalho como à interação entre elementos do sistema; já a consistência respalda, semanticamente, o caráter coerente, relevante, constante, não contraditório da prática empreendida. (SILVA, 2017, p. 33)

módulo, ou seja, sua eficácia, alcançando desta forma ao objetivo geral que foi proposto para esta pesquisa.

Antes de apresentar a Sequência Didática²², destacamos que nossa proposta de intervenção pedagógica foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética do Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento, conforme o ANEXO 01.

Foi solicitado junto à Direção da escola e a professora regente, e autorizado por ambos, uma visita à turma, no dia 14 de maio de 2019, para adentrar em seu mundo, o que me possibilitou, através de uma situação lúdica, construir laços de confiança e empatia, uma vez que acredito ser esse um condicionante, para que a aprendizagem se efetive; através da observação, de aprender a olhar, além do aparente, e escutar os silêncios, o que não é dito.

A concretização da Sequência Didática se deu no período compreendido entre os dias 14 de Julho e 26 de Agosto, com dias alternados, totalizando 13 encontros. Foi composta por 03 módulos, contendo 10 atividades realizadas, alternadamente e/ou concomitantemente, com a realização de jogos e utilização de recursos (Alfabeto Móvel), todos contidos nos anexos e/ou apêndices desta dissertação.

Como alfabetizadora, não acredito na eficiência e eficácia de um único método, mas tenho consciência dos pontos positivos e negativos que cada um possui, ora por ter sentido na pele, enquanto aluna que fui, ora em perceber que eles não contemplam a todos com suas diferenças e ritmos, enquanto professora e pesquisadora que sou.

Não há uma receita pronta, os bancos escolares e universitários nunca me deram uma receita, não há quem o dê, e não me proponho aqui em dá-la, pois ela não existe. O que acredito é que esse processo deve ter significado não apenas para quem ensina, mas principalmente para quem aprende.

²² Sequência Didática: trata-se de uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem, se articulando por meio de uma estratégia válida tanto para a produção oral como para a escrita que pode de deve ser ensinado sistematicamente. SCHNEUWLY, B; DOLS, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 43)

Como prática, busco fazer uso de métodos diversos que me possibilitem pensar e fazer com que a criança tenha consciência de que a escrita é um processo complexo, necessário, emergente, mas também é prazeroso.

Parti de um texto que as crianças conheciam e com o qual se permitiram envolver, fazendo escolhas de palavras significativas que podem se tornar estáveis, para servirem de suporte para a reflexão e escrita de outras palavras, frases, textos, do complexo para o simples, do simples para o complexo, em um ritmo não determinado por mim, pois entendo que a aprendizagem é um processo multifacetado, mas possível para todos, com métodos que não são únicos e nem iguais para cada turma. Nesse fazer, não “jogo fora o bebê com a água do banho”²³, pois não posso me desfazer da minha história e nem das minhas práticas, uma vez que elas me deram condições de estar neste momento a me indagar e a me transformar.

2.4.1 Apresentação da Situação Inicial

1º encontro (Re) Conhecendo a importância da escrita na vida escolar e social

Data: 05 de Julho de 2019, Sexta-feira.

Duração: 01 aula de 60 minutos

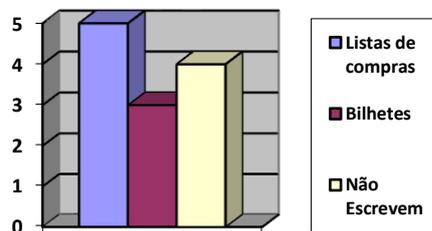
Conteúdo: Letramento Escrito

O objetivo deste “primeiro” encontro foi fazer com que os alunos compreendessem a importância da escrita, não apenas na vida escolar, mas, principalmente, na social, fazendo-os perceber que a escrita está presente em todos os lugares, não apenas nos livros e tarefas escolares e, para aprender a escrever e superar as dificuldades que possuem, escrever é uma tarefa a ser cumprida. Para alcançar tal objetivo, elencamos algumas questões norteadoras para direcionar as discussões: Perguntas como: O que significa escrever? Por que é importante escrever? Para quem escrever? Em quais circunstâncias veem os pais escreverem? Quais as maiores dificuldades que possuem?

²³ “Jogar fora o bebê com a água do banho significa tanto dizer para o professor ou a professora que se desfaçam de sua história e de suas práticas” (KRAMER, 2010, p. 122).

Para tornar esse momento dinâmico e democrático, uma vez que existem, na turma, crianças que se pudessem responderiam a todas as perguntas, e, outras que não se manifestariam, desenvolvemos a brincadeira: “Batata quente”²⁴, a qual necessita da disposição da sala diferente do tradicional, então modificamos e organizamos a sala em formato de “U”. As respostas foram as mais reveladoras, pois possibilitou-se às crianças perceberem que a escrita está em toda parte e é fundamental para obter, também, outros conhecimentos. Quando indagados sobre as circunstâncias em que os pais escrevem, dentre os alunos colaboradores que estavam presentes, um total de 12, cinco afirmaram que os pais escrevem listas de compras, outros (03) bilhetes e outra parcela disse que eles não escrevem por não serem alfabetizados (04), conforme gráfico abaixo:

Gráfico 1: Circunstâncias em que os pais e/ou responsáveis escrevem



Fonte: Diário de Campo

Para essas crianças e/ou qualquer outra, o aprender a ler e escrever tomam sentido e significado partindo da prática daqueles que as cercam. Chartier (1996, p. 25) afirma que “muitas crianças aprendem com suas famílias, que os escritos existem, que os adultos os utilizam e há nisso algo que desencadeia uma curiosidade precoce acerca dos sinais gráficos e das mensagens que eles contêm”.

Quando questionados se gostavam mais de ler ou de escrever, cada um revelou, espontaneamente, suas dificuldades: os que afirmaram gostar de ler disseram que tinham alguma dificuldade na escrita, já os que afirmaram gostar mais

²⁴ Trata-se de uma brincadeira, na qual é entregue para uma das crianças um objeto representando a “batata”, essa irá passar a “batata” para a pessoa a sua direita, enquanto for cantado: “Batata quente, quente, quente, quente”, quando se ouvir dizer: “Queimou”! A “batata” para na mão de quem estava com ela, quando a palavra “Queimou” foi dita, e a pergunta é feita para esta criança, que pode responder sozinha e/ou pedir que outra criança lhe ajude a responder.

de escrever, suas dificuldades apareciam na hora da leitura. Neste momento, percebi que seria o momento de apresentar o propósito do projeto: criar subsídios para que eles conseguissem superar as dificuldades de aprendizagem em escrita. E o interessante foi a fisionomia de assustados que eles fizeram, quando dissemos que as dificuldades em escrita são sanadas e/ou minimizadas quando se escreve. Mas não seria uma escrita qualquer, seria uma história, que formaria um livro composto de todas as produções da turma e, posteriormente, doado à biblioteca escolar. Falei sobre a tarde de autógrafos e uma das alunas disse: “Não existe mais autógrafos, agora é selfie!” (Aluna Flora, 09 anos). Nesse momento, todos riram concordando com sua afirmação e disseram aceitar o desafio de produzirem o texto para o livro, receosos com o enfrentamento do papel em branco, mas motivados a superar suas dificuldades.

Esse encontro foi muito importante, pois possibilitou que eles construíssem a imagem mais próxima possível do destinatário do texto que iriam produzir.

2° Encontro – (Re) Encontrando os Contos Infantis

Data: 08 de Julho de 2019, Segunda-feira.

Duração: 02 aulas de 60 minutos

Conteúdo: Letramento Escrito

Quando os alunos chegaram à sala, eu já estava lá, com as cadeiras separadas e organizadas em dupla, com a projeção de uma imagem / painel intitulado: “O mundo dos Contos” (ANEXO 02). Assim que se acomodaram, foram percebendo que os personagens dos contos infantis estavam todos ali e passaram a apontar e dizer de qual história cada um deles fazia parte. Com base na fala das crianças, fui perguntando sobre os personagens: Os preferidos, os principais, os vilões, os mocinhos, entre outros, buscando identificar o que eles sabiam sobre os contos. Em seguida, iniciamos a dinâmica: “De qual história faço parte?”.

Foram afixados 10 balões contendo adivinhas (APÊNDICE B) sobre as histórias e espalhados, na mesa, os 10 livros de Contos Infantis (ANEXO 03): *Branca de Neve e os sete anões*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Pinóquio*, *Os três porquinhos*, *Cinderela*, *João e Maria*, *A bela e a fera*, *Rapunzel*, *Patinho Feio*, entretanto só foi possível formar 07 duplas, pois 05 alunos haviam faltado. Cada dupla escolheu um balão e o estourou, liberando, assim, a adivinha que estava

dentro dele. Não foi muito difícil que todos lessem as adivinhas e encontrassem os livros correspondentes, que estavam expostos sobre a mesa da professora colaboradora. Uma a uma, as duplas responderam e deram início, sem o nosso comando, à leitura. Cada dupla abriu o livro e, ao folheá-la, foram lendo, algumas duplas com mais dificuldades que outras, mas cada dupla a seu modo fazendo a leitura. Após alguns minutos, pedi que todos fizessem silêncio, escondessem os seus livros e lessem a adivinha, para que os demais pudessem adivinhar, e, em seguida, apresentassem a história, resumidamente, tarefa essa que todos seguiram e concluíram. Outros foram além, dizendo a história e associando-a a outras versões que conheciam.

Após esse momento, apresentamos o Quadro Comparativo (APÊNDICE C), que preenchemos coletivamente, identificando, em cada conto, o fato, o lugar, o tempo, os personagens e os elementos de sua estrutura. A escrita foi feita pela pesquisadora no notebook, enquanto a turma ia ditando letras e respostas. Foi um momento muito importante, no qual eles demonstraram interesse, se mantiveram atentos ao que estava sendo construído; participaram pois buscavam contribuir com o que tinham de conhecimento e isso revelou a motivação e envolvimento desenvolvido.

2.4.2 Produção Inicial

1º Momento – Hora do Conto

Data: 15 de Julho de 2019, Segunda-feira.

Duração: 01 aula de 60 minutos

Conteúdo: Contexto real da leitura

Como no último encontro, chegamos à sala, antecipadamente, para organizá-la em “U”, objetivando que a turma se acomodasse da melhor forma que lhes conviesse para ouvir a história. No momento, e sem demora, em que todos estavam acomodados, apresentamos o livro da história *João e o Pé de feijão* (ANEXO 04) e perguntamos se eles conheciam a história, se era um conto infantil e por que eles acreditavam ser. Prontamente, afirmaram, de maneira coletiva, que se tratava de um conto porque: “Começa com era uma vez” (Flora, 09 anos); “Têm vilões” (Aгна, 09 anos); “Têm mocinhos(as)” (Lukas, 10 anos). Então, nessa empolgação, começamos

a ler a história de posse do livro, mas apresentando a história no projetor multimídia, para que a turma pudesse acompanhar a história.

Durante a leitura, fomos fazendo pausas e questões norteadoras como: Você já passou ou conhece alguém que já tenha passado por alguma situação como a de João e sua mãe? As crianças, em conjunto, disseram que nunca haviam passado por igual situação. Indagados se conheciam alguém que já passou por algo assim, alguns, afirmaram conhecer pessoas que passavam fome e necessidades. Quando indagados se fariam o que João fez, a troca da vaca por feijões mágicos? Uma das alunas, respondeu categoricamente; “Se estivesse passando a mesma situação que João, e eu trocasse nossa única vaca por feijões mágicos, a minha mãe tiraria outra vaca do meu coro!” (Aluna Flora, 09 anos). A turma toda começou a rir, afirmando que, também, não seriam tão inocentes. Além disso, alegaram que João havia cometido muitos erros, além da troca, o roubo da galinha e, quando perguntados se o título correspondia à história, disseram em coro: “Simmmmm!”, mas arriscaram dar outro título à história: “João, o ladrão de galinha!” (Messi, 09 anos). A turma foi bem participativa e o fato de o texto ser de conhecimento deles não tornou a aula cansativa.

2º Momento – Mãos à obra: A hora da escrita

Data: 15 de Julho de 2019, Segunda-feira.

Duração: 02 aulas de 60 minutos

Conteúdo: Contexto real da leitura e escrita

Neste momento, fizemos a entrega de uma folha (APÊNDICE D), para cada um dos alunos e pedimos para que eles reescrevessem (NOSSA PRODUÇÃO INICIAL) a história de João e o pé de feijão. Houve, nesse momento, um divisor de águas, aqueles alunos que apresentavam uma assimetria em escrita (constatada na aplicação de análise de escrita realizada no dia 14 de maio), disseram não saber escrever e fizeram “caras e bocas”, quando viram o quantitativo de linhas para escrever, revelando o medo do papel em “branco”, mas fomos enfáticas, ao dizer que estávamos ali para ajudar, porém precisávamos que eles, ao menos, tentassem escrever. Neste momento, todos começaram a produção.

Automaticamente, fomos nos aproximando daqueles alunos que mostraram (des)motivação em reproduzir a história por terem dificuldades. Dentre os 06 que

necessitavam de maior atenção, por apresentarem uma escrita assimétrica, apenas quatro estavam presentes (Lukas, Messi, Pâmela e Paulo) naquele dia. Aproximamo-nos deles e, quando olhamos para o canto da sala, a aluna Pâmela estava com a cabeça baixa, então, a chamamos pelo nome. Timidamente, ela se aproximou, perguntamos o motivo de seu choro e ela respondeu: “Porque não sei escrever!”. Naquele momento, ratificamos o porquê de todo o sacrifício e que todos os obstáculos e dificuldades, para chegar até ali, valeriam a pena: contribuir para que alunos que não foram alfabetizados, passassem a ser, superando suas DA’s ou o sintoma de uma dispedagogia.

Como a pesquisadora já estava acompanhando a Produção Inicial de outros 03 alunos, a professora colaboradora chamou a aluna (Pâmela) para sentar próximo a si. Vale ressaltar que, neste momento, não foi feita nenhuma interferência quanto à escrita dos alunos e, assim, todos deram início a sua primeira produção, produto esse que possui um papel fundamental, pois moldará a SD, tornando-a única tanto para os alunos quanto para o professor.

3º Momento – Mãos à obra: A hora da escrita (Com recurso)

Data: 15 de Julho de 2019, Segunda-feira.

Duração: 01 aula de 60 minutos

Conteúdo: Contexto real da leitura e escrita

Ainda no mesmo dia, entregamos aos alunos, a história de *João e o pé de feijão* com recursos, ou seja, com imagens (APÊNDICE E), já colorida²⁵, pois o foco da pesquisa não era a pintura, mas a escrita. Com essa produção, foi possível fazer um comparativo, a produção escrita com o recurso/imagem deu mais segurança à escrita, a produção foi mais rápida do que a produção inicial. Tais produções foram utilizadas posteriormente, por fornecerem informações sobre o que já sabiam e o que poderiam aprender; o que faziam com autonomia e/ou com a ajuda de outra pessoa, ou seja, qual a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, conhecimento fundamental para o planejamento, a frequência, a sistematicidade e a ordem das atividades que compõem os módulos que seguem, pois como afirma Dolz, Noverraz

²⁵ A atividade já continha as imagens pintadas para que as crianças a pintura dessas não tomasse o tempo da produção escrita.

e Schneuwly (2004), não há uma quantidade determinada para o número de módulos, pois isso depende dos problemas e das dificuldades que se apresentam na Produção Inicial. Por isso, se diz: “da produção inicial aos módulos”, do “complexo para o simples”, para só depois voltar ao complexo.

2.4.3 Módulo 1

1º Momento – 17 de Julho de 2019, Quarta-feira.

Duração: 02 aulas de 60 minutos

Conteúdo: Organização do texto, segundo os padrões de composição usuais na sociedade

Iniciamos o primeiro módulo, apresentando à turma o livro *João e os 10 pés de feijão* (ANEXO 05), escrito por José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, livro esse que dispõe de 10 histórias diferentes. Pedimos, então, para que a professora colaboradora escolhesse o primeiro final da história definido pelo tipo de feijão e ela escolheu o feijão fradinho. Fomos fazendo a leitura, as possíveis inferências e checando as hipóteses levantadas, enquanto fazíamos a leitura, fomos discutindo as mudanças ocorridas na história, fazendo uso de questões norteadoras como: O que aconteceu de diferente? Qual final você mais gostou? Foi um final triste? Engraçado? Ou feliz?

Esse momento foi participativo e envolvente, pois eles ficaram atentos à contação da história e ficaram ansiosos querendo que lêssemos mais um final, mas dissemos que seria uma história a cada encontro. Aproveitamos esse interesse e fomos falando um pouco sobre os autores e todo o processo que fazem para produzir uma história, um livro, sendo necessário o planejamento, a leitura, a revisão, a reescrita, para, só assim, o texto ser considerado “pronto”, um “produto final”. Fala essa que introduziu a atividade realizada: ler e revisar a escrita de um texto montado/criado, a partir das produções da turma (APÊNDICE F), tendo como principal ponto a ser observado os princípios alfabéticos e, em segundo lugar, o sistema ortográfico, no qual eles destacaram as palavras que fugiam às regras, desses dois sistemas, segundo suas avaliações. Em seguida, foram formadas duplas para que pudessem confrontar as palavras que destacaram e as divergentes

foram sendo pesquisadas no dicionário. Vale salientar que nenhum dos alunos sabia manusear este portador textual, tendo sido necessária a nossa orientação.

2º Momento – Refletindo a partir da escrita do outro

Data: 17 de Julho de 2019, Quarta-feira.

Duração: 01 aula de 60 minutos

Conteúdo: Organização do texto segundo os padrões de composição usuais na sociedade

Assim que a turma concluiu as correções em dupla e, após a consulta feita por alguns ao dicionário, apresentei à turma uma das produções textuais elaboradas por uma aluna da turma (ANEXO 06), que, por coincidência, havia faltado, o que garantiu, ainda mais, o anonimato da autora do texto. Fomos, coletivamente, realizando a leitura e pontuando o que poderia ser melhorado e/ou modificado, quanto ao uso/escolha de letras, troca de palavras repetidas por pronomes, emprego de determinados acentos e pontuações, usos de parágrafos, se a história tinha início, meio e fim. Essa atividade possibilitou, mais uma vez, que compartilhássemos saberes, apesar de, como afirma Franchi (1983, p. 80), as crianças que ainda não foram alfabetizadas se sentirem inexperientes e inseguras, perante seus próprios julgamentos, participando, assim, mais timidamente desse momento.

2.4.4 Módulo 2

1º Momento – 18 de Julho de 2019, Quinta-feira.

Duração: 02 aulas de 60 minutos

Conteúdo: O Alfabeto

Demos início à aula com a leitura de mais um final de *João e os 10 pés de feijão*. Como nos outros encontros, houve euforia na hora da escolha do tipo de feijão que definiria mais um final da história.

Durante a leitura, continuamos trabalhando as estratégias de leitura: antecipação, inferência e verificação²⁶ e, após o final da leitura, fomos fazendo um comparativo dos finais lidos e todos os alunos iam apresentando suas impressões, afirmando, no final, que, até o momento, era o preferido e justificando suas escolhas e afirmativas. Isso nos mostra que a leitura tem sido significativa e tem possibilitado, mesmo com a leitura do mesmo livro, trazer prazer e motivação a cada nova leitura.

Após esse momento de leitura e discussão, vivenciamos um jogo, o Bingo da letra inicial dos contos infantis (APÊNDICE G), como uma forma de dialogar com a turma a importância das letras do alfabeto na composição/escrita de todas as palavras que lemos. A cada personagem “cantado”, os alunos associavam a sua letra inicial e vinham até o quadro escrever o nome do personagem e toda a turma fazia a correção da palavra escrita. Foi um momento importante, pois os alunos com DA’s sentiram maior confiança em participar das atividades e se ofereceram para escrever o nome dos personagens. Acreditamos que isso seja uma resposta ao fato de termos buscado valorizar suas hipóteses e o conhecimento que têm sobre a escrita, ou seja, podemos dizer que tivemos a participação de todos os alunos presentes. Como prêmio do jogo, os ganhadores, no caso, todos os alunos receberam um saquinho de TNT com um Alfabeto Móvel (ANEXO 07), que seria usado nas atividades propostas em outros momentos e os quais poderiam ser utilizados em outras atividades, espaços e situações.

Em seguida, foram realizadas atividades contextualizadas ao conto *João e os 10 pés de feijão*, mas baseadas na análise de escrita e Produção Inicial, buscando criar situações/conflitos cognitivos para todos os alunos da turma, fazendo uso de atividades diversificadas – O Alfabeto (APÊNDICE H); Complete com as vogais I (APÊNDICE I) – apenas para a aluna com escrita pré-silábica -; Ditado diferente (APÊNDICE J), ou seja, para cada aluno e/ou grupo de alunos atividades diferenciadas, com objetivos a serem alcançados e conflitos a serem superados.

²⁶ Antecipação são hipóteses que o leitor faz, antecipando informações, com base nas “pistas” que vai percebendo durante a leitura; Inferência são os complementos que o leitor fornece ao texto, a partir de seus conhecimentos prévios; Verificação é a atitude permanente do leitor que consiste em fazer a ponte entre o que supõe e as respostas que vai obtendo através do texto. Trata-se de avaliar as antecipações e inferências, confirmando-as ou refutando-as, com a finalidade de garantir a compreensão (NASPOLI, 2009, p. 20-21).

Enquanto todos os alunos realizavam suas tarefas, a aluna com escrita pré-silábica sentou ao nosso lado e solicitamos que escrevesse o seu nome completo, fazendo uso do alfabeto móvel e, assim, ela fez. Pedimos, também, que escrevesse, na sequência, o nome da sua mãe, que ela registrou sem dificuldades, pois são palavras estáveis para ela. Mostramos que, em cada uma das palavras que ela escreveu, existiam letras azuis (consoantes) e vermelhas (vogais) e que essas letras correspondiam aos sons menores que formam as palavras e nomes de tudo e todas as coisas.

Neste momento, fomos surpreendidos por todos os alunos que foram pedindo para realizar as tarefas uns dos outros, inclusive Sônia Maria.

2º Momento – 23 de Julho de 2019, Terça-feira.

Duração: 1 ½ aula de 60 minutos

Conteúdo: Palavras são escritas com letras

Essa semana foi desafiadora, pois ocorria na escola a semana de provas bimestrais e, por isso, ao chegar à escola, fui diretamente para a biblioteca. Chegando lá, uma situação me chamou a atenção: se faziam presentes cinco crianças do 5º ano que haviam terminado a prova de Matemática e que, ao ficarem conversando em sala, segundo a professora regente, estavam atrapalhando aos outros que, ainda, finalizavam a prova. Com eles, se fazia presente o diretor da escola que fez a seguinte fala: “Como estavam conversando e têm muito que falar, vão ficar de castigo, e terão que escrever uma redação sobre “A chuva”, e, terão que escrever 20 (vinte) linhas, caso não façam serão suspensos!”.

Essa situação me fez pensar no motivo pelo qual tantas crianças veem no ato de escrever um castigo: dentre as razões, além do medo do papel em branco e expor as dificuldades que possuem, tem-se a herança e postura dos adultos que cometem atitudes como essa, até mesmo inconscientes, de que a escrita é um castigo.

Antes de sair da biblioteca, o diretor pediu que eu ficasse de olho naqueles alunos e não deixasse que saíssem sem a sua autorização e conclusão da tarefa/castigo.

Assim que o diretor saiu, os alunos começaram a reclamar pelo quantitativo de linhas e sobre o que escreveriam, pois não sabiam como começar, etc.

Conversei com eles sobre a chuva, se gostavam ou não e porque, quais os pontos negativos e positivos das chuvas e eles começaram a responder. Então, timidamente, mas ainda aborrecidos, começaram a escrever a redação.

Antes de tocar o sinal para o intervalo, a professora chegou para saber o que estavam fazendo e liberá-los para merendarem e eles disseram que tinham ficado do castigo e que teriam que escrever 20 linhas. A professora disse: - Agora sei o que fazer quando vocês reclamarem do quantitativo de linhas na aula de produção textual: ou fazem ou serão suspensos!

Outra coisa que chamou nossa atenção foi que, ao terminarem a tarefa/castigo, não foi feito nenhum trabalho sobre aquela produção, nenhuma análise, leitura, revisão, tampouco reescrita. De fato, deve ter sido um castigo mesmo, escrever 20 linhas para nenhum destinatário.

Quando tocou o sinal do término do intervalo, nos dirigimos à sala de aula, e, demos início a mais um encontro. A aula teve início com os alunos perguntando pelo livro de *João e os 10 pés de feijão* e se oferecendo para a escolha do tipo de feijão.

A leitura foi feita e eles começaram a elencar as diferenças e justificavam suas escolhas para o melhor final. Após o término da leitura e discussão do / sobre o texto, foi entregue à turma a Cruzadinha com os personagens do livro, contendo como atividade seguinte, questões relacionadas ao preenchimento da cruzadinha que exploram conhecimentos como escrita, ordem alfabética e construção de frases. Para os alunos silábicos–alfabéticos e alfabéticos, foi entregue a cruzadinha sem o banco de palavras (APÊNDICE K), já para a aluna com escrita pré-silábica foi entregue a Cruzadinha com banco de palavras (APÊNDICE L).

Ao fim desta atividade, foi entregue à aluna com escrita pré-silábica - Complete com as vogais II – (APÊNDICE M), para que pudéssemos verificar se ela já realizava essa tarefa com autonomia e para os demais - Circule na lista de palavras apenas as que estão representadas por desenhos e, depois, escreva frases – (APÊNDICE N), atividades essas que exigiam a leitura, reflexão e escrita de frases, respeitando a Zona de Desenvolvimento Proximal, sem menosprezá-los com atividades pouco desafiadoras ou com outras que não fossem capazes de realizar sem a orientação e/ou mediação do outro.

3º Momento – 25 de Julho de 2019, Quinta-feira.

Duração: 1 ½ aula de 60 minutos

Conteúdo: As sílabas na composição das palavras

Após a realização da avaliação de Ciências e do intervalo, fomos para a sala de aula e, sem demora, iniciamos com a escolha de mais um tipo de feijão: rajadinho.

Pedimos que dissessem algumas palavras que aparecem na história. Essas foram escritas no quadro e fomos colocando abaixo de cada letra – C para consoante e V para vogal - separamo-las em sílabas e fizemos uma discussão breve sobre a configuração: CV (Consoante – vogal) como nas palavras “PÉ”; “CASA”; que são as mais simples e as CCV (Consoante – consoante - vogal); como em “MACHADO”; CVC (Consoante – vogal - consoante), como em CASTELO, que exigem mais atenção. Neste momento, pedimos que dessem exemplos de outras palavras formadas por sílabas com essas configurações e assim foi feito.

Após esse momento, foi entregue a todos a atividade “Palavra puxa palavra” (APÊNDICE O), na qual alguns alunos, principalmente os silábico-alfabéticos, apresentaram dificuldades em realizar, pois algumas configurações: CCV e CVC, não estavam claras para eles, mas, com a mediação, conseguiram realizar. Neste momento, a atitude da aluna Sônia Maria nos chamou a atenção, pois essa pediu para realizar a mesma tarefa que os outros, então, pedimos a escrita do nome das figuras e ela não fez uso apenas das vogais, mas quis, a cada sílaba, acrescentar a consoante que, ainda, não correspondia ao valor sonoro, mas já percebendo a importância e necessidade de elas (consoantes) estarem presentes nas palavras para torná-las compreensíveis.

Em seguida, foi entregue uma atividade (APÊNDICE P), para que recortassem de revistas e/ou livros velhos figuras cujos nomes eram formados por: 1, 2, 3, 4 e 5 sílabas, atividade essa que toda a turma realizou, sem nenhuma mediação, exceto pelas dúvidas na separação silábica oral de algumas palavras formadas por letras mudas, a exemplo da palavra HELICOPTERO, na qual as crianças separavam-na como HE/LI/CO/PE/TE/RO.

4º Momento – 29 de Julho de 2019, Segunda-feira.

Duração: 03 aulas de 60 minutos

Conteúdo: Consciência Fonológica

Iniciamos esse encontro com mais um final da história *João e os 10 pés de feijão*, alternadamente, foi pedido para que um menino e uma menina escolhessem o tipo de feijão, sendo escolhido o feijão vermelho. Fizemos as comparações pertinentes entre as histórias, de modo a rememorar cada uma delas com os fatos mais surpreendentes, justificando nossas preferências.

Após esse momento inicial, na qual se explorou o texto/livro extraíndo dele questões explícitas e implícitas, também o utilizamos como oportunidade de contextualizar todas as atividades sem torná-las enfadonhas e/ou monótonas.

Demos início à realização do “Carrossel Lúdico²⁷” que não se efetivou como havia sido planejado, visto que estavam presentes apenas 12 dos 19 sujeitos colaboradores da pesquisa e dos 06 que apresentavam escrita assimétrica, apenas 02 estavam presentes. Essa foi uma dificuldade enfrentada, não apenas por nós, mas pela professora colaboradora, existindo casos de reprovação, por falta, estando nós, ainda no mês de julho e outros já chegando ao limite de 25% de faltas.

Dessa forma, só pudemos formar 03 grupos com 04 integrantes cada, de modo a trabalharmos apenas com 03 jogos - Dominó (APÊNDICE Q), Trinca (APÊNDICE R) e o Formando Frases (APÊNDICE S) - e não mais com 05, como havíamos planejado. Iniciamos com a apresentação das regras de cada jogo, com a nossa mediação e uma segunda rodada, com a nossa observação. Apesar da ausência da maioria dos sujeitos colaboradores de nossa intervenção, todos os presentes se envolveram no propósito desse momento: a interação e os conflitos cognitivos sendo motivadores para troca de saberes, de ensino e aprendizagem.

Após o Carrossel Lúdico, pedimos para que as crianças formassem duplas para a aplicação do Bingo Invertido (APÊNDICE T). Foi entregue uma cartela para cada aluno, no intuito de preenche-la com palavras iniciadas com a letra que correspondesse a cada coluna, devendo ser considerada a seguinte informação:

| Número de Sílabas | Número de Pontos |
|--------------------------|-------------------------|
| 01 sílaba | 01 ponto |
| 02 sílabas | 02 ponto |

²⁷ A sala foi organizada em agrupamento de mesas formando grupos compostos por 4 pessoas, tais agrupamentos formaram um círculo. Sobre as mesas foi posto um jogo, após 20 minutos aproximadamente, os grupos de alunos trocaram de lugar e vivenciaram outro jogo até que todos passassem por todos os jogos.

| | | |
|--|-------------------|-----------------|
| | 03 sílabas | 03 ponto |
| | 04 sílabas | 04 ponto |
| | 05 sílabas | 05 ponto |

Tal regra foi pensada para que o jogo se tornasse prazeroso e desafiador, quanto maior e complexa, mais pontos. Assim que as cartelas foram preenchidas, corrigimos coletivamente uma a uma, como a escrita foi reproduzida e a cada “erro” foi possível torná-lo passivo de análise e reflexão. O encontro terminou com a soma dos pontos obtidos e a premiação dos vencedores e de todos os participantes.

5º Momento – 31 de Julho de 2019, Quarta-feira.

Duração: 02 aulas de 60 minutos

Conteúdo: Consciência Fonológica

Como era frequente a ausência de alguns alunos, principais sujeitos dessa intervenção, julgou-se necessário, nesse dia, o encontro ser realizado na sala de leitura/biblioteca da escola e, em duplas, realizando-se uma atividade comum, “Ditado Diferente” (APÊNDICE J), utilizado em outro momento, mas na qual estes alunos, Carlos e Pâmela, estavam ausentes. Como as duplas Paulo e Sônia Maria e Lukas e Messi, haviam realizado esta atividade anteriormente, tecemos um novo direcionamento. Após a escrita, os alunos receberam o Jogo Quebra-cabeça (APÊNDICE U), que correspondia à escrita daquelas imagens e por meio da qual fomos confrontando a escrita espontânea deles com as letras que compõem a escrita convencional, fazendo-os perceber que a troca e/ou omissão de algumas letras que fazem, inconscientemente, podem tornar suas escritas ilegíveis e/ou, até mesmo, formarem outras palavras.

Voltando para a sala de aula, foi entregue para toda a turma a atividade para preenchimento das lacunas (APÊNDICE V), que apesar de conter um banco de palavras, as crianças foram orientadas a consultarem-no, apenas, no segundo exercício que pedia que eles colocassem as palavras em ordem alfabética.

2.4.5 - Módulo 3

1º Momento – 06 de Agosto de 2019, Terça-feira. Planejando a escrita

Duração: 02 aulas de 60 minutos

Conteúdo: Contexto real de leitura e escrita Conto: João e o pé de feijão – Criando um novo final

Demos início à aula, realizando a leitura de mais um final da história, feijão roxinho. Um dos finais mais engraçados, segundo a opinião de todos que ouviram a história.

Após esse momento, dissemos à turma que era um dia muito importante, seria o dia em que cada um criaria um novo final para a história de João e o pé de feijão, mas que, para isso, teríamos que fazer uma coisa muito importante: Planejar, pois a escrita e, principalmente, a escrita de uma história requer planejamento. Foi entregue para cada aluno uma folha para planejamento da história (APÊNDICE W), na qual foram anotadas todas as informações (personagens, final feliz, triste ou engraçado?, O enredo/fatos que iriam acontecer... e todas as ideias que eles julgavam ser importantes e necessárias para que a história fosse criada).

Como era a primeira vez que eles faziam o planejamento de um texto a ser escrito, se sentiram um pouco inseguros, mas depois foram compreendendo o que estavam fazendo, organizando suas ideias, tarefa importante nesse momento de produção textual. A maioria da turma compreendeu bem a tarefa, outros já foram escrevendo a história, mas de um modo ou de outro, o importante foi que as ideias foram sendo pautadas e eles compreenderam que era apenas um passo de outros, e que a história, as ideias poderiam ser modificadas. O planejamento foi feito individualmente, apenas os alunos com dificuldades de escrita fizeram a tarefa em dupla e com nossa mediação, ou seja, fomos perguntando às crianças sobre os personagens da história, mostrando a possibilidade de inserir outros personagens de outras histórias conhecidas por eles, outros locais, e, principalmente, outro final, buscando despertar a imaginação e criatividade das crianças.

2ª Momento (Duas aulas): 08 de Agosto de 2019 - Quem conta um conto, aumenta um ponto.

Neste momento, mais um final foi contado e, como uma rotina prazerosa, comentamos sobre a história e rememoramos os outros finais, comparando-os e discutindo sobre o melhor final, já que se tratava da penúltima história.

Após esse momento enriquecedor e motivador, entregamos a cada criança a folha contendo o planejamento da sua história, do seu final, conscientizando-os de que se tratava de um esboço e que ele poderia ser modificado a qualquer tempo e rememoramos o relato dos autores José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, no qual eles fizeram várias modificações para que a escrita da história se tornasse o produto final.

Assim lhes entregamos a folha para que pudessem ler suas anotações, relembrar o fim planejado. Foi entregue outra folha cujo enunciado: “Crie um novo final para o Conto João e o pé de feijão” (APÊNDICE X), lembrando-os de que a história deles deveria partir da manhã, após a mãe de João ter jogado os feijões mágicos pela janela.

Neste momento, individualmente, cada criança deu continuidade ao conto, dando-lhe um novo final, produção essa que culminou no livro (ANEXO 08) da turma, que foi doado à biblioteca escolar.

Alguns alunos (as) precisaram de mediação não para a escrita, apesar de buscarmos acompanhar a trajetória da escrita de toda a turma, mas alguns sentiram dificuldades em imaginar, em criar um novo final, mesmo assim, todos concluíram a atividade.

3º Momento (Duas aulas): 12 de Agosto de 2019 – Visitando a nossa escrita

Neste momento, fizemos a leitura do último final do Conto João e o pé de feijão, descrito no livro João e os 10 pés de feijão e isso nos deu um sentimento estranho, de final, de término, mas a nossa tarefa, ainda, não havia sido concluída.

Entregamos para cada criança o seu texto, após a correção antecipada feita pela pesquisadora, cada criança, individualmente mediada, foi levada a visitar o seu texto e examinar alguns aspectos, tais como: os Sistemas de Escrita Alfabéticos e Ortográficos, um trabalho que necessitou de muita atenção, tanto nossa, quanto de cada sujeito participante, na qual fomos assumindo outros papéis: a pesquisadora de correvisora e mediadora e o aluno de leitor para escritor, visto que a leitura orientava as possíveis incorreções ocorridas, assim como buscamos chegar às soluções para escrever o texto de modo a ser compreendido e interpretado pelo leitor / destinatário.

4º Momento (Duas aulas): 12 de Agosto de 2019 – Hora da reescrita

Logo após o intervalo e após todos terem concluído a revisão do texto, foi chegado o momento tão necessário: “reescrever” (APÊNDICE Y). Momento em que a leitura do texto produzido, ainda, seria necessária, enquanto leitor de si mesmo, de forma mais lenta e crítica, verificando se as ideias foram expostas de modo organizado, claro e coerente e reescrevendo-o. O desprazer de ter que copiar o texto, após as análises, se desfez, quando dizíamos estar mais perto do texto produzido chegar ao seu destinatário e cumprir a sua função comunicativa e social, ou seja, o dia em que o livro da turma seria confeccionado.

Julgamos necessário esse momento ser feito em grupo de 05 alunos e na sala de leitura/biblioteca, pois se tratava de um momento muito importante, que demandaria atenção redobrada.

De grupo em grupo, entretanto, não conseguimos concluir com toda a turma, sendo este momento repetido por mais dois dias, 14 e 16 de agosto, visto que precisávamos que todos fizessem a reescrita do texto. Paralelo a estes momentos, a professora colaboradora realizou atividades planejadas para os demais alunos que permaneceram em sala.

2.4.6 Produção Final

Momento Único – 22 de Agosto de 2019, Quinta-feira – De volta ao Conto.

Duração: 02 aulas de 60 minutos

Conteúdo: Contexto real de escrita

Neste encontro, iniciamos falando de como seria feita a confecção do livro com os textos criados, em que seria montado um sumário interativo como no livro “João e os 10 pés de feijão”, para que a cada nova escolha, um novo final fosse contado.

Agendamos uma data, 27 de setembro, para que cada criança fosse fotografada para compor a contracapa do livro e quanto às histórias foram organizadas por sorteio. O livro da turma, portanto, constitui muito mais do que uma produção significativa de escrita, trazendo, em suas entrelinhas, todo um processo de superação.

Após esse momento inicial, perguntamos a turma se eles se lembravam da primeira história contada e eles, como num coral, foram contando a história: Era uma vez um menino que se chamava João...

Assim que concluíram a história, dissemos que eles tinham uma “última” tarefa, reescrever o Conto, então, entregamos a folha da Produção Final (APÊNDICE Z) para cada criança e elas passaram a realizar a atividade proposta.

Enquanto eles produziam à escrita, fui lembrando o dia em que eles fizeram a produção inicial, as dificuldades, os medos, as lágrimas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES: DA PRODUÇÃO INICIAL ÀS AÇÕES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A análise da escrita das crianças colaboradoras desta pesquisa se deu a partir da ação desenvolvida através das observações, produções e intervenções pedagógicas realizadas no campo de estudo, no período de aplicação da SD que se efetivou entre 15 de Julho e 26 de agosto, totalizando 13 encontros com duração de 120 minutos, registrados com fotos, relatos contidos no diário de campo e as próprias produções e atividades desenvolvidas.

Esse momento de análise foi o mais desafiador, pois tínhamos, de alguma forma, não conseguimos perceber a mais sutil evolução de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças, ao não as ter como parâmetro delas mesmas, e, tão somente, compará-las aos seus pares, desvalorizando os seus avanços e superações, pois seria como esperar que todos respondessem da mesma forma os estímulos dados. Todavia, sabemos que não é assim que o aprendizado se efetiva, existem variáveis que interferem nessas respostas.

Optamos dessa forma, por estruturar a apresentação e discussão dos resultados obtidos na pesquisa em dois momentos. Primeiramente, os resultados referentes às ações²⁸ feitas, para contribuir no processo de alfabetização das crianças com vistas à superação das Dificuldades de Aprendizagem em escrita e, num segundo momento, uma análise comparativa entre a Produção Inicial²⁹ (PI), ponto de partida de nossa SD e a Produção Final (PF), produção que revela o resultado dessas atividades e intervenções.

Vale salientar que, apesar de ser apresentada em dois momentos, a análise da escrita das crianças não se constitui em momentos isolados entre si, tampouco os isolam das etapas anteriores do processo de pesquisa, mas acreditamos que todas as etapas se entrelaçam, e, se complementam, tornando-se o *corpus* de nossa pesquisa.

²⁸ Atividades que envolvem habilidades de escrita, leitura, análise e as intervenções contidas no anexo, descritas no capítulo metodológico e aqui analisadas.

²⁹ Deu-nos subsídios para identificar as hipóteses de escrita das crianças, seus principais conflitos, que acabam por serem interpretados, na maioria das vezes, erroneamente, como sendo Dificuldades de Aprendizagem cuja causa se encontraria na própria criança.

3.1 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A análise e discussão dos resultados são, dentre as etapas de construção textual, as mais desafiadoras, pois têm como objetivo validar ou não as hipóteses levantadas, hipóteses essas que buscaram responder a nossa questão problema: Como desenvolver estratégias de ensino aprendizagem, a fim de conduzir a superação das Dificuldades de Aprendizagem, em escrita, de crianças do 4º ano do Ensino Fundamental I?

Para responder a tal indagação, foram levantadas duas hipóteses, a primeira delas se pauta em identificar as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, em escrita. Elegemos as turmas de 4º ano, pois se trata de um período, no qual as crianças já passaram pelo Ciclo de Alfabetização³⁰ e os “erros³¹” comuns e inerentes a esse processo já deveriam ter sido superados pela maioria das crianças, contudo, prevaleceria nessa minoria que não foi alfabetizada, o que pode se constituir como sintoma de uma não aprendizagem, oriunda de uma DA e/ou de uma dispedagogia. Ao identificar tais crianças e suas dificuldades, se torna possível buscar compreender como elas aprendem e, sobretudo, como ensiná-las.

Para tanto, foi-nos dada uma turma do 4º ano de uma escola pública municipal de Jacaraú - PB, composta, a priori, por 19 alunos (as), sendo 10 meninas e 09 meninos, com idades compreendidas entre os 09 e 13 anos. Turma regida por uma pedagoga, com três anos de docência, sendo essa sua primeira turma de 4º ano, ela afirmou ter 06 (seis) alunos com Dificuldades de Aprendizagem em escrita, tendo como base, principalmente, o desempenho escolar, como também uma escrita assimétrica³². Tais dados foram confrontados e confirmados através dos resultados

³⁰ O Ciclo de Alfabetização corresponde aos três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, um bloco pedagógico não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, ou seja, os Direitos de Aprendizagem. Isso porque a complexidade do processo de Alfabetização requer a continuidade do aprendizado, para que sejam respeitados os diferentes tempos de desenvolvimento das crianças de seis a oito anos de idade. Ao final do ciclo, a criança deve estar alfabetizada.

³¹ Em nosso entendimento, o erro é visto como matéria-prima para reflexão, análise, ensino e aprendizado, ou seja, indicadores do que os alunos já aprenderam e do que precisam aprender.

³² Diz respeito a uma escrita, que, independente de ser sintoma de uma Dificuldade de Aprendizagem ou de uma dispedagogia, não corresponde à escrita de uma turma e/ou série específica, no caso o 4º ano, a qual exige um nível de escrita e construção textual cujo domínio do Sistema de Escrita Alfabética e Ortográfico é evidente.

obtidos na análise de escrita embasada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, realizada no dia 15 de maio, conforme pode ser observado através das escritas³³ de Sônia Maria (Escrita pré-silábica), Lukas (Escrita silábico-alfabética) e Sofia (Escrita Alfabética), cuja transcrição foi realizada na íntegra.

Quadro 07: Transcrição da escrita dos alunos: Sônia Maria, Carlos e Sofia.

| Imagem / Alunos (as) | Sônia Maria, 13 anos | Carlos, 11 anos | Sofia, 09 anos |
|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Apontador | deirt | latigela LA PI SEI RA | lapizeira LA PI ZEI RA |
| Caderno | Atnad | cadeno CA DER NO | caderno CA DER NO |
| Lápis | Naze | lete LÁ PIS | lapis LÁ PIS |
| Giz | Masit | gi GIZ | gis GIZ |

Fonte: Diário de Campo

Como podemos perceber, a escrita de Sônia Maria (ANEXO 09) apresenta-se com as características correspondentes às descritas por Ferreiro e Teberosky, hipótese pré-silábica, na qual não há correspondência entre grafia e fonema, ou seja, ela não consegue notar no papel o que a escrita representa, mas faz uso de um repertório finito que difere de símbolos e números. Já a escrita de Carlos (ANEXO 10), apresenta-se como uma hipótese cujas características indicam a hipótese silábico-alfabética, uma vez que podemos notar que ele percebe que, para cada som, existe uma grafia substituta, que não basta colocar apenas uma letra para cada sílaba e, no conflito, por não identificar a letra que representa o fonema, ele insere outras letras, como em /L/A/T/I/G/E/L/A/ para representar a escrita da palavra LAPISEIRA e /L/E/T/E/ para representar a escrita da palavra LÁPIS. Sofia (ANEXO 11), porém, faz correspondência entre grafia e fonema, demonstrando ter

³³ A escrita das crianças foi transcritas na íntegra, mas se encontram em anexo para consulta e/ou análise do leitor.

consciência fonológica³⁴ mais desenvolvida, apesar de fazer uso do S ao invés do Z, o que é justificado pelos sons que cada uma pode representar.

De posse desses dados preliminares, foi possível construir o seguinte quadro:

Quadro 08 – Hipóteses de Escrita da turma do 4º ano A

| Nome (Fictício) | Idade | Hipótese de Escrita |
|-------------------|---------|---------------------|
| Agna | 09 anos | Alfabética |
| Alicia | 09 anos | Alfabética |
| Analu | 10 anos | Alfabética |
| Carlos Gabriel | 12 anos | Silábico-alfabética |
| Cristiano Ronaldo | 09 anos | Alfabética |
| Daniel | 10 anos | Alfabética |
| Flora | 11 anos | Alfabética |
| Lisa | 09 anos | Alfabética |
| Lucas | 09 anos | Alfabética |
| Lukas | 11 anos | Silábico-alfabética |
| Messi | 10 anos | Alfabético |
| Pâmela | 12 anos | Silábico-alfabética |
| Paulo | 10 anos | Silábico-alfabética |
| Rafael | 09 anos | Alfabética |
| Sofhia | 09 anos | Alfabética |
| Sônia Maria | 13 anos | Pré-silábica |
| Tais | 09 anos | Alfabética |
| Victória | 11 anos | Alfabética |
| Yasmin | 11 anos | Alfabética |

Fonte: Diário de Campo

Com base nesse mapeamento³⁵, foi possível identificar, dentre os(as) 19 alunos, (as) as crianças que, segundo sua escrita, pode revelar alguma “Dificuldade de Aprendizagem”, em escrita, 05 (cinco) crianças apresentavam uma escrita não alfabética, assimétrica. Entretanto, outro aluno (Messi), provisoriamente diagnosticado pela professora regente, não apresentava uma escrita assimétrica, salvo a ausência de algumas letras referentes a pouquíssimos sons. Ao indagarmos a professora quanto às dificuldades apresentadas por esse aluno, ela respondeu que se tratava de uma resistência em escrever, seguida do sempre afirmar “não

³⁴ Entendemos como “consciência fonológica” um grande conjunto ou uma grande constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente (MORAIS, 2012, p. 84).

³⁵ O Mapeamento realizado não teve como objetivo fazer uso de mais uma forma de classificar as crianças e não se fazer nada com tal informação, mas o tomamos como ponto de partida, visto que acreditamos, como afirma Kramer (2010, p. 131), que “o conhecimento é algo provisório que se rompe e interrompe, que renova, evolui”, dessa forma também acreditamos que a criança ao fazer uso de determinada hipótese de escrita não significa estar num estado imutável, mas mutável, um contínuo, passível de intervenção.

saber fazer”, o que a nosso ver, após o contato com o aluno, nos remete a uma dificuldade em motivar e desenvolver, na criança, a confiança em si mesma. Dessa forma, fizemos um recorte das produções a serem analisadas³⁶, 06 (seis) de um grupo de 19 (dezenove), ou seja, 31% das produções, mas vale salientar que a SD foi aplicada com toda a turma, visto que se é possível trabalhar com turmas heterogêneas, respeitando a Zona de Desenvolvimento Proximal de cada aluno (a) na medida certa de sua “sede”, como afirma Serber (2009, p. 16): “a água e a sede, o alimento e a fome se complementam. É isso o que deve acontecer entre o que o professor transmite e a hipótese que permeia a produção gráfica da criança”.

A segunda hipótese está relacionada à primeira, pois ao passo que o(a) professor(a) alfabetizador(a) identifique tais crianças, tal conhecimento possibilita a percepção necessária sobre o seu desenvolvimento cognitivo, as características de suas dificuldades o que acaba por indicar que algo deve ser feito, como por exemplo a busca por subsídios teórico-práticos que os possibilitem olhar para essas crianças além do aparente, além das dificuldades e apreender que a não aprendizagem apresentada pode ser um sintoma e não uma patologia individual e/ou social, como muitos acreditam.

Com base nesse pensamento, fomos à busca de conhecer essas crianças que apresentavam uma não aprendizagem, provocar e promover situações em que elas fossem motivadas a se expor, fazerem-se conhecedoras das suas limitações, mas reconhecerem suas potencialidades e se fazerem reconhecer como sujeitos capazes de aprender. Para nós, significa determinar os dois níveis de desenvolvimento que Vygotsky preceitua (1991, p. 57) -a ZDR e a ZDP- e elaborar atividades que partam desse espaço de aprendizagem, para que as dificuldades sejam sanadas, com a mediação do professor.

Para desenvolver esse trabalho e validar as nossas hipóteses, fizemos a escolha do trabalho com Sequência Didática - SD, a qual defende que o texto é uma unidade básica de ensino, um instrumento didático ou, como afirma DOLZ (2011, p. 39), um “instrumento de mediação necessário para se trabalhar com a produção escrita”, partindo de uma situação comunicativa complexa, mas também real de

³⁶ As produções a serem analisadas pertencem às crianças elencadas pela professora regente por apresentarem uma escrita não alfabética, que para os profissionais que não fazem uso da classificação feita por Ferreiro e Teberosky caracterizam-nas como sendo uma escrita assimétrica.

comunicação. O gênero textual escrito utilizado foi a Literatura Infantil, mais especificamente o Conto Infantil: *João e o pé de feijão*, gênero esse usado como pano de fundo, como ferramenta prazerosa, quando se busca não apenas que a criança, numa hipótese X, avance para a hipótese de escrita Y, mas de dar-lhe condições de fazer uso da leitura e da escrita para além dos muros escolares, não como um fim em si mesmo, mas como um meio, como preceitua Benjamin (1987), um meio de “entender a história não como um ‘o que se foi’, mas como um ‘a que se fazer’, como uma ação possível (...) contra a crença num passado, presente e futuro imutável”, um meio de serem autores e atores de sua história e da sociedade na qual estão inseridos.

3.1.1 Refletindo sobre a Produção Inicial

Os textos apresentados são frutos da Produção Inicial intitulada como “Minha primeira produção”, a qual tinha como enunciado: “Escreva o Conto *João e o pé de feijão*³⁷”. Tal tarefa foi solicitada a toda turma, após a apresentação do livro, leitura e discussão sobre o conto, tendo sido utilizadas estratégias de leitura, buscando envolver a criança na história, mas também posicioná-la neste mundo passível de imaginação e autocrítica e criar uma forma prazerosa de a criança expor suas “dificuldades” e/ou conflitos e superar o medo do papel em branco, uma produção para além das correções ortográficas, principalmente, quando pensamos em crianças que, mesmo após terem passado pelo Ciclo de Alfabetização, apresentam uma escrita assimétrica, ou seja, ainda se encontram em fase de aquisição da escrita, uma vez que, em se tratando de atividades de produção textual, tal atividade acaba, na maioria das vezes, por ser prejudicada pela preocupação excessiva com a

³⁷ Versão sintética do conto João e o pé de feijão: Era uma vez um menino que se chamava João, vivia com a sua mãe numa pequena casa, só tinham uma vaquinha que já não dava mais leite. Um dia, a mãe de João resolve vender a vaca e pede para seu filho ir até a cidade. No caminho João encontra um velho que lhe propõe uma troca: a vaca por grãos de feijão mágico. João acaba aceitando e volta para casa. Quando chega a casa e conta a sua mãe o que havia feito, a mãe de João fica furiosa e joga os feijões pela janela. No dia seguinte no quintal havia nascido um enorme pé de feijão, João sobe e vê no alto, acima das nuvens um grande castelo, nele morava um gigante que tinha uma galinha que botava ovos de ouro e uma harpa também de ouro. João acaba pegando a galinha e a harpa e foge. Quando o gigante percebe, corre atrás de João, e, como João é pequeno acaba descendo o pé de feijão com mais rapidez e facilidade. Ao chegar ao chão, João pede para que sua mãe pegue o machado e juntos cortam o pé de feijão. O gigante cai e acaba morrendo. João e sua mãe nunca mais passaram fome e viveram felizes para sempre.

ortografia, principalmente, porque as crianças sentem-se na obrigação de escrever corretamente, não compreendem que a escrita, também, é processo e esquecem ou desconhecem outra dimensão importante: que escrever é uma atividade comunicativa, de aprendizagem e de superação.

Para realizar a análise das Produções Iniciais, foi utilizada como categoria: a adequação³⁸, em destacamos os termos simetria³⁹ e assimetria⁴⁰ a ser utilizada nessa categoria, tendo como referência a escrita de crianças que dominam o SEA e Sistema Ortográfico, ou seja, crianças alfabetizadas.

A Produção Inicial foi realizada no dia 15 de julho de 2019 e, apenas, 04 dos nossos 06 sujeitos colaboradores estavam presentes. Optamos por fazer a transcrição na íntegra da escrita, preservando a grafia, formatação e paragrafação original, pois se trata de uma escrita silábico-alfabética, que pode se tornar inelegível para alguns(as) leitores(as), mas serão anexadas a essa pesquisa para posterior consulta. A escrita dessas crianças estará grafada com letras maiúsculas e a interpretação de sua escrita, logo abaixo com letras minúsculas, para compreensão do texto escrito.

Para essa análise, apoiamo-nos nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1984) sobre as hipóteses de escrita e salientamos que as avaliações dos textos não se concentram na procura de erros ortográficos, como por exemplo – as regularidades morfológicas⁴¹, pois esses podem ocorrer por se pensar que a escrita é a reprodução da fala e não da língua, mas em identificar as suas “dificuldades” e/ou conflitos quanto à compreensão e/ou domínio do Sistema de Escrita Alfabética e superá-las.

³⁸ Adequação: Se a escrita da criança está adequada/ em conformidade/ apropriada à escrita de uma criança cujos direitos de aprendizagem foram assegurados no Ciclo de Alfabetização, ou seja, se está adequada ou não a escrita de uma criança alfabetizada, ou seja a escrita convencional.

³⁹ “Escrita esperada e avaliada favoravelmente pela escola”. (SILVA, Antonio de Pádua Dias da. Refletindo sobre a produção textual no 5º ano. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, mai/ago, 2018, p. 403)

⁴⁰ “Resulta de um modo de escrever perturbado (e perturbador), não corresponde ao nível ideal e trabalhado pelo docente, distante, portanto, das escritas da maior parte do grupo de alunos”. (SILVA, Antonio de Pádua Dias da. Refletindo sobre a produção textual no 5º ano. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, mai/ago, 2018, p. 403)

⁴¹ Principais casos de flexões verbais que são: OU, EU e IU marcando o passado; AR, ER e IR dos infinitivos; ANDO, ENDO e INDO dos gerúndios; AM ou ÃO no final da 3ª pessoa do plural; ASSE, ESSE e ISSE dos imperfeitos do subjuntivo.

Quadro 09: Produção Inicial de Pâmela, 12 anos (ANEXO 12)

| |
|--|
| <p>JOÃO E O PÉ DE FEIJOÃO João e o pé de feijão</p> <p>ELA UA VEZ UA MENINO CAMADO JOÃO QE ELA MUTO POPE Era uma vez um menino chamado João que era muito pobre E MOLAVA CO SUA MAE SO TINA UA VACA E REZOVO VEDE PARA COPRA COMIDA e morava com a sua mãe só tinha uma vaca e resolveu vender para comprar comida CETO DIA O MENINO CHIUM CASA MUTO FELI certo dia o menino chegou em casa muito feliz MOTO PALA A SUA MAE SACO DI FEIJOÃO E DI MAGI mostrou para a sua mãe saco de feijão mágico</p> |
|--|

Fonte: Diário de Campo

Como proposta do enunciado, percebemos que Pâmela atende ao que foi pedido, mesmo que parcialmente, pois umas das primeiras coisas que detectamos é que ela não concluiu a atividade de produção, ou seja, não escreveu o conto por inteiro, o que é justificado pela sua relutância em realizar a atividade, pelas suas lágrimas e por afirmar não saber escrever, mas vale salientar que, apesar dessa resistência, ela se submeteu a escrever, permitiu ser motivada, se expôs.

Sua escrita confirma primeiramente se tratar de uma hipótese silábico-alfabética, descrita por Ferreiro e Teberosky (1984), mas também apresenta assimetria, pois não está adequada, se comparada à escrita de outras crianças que já passaram pelo Ciclo de Alfabetização e foram alfabetizadas, demonstrando domínio e compreensão do Sistema de Escrita Alfabética. Pâmela não identifica os fonemas que grafam sons de casos de regularidade contextual (R ou RR; C ou QU; G ou GU; O ou U em final de palavras; M; N, NH), como pode ser observado /M/O/L/A/V/A/, ao invés de /M/O/R/A/V/A/, /C/E/T/O/, ao invés de /C/E/R/T/O/; /T/I/N/A/ ao invés de /T/I/N/H/A/; /V/E/D/E/ ao invés de /V/E/N/D/E/R/. Mas, mesmo não escrevendo convencionalmente e nem de forma autônoma por ter medo de errar, afinal o erro é tido como algo que é sinônimo de “falta”, de “vergonha”, Pâmela reproduz parte do conto, omitindo alguns detalhes e descrições lidas anteriormente na sala, mas cumpre com o que foi proposto, demonstrando a sua vontade de superar suas “dificuldades” e/ou seus conflitos, seus medos, fazendo-se comunicar, atendendo, desta forma, à principal função da linguagem: o intercâmbio social, pois como afirma Vygotsky (1991, p. 40): “é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem”.

Observemos agora a produção de Lukas (ANEXO 13):

Quadro 10: Produção Inicial de Lukas, 10 anos.

JÃO E O PO DE FEJÃO
 João e o pé de feijão

ERA UN VE UM NENINO CHADO JÃO MORA MAIS A SU MÃOI
 Era uma vez um menino chamado João mora mais a sua mãe
MORAVA NO ISTO
 Morava no sítio
NÃO O QUI COLE E A MÃO DELE
 Não (tinha) o que comer e a mãe dele
A MÃO DE JÃO NÃO TIA O QUI CONE
 A mãe de João não tinha o que comer
PEDE JÃO VEDEA SUA VACA
 Pede (para) João vender a sua vaca
JÃO VATE A SIDADE E NECOTRA UM VEDEDO
 João (vai até) a cidade e encontra um vendedor
VOCÊ QUE TROCA E SAVACA NESSE FEIJÃO
 Você quer trocar essa vaca nesse feijão
E JÃO A SETOU QUA VOTO PARA
 E João aceitou quando voltou para
A SUACASA E SUA MÃO FICOU TRITE JOGO UFEJÃO PERA A JANELA
 a sua casa e sua mãe ficou triste jogou o feijão pela janela
NO BIA SEGITE APARECE UM PE DE FEJÃO QUE SAI DO CHA ATEALNUVE
 no dia seguinte apareceu um pé de feijão que saía do chão até as nuvens
JUÃO SUBIU NO PE DE FEÃO CHE GAMO
 João subiu no pé de feijão chegando
LA JÃO ECATO UM CATELO
 Lá João encontra um castelo
NECI CATELO UM VEIA UM GITE
 Nesse castelo vivia um gigante
QUE VEIA CO UM A VEA
 Que vivia com uma velha
ELE TIA UM GALIA QUE BOTAVAOVO
 Ele tinha uma galinha que botava ovos
DEOURO JÃO SUBINO PEDEFEÃO
 De ouro João subiu no pé de feijão
E PEGOU A GALIA ELE VOPARA CASA
 E pegou a galinha ele voltou para casa
QUE COPOU PAU E FARIA
 Comprou pão e farinha
MOTO DIA SEGETE JÃO VOTO AO CATIO
 No outro dia seguinte João voltou ao castelo
E PE A CAPA
 E pega a harpa
O GIGÃOTE FICA FURIOZO
 O gigante fica furioso
E COREU APRA DE JÃO
 E correu atrás de João
JÃO DESEU PELO PEDEFEÃO PEDI
 João desceu pelo pé de feijão e pedi
PARA A SUA MÃO COTA U PEDE
 Para a sua mãe cortar o pé de
FEÃO CAIU BECAIU PO BORACO
 Feijão caiu no buraco
TE RONIO
 Terminou

Fonte: Diário de Campo

Lukas reproduz o conto por inteiro, com mais detalhes, e, apesar de apresentar uma hipótese, também, silábico-alfabética, ele ousa mais, se expõe mais, pois se permite escrever, mesmo tendo consciência de que sua escrita apresenta “erros⁴²”, o que é positivo e importante no processo de alfabetização, pois vai descobrindo que é escrevendo que se aprende a escrever e é neste momento que o professor assume o papel de mediador e possibilita que a criança compreenda os seus erros, reflita e aprenda com eles.

A escrita de Lukas apresenta omissão de sílabas, como em CHAMADO quando escreve “CHADO” e, até mesmo, de palavras, no caso dos trechos “NÃO (TINHA) O QUI COLE”, em que omite a palavra “TINHA”. Acreditamos que essas omissões de sílabas e palavras se devem ao fato de o pensamento ser mais rápido que a escrita e de Lukas não retornar ao que escreve através da leitura. Semelhantemente ao caso de Pâmela, Lukas, também, apresenta dificuldades em reconhecer casos de regularidade contextual (R ou RR; C ou QU; G ou GU; O ou U em final de palavras; M; N, NH), inversão dos fonemas M e N, omissão do R e S no final das sílabas, como em C/A/S/T/E/L/O, escreve silabicamente em F/A/R/I/N/H/A quando apresenta a escrita F/A/R/I/A; T/I/A ao invés de T/I/N/H/A e V/E/L/H/A quando apresenta V/E/A. Apesar desses conflitos, que são inerentes ao processo de alfabetização, ele realiza a atividade com mais autonomia, ultrapassando e enfrentando os conflitos que encontra da forma que acredita que deva enfrentar, se aproximando da escrita de uma criança alfabetizada, o que nos leva a perceber que atividades de escrita e análise de escrita devem ser realizadas para que ele compreenda as regularidades e irregularidades da nossa língua.

Tomemos agora a escrita de Paulo (ANEXO 14).

⁴² Novamente frisamos que entendemos os erros como matéria-prima para reflexão, análise e aprendizado

Quadro 11: Produção Inicial de Paulo, 10 anos.

JOÃO E O PE DE FEIGÃO
João e o pé de feijão

ÉRA MUA VEI
Era uma vez

ÉRA MUA VEI MU MININO QUE CE CAMADO JOÃO
Éra uma vez um menino que se (chamava) João
QUE MORAVACON SUA MÃO EM ÉRA MUITO POBI
Que morava com a sua mãe e era muito pobre
E NÃO DE JOÃO PEDIU A JOÃO QUE VERDESE A VACA
a mãe de João pediu a João que vendesse a vaca
JOÃO SAIU PARA VEDESE A VACA ENASCO MU VEDEDO
João saiu para vender a vaca e encontrou um vendedor
QUE QUI TOCA A VACA PÓ FEIGÃO MÁGICO ELE O
que quis trocar a vaca por feijão mágico ele -
ACEITOATOCA A MÃO DE JOÃO FICOU BAVA E JÓGOL
aceitou a troca a mãe de João ficou brava e jogou
O FEIGÃO PERA JANELA NÓ OU DIA O PE DE FEIGÃO
o feijão pela janela no outro dia o pé de feijão
CANDO CEGOL VIO MU CATELO E QUE VIRO GIGADE
quando chegou viu um castelo e que viu (um) gigante
QUE DIAMUAGALIA DE OVODEO JOÃO EOGOU AE
que tinha uma galinha de ovos de ouro João pegou e
LEVOU CASA COFARIA E PÃO E O GIGADE VIGOL
levou para casa comprou farinha e pão e o gigante ficou (bravo)
E GOREL DE JOÃO
e correu (atrás) de João

Fonte: Diário de Campo

Paulo inicia e reinicia o texto algumas vezes, demonstrando insegurança nesta etapa. Com a mediação da pesquisadora, ele passa a escrever o conto com certa autonomia, expondo seus conflitos, suas “dificuldades”, que se tornam compreensíveis, por estar (re)construindo as hipóteses de escrita, adquirindo domínio dos Sistemas de Escrita Alfabética e Ortográfico. Assim como Lukas, Paulo não tem medo de escrever, apesar de ainda apresentar uma escrita silábico-alfabética, o que significa que não tem domínio do SEA, mas se permite escrever, se permite “errar”. Como Pâmela, ele não conclui a produção do conto, isso porque, inúmeras vezes, ele se distrai com outras situações, crianças e perguntas. Entretanto, é perceptível que apesar dos três, Pamêla, Lukas e Paulo, demonstrarem, através da escrita uma mesma hipótese: silábico-alfabética, cada um expressa, enfrenta e resolve seus conflitos de forma diferentes, mas com lógica, não aleatória, na busca pelo acerto, pela superação através da mediação feita por nós, possível e passível pelo próprio texto, uma vez que é escrevendo que se aprende a escrever.

Já a produção de Messi (ANEXO 15) é passível de outra análise.

Quadro 12: Produção Inicial de Messi, 10 anos

JÃO E O PE DE FEIJÃO
João e o pé de feijão

ERA UMA VE UM MENINHO TE CE CHAMAVA JAÓ
Era uma vez um menino que se chamava João
ELE MORAVA COASUA MÃO NUMA CASA ERA MUITO POBRE
Ele morava com a sua mãe numa casa e era muito pobre
NO DIA SEGITO A MÃO DE JÃO PEDIU PARA ELE VEDE A VACA
No dia seguinte a mãe de João pediu para ele vender a vaca
JÃO SAIU PARA VEDE A VACA E ECOTROU UM VEDEDO QUE QUI TROCA A VACA POR
FEIJÃO E JÃO ASEITO
João saiu para vender a vaca e encontrou um vendedor que quis trocar a vaca por feijão e João
aceitou
A MÃO DE JÃO FICO BRAVA E JOGO O FEIJÃO PELA JANELA
A mãe de João ficou brava e jogou o feijão pela janela
NO OUTRO DIA AVIA NASIDO UM GRADE PEDE FEIJÃO
No outro dia havia nascido um grande pé de feijão
JÃO SUBI E DECOBRIU QUE LA EM CIAM TINHA UM CATELHO QUE MORVA UM GIGATE QUE
TINHA UMA GALINHA QUE
João subiu e descobriu que lá em cima tinha um castelo que morava um gigante que tinha uma
galina que
BOTAVA OVO DE OURO
botava ovos de ouro
JÃO PEGOU A GALINHA FUGIU PARA CASA COPROU FARINHA E PÃO O GIGATE VICO
BRAVO E COREU ATRA DE JÃO
João pegou a galinha fugiu para casa comprou farinha e pão o gigante ficou bravo e correu atrás de
João
JÃO PEDIU PARA SUA MÃO COTRA O PE DE FEIJÃO E O GIGATE CAIU NO BULHACO E
SUMIU PARA SEPRE
João pediu para sua mãe cortar o pé de feijão e o gigante caiu no buraco e sumiu para sempre

Fonte: Diário de Campo

Assim como Lukas, Messi atendeu à proposta do enunciado, escrevendo o conto por inteiro. Sua escrita pode ser classificada como alfabética, pois já venceu, praticamente, todos os obstáculos escrevendo a sílaba completa, porém isso não significa, como adverte Ferreiro e Teberosky (1999), que já tenha vencido todos os conflitos, pois encontrará dificuldades ortográficas. Morais (2012, p. 64) acrescenta:

Ao atingir essa fase final do processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças resolvem as questões o que e como da forma como fazemos nós, adultos bem alfabetizados e usuários do português: colocando uma letra para cada fonema que pronunciamos. Assim, como nós, as crianças o fazem, mesmo sem conseguir verbalizar/explicar essa maravilha que descobriram. Mas diferente de nós elas cometem erros.

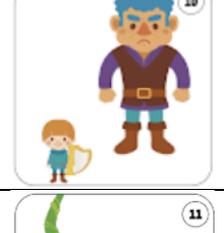
E, apesar de não haver total domínio do Sistema de Escrita Silábico e Ortográfico, Messi demonstra ter, na escrita, um conhecimento maior, mesmo com toda insegurança e resistência, justificado por ser uma atitude de quem está lançando hipóteses de escrita para melhor construir o seu texto, com menos “erros”.

Para criarmos os módulos que compõem a nossa Sequência Didática, julgamos necessário ter em mãos a escrita dos outros sujeitos colaboradores elencados pela professora regente. Como tinham faltado no encontro anterior, antes de voltarmos para a sala de aula, realizamos, na Biblioteca da escola, a Produção Inicial, com recursos⁴³ (APÊNDICE E), junto aos alunos Carlos e Sônia Maria, para que tivéssemos conhecimento sobre as principais características da escrita de todos os recursos, pois eles não estavam presentes no momento da contação da história e, com o uso de imagens, ficaria fácil de eles rememorarem o conto, já que ambos disseram já tê-lo ouvido em algum momento de sua trajetória escolar.

Quadro 13: Produção Inicial de Carlos, 11 anos (ANEXO 16)

| | |
|---|--|
|  | <p>EAUNININO FO VEDE FUA VACA NAIS E NÃO VEDEU Era um menino foi vender sua vaca, mas ele não vendeu</p> |
|  | <p>TOCOUTUFEIJÃO NAGICO Trocou por feijão mágico</p> |
|  | <p>IANÃE GOGOU U FEIJÃO E a mãe jogou o feijão</p> |

⁴³ Essa atividade ainda se trata da Produção Inicial, ou seja, fase que antecede as atividades que irão compor os Módulos, só que dispõe das imagens e sequência lógica do conto João e o pé de feijão, para auxiliar na produção textual, uma vez que os alunos Carlos e Sônia Maria não estavam presentes no encontro em que foi lido o conto.

| | |
|---|---|
|  | <p>NU DIA NACEU U TE DE FEIJÃO No (outro) dia nasceu um pé de feijão</p> |
|  | <p>QE TIANUATOUATELO Que tinha no alto um castelo</p> |
|  | <p>ENECEGATELOTIAUGIGATE E nesse castelo tinha um gigante</p> |
|  | <p>E TIA MOEDA DE OLO E tinha moedas de ouro</p> |
|  | <p>JÃO TEGOU A GALIA DE BOTAVA LOVODEOLO João pegou a galinha que botava ovos de ouro</p> |
|  | <p>I TEGOU A ATA I FUGIU E pegou a harpa e fugiu</p> |
|  | <p>O GIGATE CAIU ATAE DO JUJÃO O gigante saiu atrás de João</p> |
|  | <p>JUJÃO TIDIU U NACADO A CUA NÃE I GOTO U TEDEFEIJÃO João pediu o machado a sua mãe e cortou o pé de feijão I GIGATE CAIO LO DOLACO O gigante caiu no buraco</p> |

| | |
|---|--|
|  | <p>I JUJÃO FICO LICO TALA CETE E João ficou rico para sempre E FICALO MUITO FELI TALA CETE E ficaram muito felizes para sempre.</p> |
|---|--|

Fonte: Diário de Campo

Pode-se perceber que Carlos apresenta, também, uma escrita silábico-alfabética, utilizando para cada som uma letra, que não, necessariamente, corresponde ao som/letra, mas ele compreende que não basta usar uma letra para cada sílaba e, diferentemente de Lukas e Pâmela que apresentam a mesma hipótese, Carlos escreve com maior frequência uma escrita silábica, muitas das vezes sem segmentação, o que dificulta que a sua escrita seja compreensível tanto para ele, ao tentar retomar o que lê, quanto para os demais pares e professores ao tentar ler o que ele escreveu.

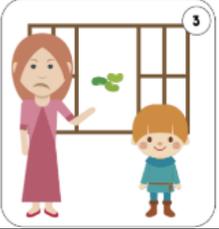
Ainda analisando sua escrita, podemos perceber que Carlos faz trocas de letras que possuem regularidades diretas⁴⁴, como T e P; N e M em início de sílabas; regularidades contextuais⁴⁵; G e J antes de A, O e U; S e C em início de palavras; E e I em final de palavras. Entretanto, são erros comuns e inerentes a qualquer criança que esteja no processo de alfabetização, necessitando que se faça intervenções e mediações sempre tendo como base os níveis de Desenvolvimento Real e Proximal.

Quadro 14: Produção Inicial de Sônia Maria, 13 anos (ANEXO 17).

| | |
|---|---------------------------|
|  | <p>Edurnilmõa cãosema</p> |
|---|---------------------------|

⁴⁴ Regularidades Diretas em que o conhecimento de uma regra permite antecipar como deve ser a escrita, como exemplo, o uso do N e M antes de P e B.

⁴⁵ Regularidades Contextuais engloba as palavras cuja grafia é definida pela localização do som dentro da palavra (saber que é preciso grafar RR em "carro" para marcar um som de R forte entre duas vogais, por exemplo, ou que "tempo" se escreve com M e não com N, pois a letra seguinte é um P)

| | |
|---|-----------------------------|
|  | <p>uemão emhaatmt hmsen</p> |
|  | <p>ncão mrnsslnt</p> |
|  | <p>utismh</p> |
|  | <p>inarumstl nlisnss</p> |
|  | <p>nsistrmlnd</p> |
|  | <p>slião sendsê</p> |
|  | <p>jenernse aneisas</p> |
|  | <p>irslsi</p> |

| | |
|---|---------------|
|  | ulamrsslstr |
|  | eesrns insesr |
|  | ensesensra |

Fonte: Diário de Campo

Sônia Maria apresenta uma escrita pré-silábica⁴⁶, não faz correspondência entre fonemas e grafemas, apesar de apresentar características qualitativas e que correspondem a uma das hipóteses descritas por Ferreiro e Teberosky (1999), ou seja, compreende que para escrever palavras diferentes, não se pode produz a mesma. Portanto, apesar de assimétrica e de não corresponder ao conhecimento/escrita que se espera de uma criança que já passou por 07 anos de escolaridade, ainda assim, é uma criança com capacidades, habilidades e sua escrita passível de intervenção.

Percebe-se, tanto na escrita de Carlos quanto na escrita de Sônia Maria, uma assimetria⁴⁷ maior e mais preocupante se comparadas tanto à escrita das crianças de sua turma que ainda estão (re)construindo as hipóteses de escrita, Lukas, Messi, Paulo e Pâmela, quanto à escrita das demais crianças da turma que apresentam escrita alfabética, cuja escrita revela, na maioria da turma, domínio do Sistema de Escrita Alfabética e do Sistema Ortográfico.

⁴⁶ Trata-se de uma escrita pré-silábica, se considerar as suas características quantitativas e qualitativas já descritas por Ferreiro e Teberosky (1999), mas também é assimétrica se comparada à escrita de alunos que já passaram pelo Ciclo de Alfabetização e estão no 4º ano.

⁴⁷ Diz respeito a uma escrita que, independente de ser sintoma de uma Dificuldade de Aprendizagem ou de uma dispedagogia, não corresponde à escrita de uma turma e/ou série específica, no caso o 4º ano, na qual exige um nível de escrita e construção textual cujo domínio do Sistema de Escrita Alfabética e Ortográfico é evidente.

Agora, de posse da escrita, Produção Inicial, de todos os alunos, principalmente dos que necessitam de intervenção pedagógica, podemos afirmar que há um potencial comunicativo em suas produções. Sabemos que há um distanciamento entre o “dizer” e o “querer dizer”, entre “o que está escrito” e “o que se consegue ler”, mas isso só nos prova o quanto é necessária a nossa intervenção, a nossa mediação, o quanto é importante o papel do outro social em seu desenvolvimento e de qualquer outra criança. O criar situações para que o aprendizado seja efetivado, para que elas avancem de uma hipótese a outra, até que sua escrita se torne compreensível a todos, pois o significado é um componente fundamental da palavra. Como afirma Vygotsky *apud in* (OLIVEIRA, 1997, 42), “É necessário que sejam utilizados signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzam ideias, sentimentos, vontades, pensamentos, de forma bastante precisa”, entretanto, a criança precisa de espaços e momentos para arriscar, não apenas para acertar, mas para expor suas hipóteses, dúvidas e possibilitar a discussão e resolução de conflitos, envolvendo confiança, isto é, requer mediação.

Podemos perceber que, diante das produções iniciais apresentadas por Paulo, Pâmela, Lukas, Messi, Sônia Maria e Carlos, todos revelam, em suas hipóteses, como lidam com os conflitos comuns de cada hipótese, mas de forma individual, ou seja, mesmo crianças com a mesma hipótese de escrita, criam estratégias diferentes de enfrentamento e compreensão do que a escrita representa. Para Moraes (2012, p. 53), isso “é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza embasado nos seus conhecimentos prévios ao lado das novas informações com que se defronta”. Ferreiro e Teberosky (1984) afirmam que todas as crianças vivenciam o mesmo percurso evolutivo, mas que os conhecimentos prévios, sejam eles oriundos do meio cultural e/ou socioeconômico, podem influenciar no ritmo desse percurso cabendo à escola considerar que tal ritmo de apropriação do SEA tende a depender das práticas de ensino da escrita, da mediação contínua, para que a criança tenha, não apenas os direitos a uma educação de qualidade garantida, mas as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Dessa forma, elaboramos as atividades que compõem os Módulos, tendo como critérios a determinação da Zona de Desenvolvimento Real e Proximal das crianças, direcionando o ensino, não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não interiorizados pelas crianças. Para isso, buscamos entender a criança, conhecê-la, compreender o que significa a escrita,

sua complexidade e o fundamental: respeitar a consciência da multiplicidade de sujeitos, seus modos de viver, de pensar. Segundo Vygotsky (1997, p. 62), “o professor tem o papel explícito de interferir na Zona de desenvolvimento Proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente”.

Como atividade que possibilitasse a discussão e resolução de conflitos, montamos um texto, a partir da Produção Inicial da turma (APÊNDICE F), contendo os principais e comuns “erros” cometidos, para que, partindo desses, refletissem sobre e aprendessem com eles. Como tarefa e objetivo da atividade, eles deveriam ler o texto e fazer as correções, destacando as palavras⁴⁸ do texto que, segundo eles, possuíam algum “erro”. Assim que concluída a atividade, individualmente, se formaram duplas, independentes das suas hipóteses, para que confrontassem as suas conclusões e as justificassem. Dessa forma, cada aluno pôde assumir o papel de mediador um do outro. Nessa proposta, caso houvesse alguma inconsistência entre o que eles pensaram individualmente e não se chegasse a um consenso com o que pensaram em dupla, deveria ser feita a consulta ao dicionário⁴⁹.

Para análise dessa primeira atividade⁵⁰, fizemos um recorte, usando uma atividade realizada por um colaborador do grupo de alunos com escrita simétrica e um do grupo de alunos com escrita assimétrica.

⁴⁸ Orientação essa dada oralmente durante a explicação da atividade a ser desenvolvida.

⁴⁹ Consulta essa que não deu muito certo, pois os alunos nunca tinham tido contato com esse portador textual e nem domínio da ordem alfabética, o que requereu mediação e orientação para que a atividade pudesse ser concluída. A pesquisa em dicionário é uma ótima tarefa para que os alunos aprendam de forma contextualizada e não mecânica a importância da ordem alfabética.

⁵⁰ Para análise das atividades realizadas, tendo como parâmetro a análise de escrita e a produção inicial, dividimos a turma em dois grupos: alunos com escrita simétrica, ou seja, adequada à escrita de alunos que passaram pelo Ciclo de Alfabetização e tiveram os Direitos de Aprendizagem garantidos e alunos com escrita assimétrica, cujos direitos não lhes foram garantidos como sintoma ou de uma dispedagogia e/ou de uma Dificuldade de Aprendizagem.

Figura 09: Recorte da análise do texto realizada pela aluna Sofhia, 09 anos (ANEXO 18).

LEIA O TEXTO E FAÇA AS CORREÇÕES ORTOGRÁFICAS. SE NECESSÁRIO,
CONSULTE O DICIONÁRIO.

| | JÃO | E | O | PÉ | DE | FEIJÃO | | |
|--------|----------|---------|--------|---------|---------|--------|---------|----------------|
| ELA | UMA | VE | UM | MININHO | TE | CE | XAMAVA | JÃO |
| ELE | MORAVA | CO | A | SU | MÃO | NUMA | CASA | |
| ERA | MUITO | PROBRE | NÃO | TIA | O | QI | COMI | |
| NO | DIA | SEGITE | A | MÃO | DE | JÃO | | PEDI PARA |
| ELE | VEDE | A | VACA | | | | | |
| JÃO | SAIU | PARA | VEDE | A | VACA | E | ECOTROU | UM VEDEDOR |
| QUE | QUI | TROCA | A | VACA | POR | FEIJÃO | E | JÃO ASEITO |
| QADO | JÃO | VOTOU | PARA | CASA | E | DISI | PARA | SUA MÃO |
| A | MÃO | DE | JÃO | FICO | BRABRA | E | | TITE E |
| JOGO | O | FEIJÃO | PELA | GANELA | | | | |
| NO | OUTRO | DIA | AVIA | NASIDO | UM | GRADE | PE | DE FEIJÃO |
| JÃO | SUBI | O | PÉ | DE | FEIJÃO | E | CHEGO | NA NUVI |
| E | DESCOBRI | QUE | TINHA | UM | CATELO | E | TINHA | TABE UM |
| GIGATE | QI | TIA | UMA | GALHA | QUE | BOTAVA | OVO | DE OURO |
| JÃO | PEGOU | A | GALINA | FUGIU | PARA | CASA | E | COPROU FARINHA |
| E | PAO | | | | | | | |
| O | GIGATE | FICO | BRAVO | E | COREU | ATRA | DE | JÃO |
| JÃO | PEDIU | PARA | SUA | MÃO | COTRA | O | PÉ | DE FEIJÃO |
| E | O | GIGATE | CAIU | NO | BULHACO | E | SUMIU | PARA SEPRE |
| E | ELI | FICARÃO | FELI | E | CEM | FOMI | | |

Fonte: Diário de Campo

Podemos perceber que Sofhia identifica a maioria dos “erros” presentes no texto, principalmente, os chamados erros ortográficos como em “XAMAVA”, “PROBRE”, não tendo identificado o “CE”, corresponde ao som que esse representa, como também em FICARÃO e CEM.

Quadro 15: Recorte da escrita do texto realizada pela aluna Sofhia, 10 anos.

| João e o Pé de feijão | |
|-----------------------|---|
| Era uma | vem um menino que ce chamava João |
| Ele morava | com A sua mae nua casa |
| era muito | pobre não tilha o que comer |
| No dia | seginte a mãe de João resolveu pedi para |
| Ele vender | a vaca |
| João saiu | para Vender a Vaca encotrou um Vedendor |
| Que Quis | troca a Vaca Por feijão e João Aceito |
| Quado João | voutou para casa e Disse para sua Mãe |
| A mãe de João | ficou BraBa e muito triste e |
| jogou o feijão | pela janela |
| No outro Dia | avia Nasido um grade pé de feijão |
| João subio | no pe de feijão e chegou na nuvi |
| E Descobrio | Que tilha um castelo e tinha tanbe um |
| gigante | Que tia uma galiha Que botava ovo de ouro |
| João pedou | A galiha fugio para casa e coprou farinha |
| E pão | |
| joão pedio | para sua mãe corta o pé de feijão |
| E o gigante | caiu no Buraco e sumiu para sepre |
| E eli | ficarão felis e cem fomes. |

Fonte: Diário de Campo

Percebe-se, em sua escrita, que ela identificou a maioria das palavras que apresentavam “erros” e os reescreve, algumas vezes, cometendo outros “erros”, como por exemplo, em: “*Era uma vem um menino que ce chamava João*”, quando busca substituir a letra que acredita corresponder ao som ausente na escrita do texto montado, mas não consegue e, em outras vezes, aproximasse da escrita convencional: “*no dia seginte a mãe de João resoveu pedi para ele vender a vaca*”, acrescentando o N na palavra /S/E/G/I/N/T/E/ e o U na palavra /R/E/S/O/V/E/U/, ambas escritas com omissão de letras no texto montado, o que mostra avanço, aprendizagem, pois há busca por uma escrita cada vez mais consciente.

Observemos agora a atividade de Lukas (ANEXO 19):

Figura 10: Recorte da análise do texto realizada pelo aluno Lukas, 10 anos.

LEIA O TEXTO E FAÇA AS CORREÇÕES ORTOGRÁFICAS. SE NECESSÁRIO, CONSULTE O DICIONÁRIO.

| JÃO | E | O | PÉ | DE | FEIJÃO | | | | |
|--------|---------|--------|--------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|
| ELA | UMA | VE | UM | MINHO | TE | CE | XAMAVA | JÃO | |
| ELE | MORAVA | CO | A | SU | MÃO | NUMA | CASA | | |
| ERA | MUITO | PROBRE | NÃO | TIA | O | QI | COME | | |
| NO | DIA | SÉGITE | A | MÃO | DE | JÃO | REZOVE | PEDI | PARA |
| ELE | VEDE | A | VACA | | | | | | |
| JÃO | SAIU | PARA | VEDE | A | VACA | E | ECOTROU | UM | VEDEDOR |
| QUE | QUI | TROCA | A | VACA | POR | FEIJÃO | E | JÃO | ASEITO |
| QADO | JÃO | VOTOU | PARA | CASA | E | DISI | PARA | SUA | MÃO |
| A | MÃO | DE | JÃO | FICO | BRABRA | E | MUTO | TITE | E |
| JOGO | O | FEIJÃO | PELA | GANELA | | | | | |
| NO | OUTRO | DIA | AVIA | NASIDO | UM | GRADE | PE | DE | FEIJÃO |
| JÃO | SUBI | O | PÉ | DE | FEIJÃO | E | CHEGO | NA | NUVI |
| E | DECOBRI | QUE | TINHA | UM | CATELO | E | TINHA | TABE | UM |
| GIGATE | QI | TIA | UMA | GALIHA | QUE | BOTAVA | OVO | DE | OURO |
| JÃO | PEGOU | A | GALINA | FUGIU | PARA | CASA | E | COPROU | FARINHA |
| E | PAO | | | | | | | | |
| O | GIGATE | FICO | BRAVO | E | COREU | ATRA | DE | JÃO | |
| JÃO | PEDIU | PARA | SUA | MÃO | COTRA | O | PÉ | DE | FEIJÃO |
| E | O | GIGATE | CAIU | NÓ | BULHACO | E | SUMIU | PARA | SEPRE. |
| E | ELI | FCARÃO | FELI | E | CEM | FOMI | | | |

Fonte: Diário de Campo

Ao observar a atividade de Lukas, podemos perceber que ele identifica mais de 50% dos erros que se apresentam no texto, um quantitativo significativo, visto que sua escrita apresenta uma hipótese silábico-alfabética. Outros permanecem não identificados, como na escrita da palavra /H/A/V/I/A/, que ele a mantém sem o H, uma vez que o som do H no início das palavras não é pronunciado. Para Morais (2012, p. 66), ainda se pode justificar esses conflitos e/ou dificuldades “Se considerarmos 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”. Já na palavra /N/A/C/I/D/O/, cuja leitura, também, “corresponde” com a

palavra escrita, Lukas modifica uma das letras da palavra, substituindo-a por /N/A/S/I/D/O/, o que pode ser justificado, até mesmo, pela complexidade da escrita da Língua Portuguesa, uma vez que uma mesma letra pode notar diferentes sons e outras notam sons com grafias diferentes.

Quadro 16: Recorte da escrita do texto realizada pelo aluno Lukas, 10 anos.

Jouão e o pé De Feijão

era uma vez un minino que se chanava João
eli morava com A sua nãe nuMa casa
erão Muito pobre não tinha o que comer
No Dia segite A mãe de João reSoveu
pedir para ele veDer A vaca
João SAiu para vede A vaca e ecotrou
que qui troca A vaca por Feijão e Sua
nãe
A nãe De João Ficou Brava e muito trite
e jogou o Feijão pela janela
No outro Dia Avia NasiDo um GraDe
pe De feijão
João suBiu o pé De feijão e
tiNha taDe un
Gigat qi tia una galiha que
João pecou A galina fugiu para
casa e coprou
e pao
O gigate fico Bavo e coreu

Fonte: Diário de Campo

Durante a atividade, Lukas identifica sua escrita no texto montado, como a escrita do nome do personagem principal do conto “João e o pé de feijão”, na qual, em sua Produção Inicial, ele escreve “Jão”. De fato, muitos dos “erros” foram retirados de sua Produção Inicial e serviram para reflexão, não apenas dele, mas dos demais alunos e muitos desses “erros” não se repetiram em sua (re)escrita, reinventando, segundo a sua hipótese, a grafia correta, aproximando-se dela, como na escrita da frase “*era uma vez un minino que se chamava João*” e “*erão muito pobre não tinha o que comer*”, o que revela um avanço significativo e uma característica importante, pois ele busca resolver seus conflitos, refletindo sobre eles.

Todos esses textos, produções, nos possibilitaram compreender que, para que esses alunos pudessem se desenvolver, situações propícias de aprendizagem e reflexão deveriam ser desenvolvidas para criá-las, precisávamos responder a uma questão fundamental: Que conhecimentos essas crianças precisavam para escrever, para produzir textos com valor social e superar seus conflitos e/ou suas

dificuldades? Acreditamos, como afirma Morais (2012, p. 51), que, para isso, tem-se que, *a priori*, compreender e internalizar as regras ou propriedades e as convenções do Sistema de Escrita Alfabética, tais como:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade, embora uma letra assumam formatos variados;
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros menores fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons podem ser notados com mais de uma letra;
9. Além das letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV, e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Até aqui, o que fizemos foi analisar a Produção Inicial das crianças e um texto cujo objetivo era que os alunos se posicionassem como leitores, buscando compreender o texto, identificar os “erros” e corrigi-los, não de forma mecânica, mas reflexiva, tornando-o compreensível, mas não bastava apenas uma única atividade. Dessa forma, elaboramos um conjunto de atividades que fossem significativas, motivadoras e desafiadoras e promovesse conhecimento, apropriação através do uso de recursos, com o objetivo de que as crianças internalizassem essas propriedades de forma prazerosa e reflexiva, pois, como preceitua Dolz (2010, p. 19), “implica que o professor desenvolva uma análise didática dos erros que aparecem no texto, a fim de encontrar meios e atividades adaptadas para superá-los”. Com isso, as atividades foram contextualizadas⁵¹ ao Conto *João e os dez pés*

⁵¹ Todas as atividades foram (re)criadas e contextualizadas ao conto *João e os dez pés de feijão*, que, a cada encontro, se tornava, através da leitura e discussão, pano de fundo para as propostas de escrita e produção.

de feijão, o qual, durante todos os encontros, serviu de mote para as discussões, conversas, pois não acreditamos que leitura e escrita se dissipem, apesar de serem processos diferentes, se complementam e dão um sentido ao outro.

Desse modo, um grupo limitado de palavras, presentes no conto, foi escolhido para compor as atividades. Isso, porque acreditamos que as palavras associadas a elementos contextuais, ou seja, que possuem significado para a criança podem ser constituídas como referência para o aprendizado de outras palavras, ampliando, assim, o repertório léxico da criança, por se tornarem palavras estáveis, devido à sistematicidade e frequência com que aparecem nas atividades, favorecendo, de forma significativa, na aprendizagem da linguagem, seja ela oral e/ou escrita, fazendo ponte entre o aprendido agora e o posterior e desenvolvendo criticamente, através da reflexão sobre a palavra escrita, a consciência fonológica.

Partindo da 1^a⁵² e 2^a⁵³ propriedade do SEA e do pressuposto de que o conhecimento das letras do alfabeto não é determinante, mas influencia o desenvolvimento da consciência fonológica e, concomitantemente com a evolução das hipóteses de escrita, criamos a Atividade “O Alfabeto” (APÊNDICE H), cujo objetivo era identificar se as crianças conheciam as letras do alfabeto, pois significaria reconhecer, no mínimo, um dos sons que cada letra representa (sem a pretensão de homogeneizar a pronúncia). Nesta atividade, foi possível identificar, ainda, se as crianças conheciam a Ordem Alfabética e como resultado dessa atividade foi possível construir a seguinte tabela:

Tabela 1: Reconhecimento da Ordem Alfabética

| Grupo de Alunos (as) | Reconhecem | Reconhecem parcialmente | Não reconhecem |
|----------------------|------------|-------------------------|----------------|
| Escrita Simétrica | 12 | 01 | 00 |
| Escrita Assimétrica | 01 | 04 | 01 |

Fonte: A pesquisadora

Essa atividade foi realizada com todos os 19 alunos da turma. A realização dessa atividade nos possibilitou perceber que os 05 alunos(as) que “Reconheceram

⁵² Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos

⁵³ As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade, embora uma letra assuma formatos variados;

Parcialmente” a ordem alfabética das letras colocadas corretamente, se deu ao fato de recorrerem à ordem alfabética memorizada mecanicamente. Para completar a atividade, eles sempre voltavam ao início do alfabeto para dar continuidade ao preenchimento dos campos em branco, o que justifica a dificuldade encontrada na pesquisa ao dicionário, pois não só desconheciam o uso daquele portador, como não sabiam a ordem alfabética, conhecimento esse necessário para facilitar a busca pelos vocábulos.

Quanto ao reconhecimento das letras, tivemos como dados:

Tabela 2: Reconhecimento das letras do Alfabeto

| Grupo de Alunos (as) | Reconhecem | Reconhecem parcialmente | Não reconhecem |
|----------------------|------------|-------------------------|----------------|
| Escrita Simétrica | 13 | 00 | 00 |
| Escrita Assimétrica | 05 | 01 | 00 |

Fonte: A pesquisadora

Pode-se perceber que a maioria da turma reconhece as letras do alfabeto, ou seja, compreende que as letras não podem ser inventadas, que há um repertório finito e que diferem de símbolos e números, o que corrobora com nosso trabalho, mas confirma o fato de que o conhecimento das letras, por si só, não é fator determinante para que a criança domine as propriedades do SEA, como muitos adeptos de métodos tradicionais acreditam, mas o não reconhecimento, também, a afasta de uma escrita simétrica, como pode ser observado -a aluna que não identifica e nem reconhece as letras do alfabeto, também, é a criança que apresenta uma hipótese de escrita pré-silábica. Sabemos que a sua escrita pode ser resultado de outros fatores, mas fica claro que o fato de não reconhecer as letras do alfabeto pode ser um desses fatores, “ninguém dá o que não tem”.

Como estratégia de intervenção, foi utilizado o Bingo das Letras (APÊNDICE G) cujo objetivo era fazer, através do lúdico, com que a criança tivesse esse contato com o alfabeto. Para cada nome de personagem dos contos sorteado, foi feita a escrita no quadro, no intuito de as crianças perceberem a presença e importância do alfabeto em cada palavra escrita, como afirma Leal *et al* (2010, p. 79):

O fato de as letras serem estáveis, de aparecerem sempre na mesma posição no interior de uma palavra escrita, ajuda a criança ou adolescente a desenvolver as capacidades de analisar a palavra oral (aquela a que a notação escrita se refere) em seus segmentos menores.

Dessa forma, possibilitamos que refletissem sobre a relação das letras com o som que cada uma delas representa.

Ao término do jogo, cada criança recebeu um alfabeto móvel, para que pudessem manusear e brincar com as letras na formação de palavras e no desenvolvimento de outras atividades e momentos, como por exemplo, o que tivemos com Sônia Maria, quando fizemos uso do alfabeto móvel para que fosse escrito o seu nome, um dos únicos textos que ela tem como estável, porque se trata de um texto que tem sentido imediato para ela, por isso o produz sem medo. Após a escrita com alfabeto móvel, buscamos levá-la a refletir sobre alguns princípios:

- O nome de todas as coisas, inclusive o dela é escrito com letras;
- As letras não podem ser inventadas e possuem um repertório limitado;
- Representam individualmente pedacinhos menores;

Ferreiro (1984, p. 45) acrescenta que para tal compreensão ser interiorizada e a criança desenvolver a capacidade de realizar a correspondência entre as letras e os fonemas, uma operação cognitiva complexa precisa ser realizada, o que envolve entender ainda:

- O que a escrita representa (isto é, que as letras representam os sons e não os significados ou outras características físicas das coisas às quais aquelas palavras orais se referem);
- Como a escrita cria essas representações (isto é, descobrir que a escrita funciona “traduzindo”, por meio de letras, segmentos sonoros pequenos, os fonemas, que estão no interior das sílabas).

Para sistematizar os conhecimentos que estávamos construindo, realizamos a atividade “Complete as palavras com as vogais” (APÊNDICE I), atividade essa aplicada apenas com a aluna Sônia Maria, uma vez que a atividade foi pensada para gerar conflitos cognitivos e fazê-la avançar em sua hipótese de escrita e não foi aplicada com os demais alunos da turma, visto que esse conteúdo não promoveria nenhum conhecimento além dos que já dominam.

Enquanto desenvolvíamos a atividade com Sônia Maria, entregamos aos demais alunos da turma a atividade “Ditado Diferente: Prepare-se para um ditado diferente! Escolha dez figuras abaixo. Agora você vai ditar para um colega os nomes das figuras escolhidas. Depois ele ditará para você as dez figuras que ele escolheu” (APÊNDICE J). Essa proposta parte do objetivo de envolver toda a turma e,

independente da hipótese de escrita de cada um, promover aprendizagens e troca de conhecimento, de modo a tornar cada aluno “mediador” do seu par, pois toda atividade de escrita buscou gerar conflitos cognitivos, não na escolha das palavras para serem ditadas ao seu par, mas na escolha das letras para escrever cada palavra ditada por ele. Havia, nesta atividade, vinte e cinco imagens, objetos e animais relacionados ao conto *João e os dez pés de feijão*, repertório finito de “nomes” a serem ditados, e depois escritos.

Figura 11: Repertório de figuras para serem ditadas na atividade.



Fonte: Diário de Campo

Na realização dessa atividade, estavam presentes apenas 15 alunos, sendo 13 do grupo de alunos com escrita simétrica e 02 do grupo de alunos com escrita assimétrica, entretanto, os percentuais não totalizam o quantitativo de alunos presentes, 15 alunos, pois eles tiveram liberdade para escolher as palavras que iriam ditar para o seu par. Do resultado dessa atividade, foi possível criar a seguinte tabela:

Tabela 03: Relação de erros e acertos das palavras ditadas.

| Imagem | Nº de alunos | Grupo de alunos | | | |
|-----------|--------------|-------------------|--------|---------------------|--------|
| | | Escrita simétrica | | Escrita assimétrica | |
| | | Erro | Acerto | Erro | Acerto |
| Balde | 8 | 6 | 1 | 1 | |
| Baleia | 7 | 1 | 4 | 2 | |
| Barata | 5 | | 5 | | |
| Besouro | 3 | 2 | 1 | | |
| Casa | 4 | | 4 | | |
| Castelo | 7 | 1 | 4 | 2 | |
| Centopeia | 3 | 3 | | | |
| Cinto | 6 | 3 | 2 | 1 | |
| Elefante | 6 | 1 | 3 | 2 | |
| Espanador | 6 | 2 | 2 | 2 | |
| Fava | 1 | | 1 | | |
| Feijão | 5 | | 5 | | |
| Galinha | 7 | | 6 | 1 | |
| Harpa | 7 | 7 | | | |
| Lua | 6 | | 5 | 1 | |
| Machado | 6 | | 5 | | 1 |
| Mãe | 8 | | 7 | 1 | |
| Minhoca | 6 | | 5 | 1 | |
| Moedas | 4 | | 4 | | |
| Óculos | 6 | | 5 | 1 | |
| Pata | 6 | | 6 | | |
| Perua | 7 | 1 | 5 | 1 | |
| Sapato | 6 | | 4 | 1 | 1 |
| Torre | 3 | 2 | 1 | | |
| Vaca | 6 | | 6 | | |

Fonte: A pesquisadora

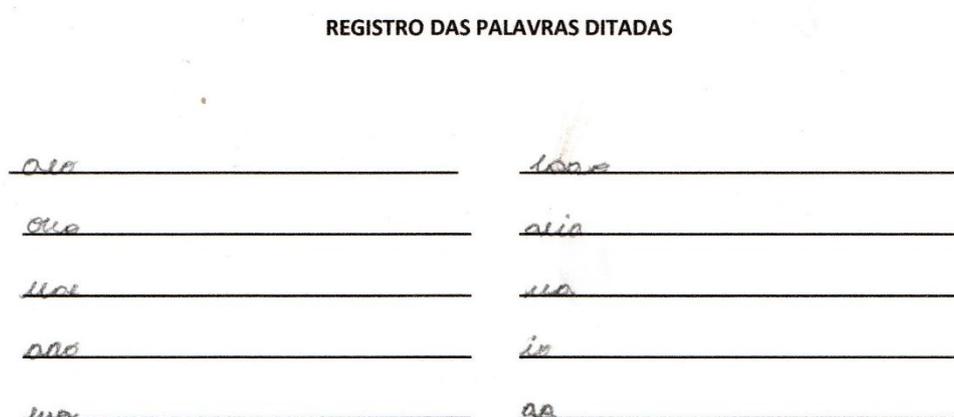
Como análise, podemos perceber que os “erros” do grupo 01 tiveram incidência na escrita da palavra /H/A/R/P/A/, visto que nenhum dos alunos fez uso do H; o que é justificado, pois se trata de uma palavra com grafia irregular⁵⁴; na

⁵⁴ Grafia irregular cuja escrita não se orienta por nenhuma regra, fazendo-se necessária a sua memorização consciente. MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

escrita das palavras /C//N/T/O/ e /C/E/N/T/O/P/E//A/, o “erro” foi o uso do S ao invés do C; na escrita de /B/A/L/D/E/ houve o uso do U ao invés do L; em /B/E/S/O/U/R/O/ o “erro” foi a omissão da letra/fonema U que na oralidade não é pronunciada, assim como na palavra /E/S/P/A/N/AD/O/R/ na qual o fonema R não é pronunciado e na palavra /T/O/R/R/E/, a troca do E pelo I também se justifica por conta da oralidade e porque os alunos, ainda, não internalizaram todas as regularidades que a escrita representa, como também ainda não construíram uma consciência fonológica e nem um repertório léxico, a ponto de ter o domínio de identificar todas as identidades que as letras assumem.

Já no grupo 02, no qual apenas Sônia Maria e Lukas estavam presentes, presenciamos, na escrita de Sônia Maria, um avanço significativo, ela que na análise de escrita e na Produção Inicial apresentou uma escrita pré-silábica, escreve as 10 palavras ditadas, fazendo uso de uma hipótese silábica com valor sonoro, evolução conceitual essa muito importante, pois está desvendando que há um vínculo que se dá entre o oral e o escrito, o que pode ser observado na escrita das palavras ditadas para Sônia Maria: **CASTELO**, **ÓCULOS**, **ELEFANTE**, **SAPATO**, **PERUA**, **ESPANADOR**, **BALEIA**, **LUA**, **CINTO** e **PATO**⁵⁵.

Figura 12: Registro das palavras escritas por Sônia Maria (ANEXO 20)



Fonte: Diário de Campo

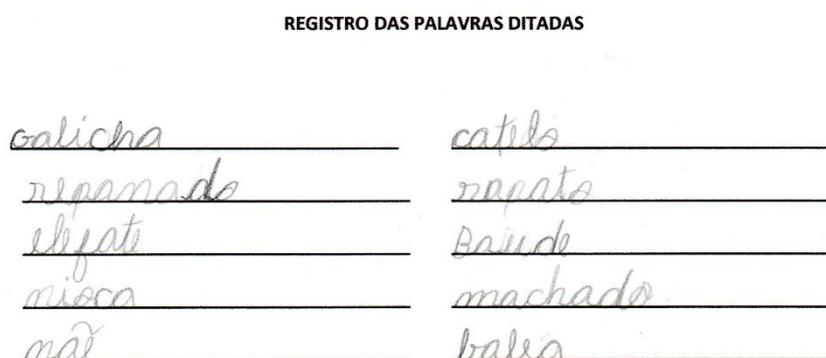
Esse avanço é fruto da mediação e das atividades realizadas, em que Sônia Maria demonstrou colaboração, posicionando-se como corresponsável pela sua

⁵⁵ As letras destacadas em negrito correspondem às letras/sons percebidos por Sônia Maria em sua escrita.

aprendizagem, motivação e o querer aprender, permitindo-se sair de sua zona de (des)conforto.

Já a escrita de Lukas teve como tarefa a escrita de 01 palavra formada por sílabas simples, ou seja, sílabas formadas pela estrutura Consoante – Vogal (CV), como nas palavras **SAPATO**, em que todas as sílabas possuem essa estrutura, mas o desafio de Lukas foi escrever 09 palavras formadas por sílabas complexas⁵⁶, ou seja, sílabas formadas por um padrão diferente da Consoante – Vogal (CV), são sílabas formadas por Consoante – Consoante – Vogal (CCV), como nas palavras **GALINHA**, **MACHADO** e **MINHOCA**⁵⁷; Vogal – Consoante (VC) como na palavra **ESPANADOR**; Consoante – Vogal – Consoante (CVC) como nas palavras **ELEFANTE**; **BALDE** e **CASTELO**; Consoante – Vogal – Vogal (CVV) como em **BALEIA** e **MÃE**, como pode ser observado na figura 13:

Figura 13: Registro das palavras escritas por Lukas (ANEXO 21)



Fonte: Diário de Campo

Nas palavras formadas por NH; AN; AS; AL; R no final, referindo-se a sons que Lukas, ainda, não consegue substituir por letras, observamos que já existe um avanço em sua escrita, na qual todas as palavras foram escritas de modo a se apresentarem legíveis. Atividades de escrita são importantes, pois possibilitam que a criança se depare com situações de escrita que necessitam de reflexão e os “erros” presentes revelam o que eles já aprenderam e o que precisam aprender. É por isso

⁵⁶ Sílabas complexas são as que não possuem o padrão de serem formadas por uma consoante e uma vogal, mas apresentam outra formação, como VC, CCV.

⁵⁷ As letras em negrito representam a composição das sílabas complexas presentes nas palavras ditadas e que deveriam ser escritas por Lukas.

que os adeptos aos métodos tradicionais nunca deixam os alunos escreverem tal como eles acham que a palavra deva ser escrita, por muitas das vezes não conseguem interpretar o que foi escrito, mas principalmente, por não compreenderem que esse é um processo de (re) construção e não enxergam o “erro” como matéria prima que deve ser usado, em qualquer processo de ensino aprendizagem. Para eles, o erro é algo que deve ser banido ou ignorado, entretanto, nós entendemos que o conhecimento sobre as hipóteses nos possibilita compreender o que a escrita representa para a criança. Morais (2012, p. 52) afirma que:

A teoria da psicogênese nos ensina que a apropriação do SEA não ocorre da noite para o dia, mas, sim, pressupõe um percurso evolutivo de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz sobre a escrita é o que gera, gradualmente, novos conhecimentos rumo à hipótese alfabética.

Tal entendimento nos dá direcionamento dos próximos passos a serem dados para que ocorra esse percurso evolutivo. No caso de Lukas, por exemplo, ele precisa tratar as letras como “classes de objetos substitutos”, isto é, precisa entender que “as letras substituem algo, ou seja, os segmentos sonoros mínimos, que chamamos de fonemas”, afirma Ferreiro (1985, p. 79), e cabe a nós professores proporcionarmos atividades que desenvolvam tal habilidade.

Como atividade para que as crianças pudessem perceber esses sons menores, construímos uma Cruzadinha, formada pelas palavras com maior incidência de erros e contextualizadas. O complete a “cruzadinha” é uma atividade que faz com que as crianças olhem para o interior das palavras analisando-as, percebendo que a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada. Tal atividade foi realizada no dia 23 de Julho, na qual estavam presente apenas 13 alunos, e montada de maneira diferenciada, conforme cada público-alvo: os que necessitavam de um banco de palavras (APÊNDICE K) para completar a cruzadinha (02), necessitando fazer uso das hipóteses de leitura, quantidade de letras x campos para responder e outro grupo (11), sem o banco de palavras (APÊNDICE L) para também gerar conflitos.

Podemos perceber que o grupo de alunos com escrita simétrica realizou e completou a atividade sem maiores dificuldades, pois já dominam, predominantemente, o Sistema de Escrita Alfabética e o Sistema Ortográfico.

Tabela 04: Registro das palavras presentes na cruzadinha.

| Imagem | Grupo de alunos | | | |
|---------|-------------------|--------|---------------------|--------|
| | Escrita simétrica | | Escrita assimétrica | |
| | Erro | Acerto | Erro | Acerto |
| Castelo | | 11 | 2 | |
| Feijão | | 11 | 2 | |
| Galinha | | 11 | 2 | |
| Gigante | | 11 | 2 | |
| Harpa | | 11 | 1 | 1 |
| João | | 11 | | 2 |
| Mãe | | 11 | | 2 |
| Moedas | | 11 | 2 | |
| Vaca | | 11 | | 2 |

Fonte: A pesquisadora

Já na escrita do grupo de alunos com escrita assimétrica, Lukas não quis realizar a atividade com uso de banco de palavras e, apesar de não ter acertado a escrita das palavras, ele demonstrou avanço, fazendo uso de letras para substituir o som nasal da palavra /G/I/G/A/N/T/E/, ao escrever /G/I/G/A/O/T/E/, por exemplo, e o uso correto do H na palavra /H/A/R/P/A/.

Figura 14: Atividade da Cruzadinha realizada por Lukas (ANEXO 22)



Fonte: Diário de Campo

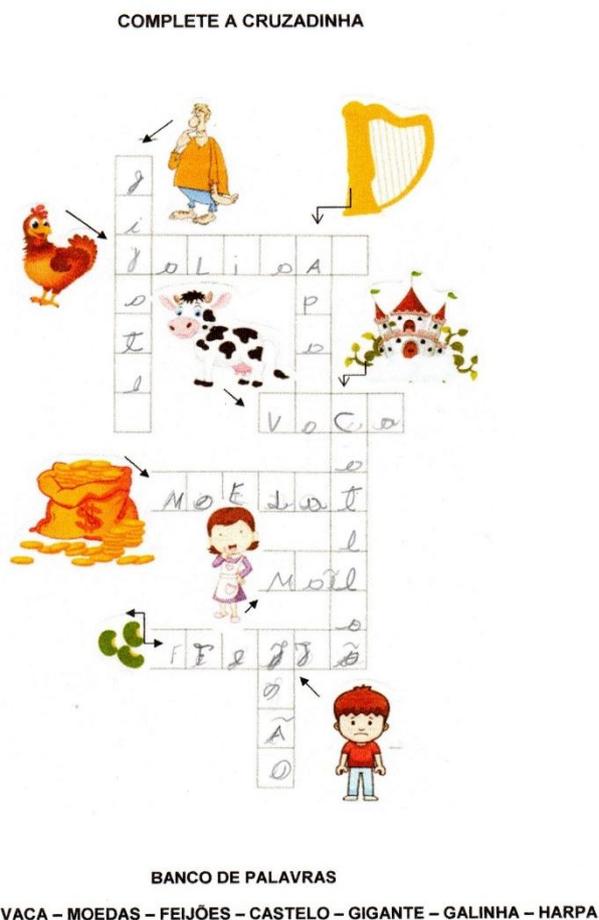
Paulo, por sua vez, apesar de ter completado a cruzadinha com banco de palavras, percebemos, a princípio, que ele sentiu muita dificuldade em preencher a cruzadinha, deixando espaços em branco, como na palavra GIGANTE, e outros com mais de uma letra nos campos, como nas palavras MAE x CASTELO, o que nos faz perceber que ele não compreendeu a dinâmica da atividade e não consultou o banco de palavras, fazendo uso de suas hipóteses de escrita para preencher a cruzadinha, ou seja, se, por um lado, não buscou seguir a atividade proposta, por outro, usou de sua consciência ortográfica em construção e resolveu o que foi

pedido a partir de suas hipóteses levantadas, o que também significa um avanço. Segundo 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, além de encontrar sequências de letras de nossa língua que não podem aparecer juntas. Tudo isso é bom alimento para o manejo das relações grafema-fonema.

O uso de jogos com palavras, a exemplo da Cruzadinha, é importante para o aprendizado das correspondências e propriedades do SEA, pois com eles a criança brinca, lê, escreve e aprende.

Figura 15: Atividade da Cruzadinha realizada por Paulo (ANEXO 23)



Fonte: Diário de Campo

Como atividade complementar a que fora citada, havia o “Explorando a cruzadinha”, para que os conhecimentos quanto ao número de sílabas, ordem

alfabética e frases pudessem ser expostos. A primeira questão tinha como enunciado “Quais palavras da cruzadinha são formadas por: uma sílaba, duas sílabas e três sílabas”, sendo 01 (Uma) palavra formada por uma sílaba: MÃE; 03 (Três) palavras formadas por duas sílabas: JOÃO, FEIJÃO e HARPA e 04 (Quatro) palavras formadas por três sílabas: GALINHA, GIGANTE, CASTELO e MOEDAS. Tal atividade desenvolve operações cognitivas que são acionadas, quando temos que pensar as palavras e suas partes, separando-as em voz alta, comparando-as quanto ao tamanho, identificando semelhanças entre as sílabas, entre outros.

Tabela 05: Compreensão da formação de palavras segundo o número de sílabas

| Palavras | Grupo de alunos | | | | | |
|--------------|-------------------|-----|--------------|---------------------|-----|--------------|
| | Escrita simétrica | | | Escrita assimétrica | | |
| | Sim | Não | Parcialmente | Sim | Não | Parcialmente |
| Uma sílaba | 09 | 02 | 01 | 02 | | 01 |
| Dois sílabas | 11 | 01 | | 03 | | |
| Três sílabas | 07 | 01 | 04 | 01 | | 02 |

Fonte: Diário de Campo

Como análise desse exercício, pode-se perceber que a maioria realizou sem dificuldades. Quanto aos que acertaram, parcialmente, isso se deve ao fato de terem separado, por exemplo, a palavra /F/E/I/J/Ã/O/ e /J/O/Ã/O/, como sendo palavras formadas por três sílabas, o que é uma hipótese aceitável, quando nos referimos a crianças no processo de alfabetização, em processo inicial de construção da compreensão de que existem sílabas com encontros vocálicos que podem ser separadas, já outras não.

A segunda questão tinha como proposta que eles colocassem as nove palavras da cruzadinha em ordem alfabética. Como resultado dessa questão, nós construímos a seguinte tabela:

Tabela 06: Registro das palavras em Ordem Alfabética

| Grupo de Alunos (as) | Sim | Não | Parcialmente |
|----------------------|-----|-----|--------------|
| Escrita Simétrica | 07 | 05 | 00 |
| Escrita Assimétrica | | 02 | 01 |

Fonte: A pesquisadora

Dentre o grupo de alunos com escrita simétrica, 02 (dois) dos alunos que **NÃO** organizaram as palavras em ordem alfabética colocaram como resposta a solução da questão seguinte, os demais colocaram de uma a duas palavras na ordem incorreta; referente ao grupo de alunos com escrita assimétrica -03-, a maioria - 02 - não conseguiu colocar na ordem alfabética, tendo apenas 01 (um) conseguido realizar, parcialmente. Isso se explica por, ainda, não terem domínio da ordem alfabética, exceto quando recorrem ao início do alfabeto, ou seja, ainda não internalizaram esse conhecimento.

A questão seguinte tinha como enunciado “Quais iniciam com a mesma letra, mas tem sons diferentes?”. O objetivo dessa questão era que eles conseguissem perceber que algumas letras possuem mais de uma correspondência sonora, GALINHA E GIGANTE. Como resultado segue a tabela:

Tabela 07: Reconhecimento de que algumas letras possuem sons diferentes

| Grupo de Alunos (as) | Sim | Não |
|----------------------|-----|-----|
| Escrita Simétrica | 10 | 2 |
| Escrita Assimétrica | 2 | 1 |

Fonte: A pesquisadora

Conforme a tabela nos mostra, a maioria das crianças percebeu que a letra G é uma das letras do alfabeto que representa mais do que um som, o que é positivo, pois muitas crianças confundem o som do G de galinha com o H e o G de gigante com o J, principalmente no início do processo de alfabetização, afinal se lidos não há distinção. Todavia, na escrita, são as regras que regem as particularidades, algumas a serem internalizadas pela criança, ao tê-las como objeto passível de análise e reflexão, como por exemplo, o uso do H⁵⁸, já outras necessitarão, além de

⁵⁸ O emprego do H, no começo ou final das palavras, não tem valor fonético, conserva-se apenas simbolicamente e por aspectos etimológicos. É uma espécie de tradição no espaço da escrita. Apesar de não ter valores fonéticos, existem regras quanto ao seu uso: 1) No início, se etimológico, como em hábito, hélice, etc. 2) No meio, como parte que integra os dígrafos ch, lh, nh: como em chave, galinha, coelho, etc. 3) Ao final das palavras ou no início, quando do uso de algumas interjeições: ah!, ih!, eh!, oh!, hem?, hum! etc; 4) Em período composto, com a presença do hífen, como em pré-histórico, super-homem etc e 5) Na palavra Bahia, que é um substantivo próprio, sendo explicado por secular tradição.

dessa prática reflexiva, também da memorização, como o uso do G ou J⁵⁹, entre outras.

A última questão dessa atividade solicita que sejam formadas duas frases, uma para cada uma das palavras da questão anterior, ou seja, uma frase com a palavra galinha e uma com gigante.

Tabela 08: Registro e construção de frases

| Grupo de Alunos (as) | Sim | Não | Parcialmente |
|----------------------|-----|-----|--------------|
| Escrita Simétrica | 11 | | 1 |
| Escrita Assimétrica | 2 | 1 | |

Fonte: A pesquisadora

As frases foram formadas pelos alunos, tanto do grupo de alunos com escrita simétrica, quanto pelos alunos do grupo com escrita assimétrica, e apresentaram a mesma estrutura: artigo – substantivo – verbo – adjetivo, como por exemplo, a frase do aluno Lukas: “o *gigãote* e *gaode* e *mau*” e “a *galinha* e *mutto brava*” e a da aluna Agna “o *gigante* e *muuto mal*.” e “a *galinha* ela *bota ovos de ouro*.”. Ambos não iniciam com letra maiúscula, o que nos faz pensar que esse uso, como também sendo uma regra, não foi internalizada pela criança, tal como a pontuação, apenas 04 (quatro) apresentam ponto final, entretanto, todos atenderam ao que foi solicitado e, das frases formadas, apenas um dos alunos não fez uso do artigo, mas segue a estrutura dos demais.

No mesmo encontro, foi desenvolvida a atividade “Circule na lista de palavras apenas as que estão representadas por desenhos” (APÊNDICE N). Como se pode perceber, algumas palavras pertencentes ao conto *João e os dez pés de feijão* foram escolhidas para possibilitar que as crianças percebessem e analisassem a variedade e a quantidade de letras que as compõem e sua ordem, tornando-as

⁵⁹ Emprega-se o G: 1) Nos substantivos terminados em -agem, -igem, -ugem, exemplo: barragem, com exceção: pajem; 2) Nas palavras terminadas em -ágio, -égio, -ígio, -ógio, -úgio, exemplos: estágio; 3) Nas palavras derivadas de outras que se grafam com g, exemplos: engessar (de gesso), massagista (de massagem); 4) Nos seguintes vocábulos: algema, auge, bege, estrangeiro, geada, gengiva, gíbi, gílete, hegemonia, herege, megera, monge, rabugento, vagem. Emprega-se o J: 1) Nas formas dos verbos terminados em -jar ou -jejar, exemplos: arranjar: gorjear; 2) Nas palavras de origem tupi, africana, árabe ou exótica, exemplos: biju, jiboia, canjica, pajé, jerico, manjeriço, Moji; 3) Nas palavras derivadas de outras que já apresentam j, exemplos: laranja – laranjeira, loja – lojista; 4) Nos seguintes vocábulos: berinjela, cafajeste, jeca, jegue, majestade, jeito, jejum, laje, traje.

estáveis. Acreditamos que isso as ajudou a perceberem as regularidades do Sistema de Escrita Alfabética e a utilizar esses conhecimentos ao ler e escrever, pois passaram a integrar o seu repertório léxico. Logo, ao se depararem com novas palavras que tenham semelhanças com aquelas que, em sua mente, estão mais estáveis e sobre as quais refletiram, mais conseguem escrever, seguindo a mesma análise e critério de escolha das letras. Segundo Leal (2010, p. 46)

Partindo da aprendizagem de palavras próximas, os meninos e meninas são capazes de incrementar seu universo de palavras e sons a partir de sons e letras conhecidos. Ao mesmo tempo em que se vão desenvolvendo nesse processo, são capazes de gerar outras palavras, jogando com as letras, as sílabas e os sons, e dotando-os de sentido com os demais a cada nova palavra gerada.

Nessa atividade, foram dispostas, em duas colunas, dezoito palavras, nove em cada uma dessas e, na linha abaixo, apenas dez imagens, em que os alunos deveriam relacionar as palavras às imagens, circulando, apenas, as comuns. Para isso, os alunos poderiam ler as palavras acima e fazer correspondência com as imagens abaixo, e/ou partir das imagens e através de hipóteses e/ou da leitura localizar se o nome da imagem correspondia ou não as palavras escritas. Por exemplo, na primeira coluna, tínhamos os nomes: João, casa, mãe, pobre, velho, gigante, feijão, nuvem e castelo, mas só havia imagens para correspondência: João, mãe, gigante, feijão e castelo, ou seja, apenas essas deveriam ser destacadas na primeira coluna. Dessa atividade foi possível construir a seguinte tabela:

Tabela 09: Correspondência na relação palavras e imagens

| Imagens | Grupo de alunos | | | |
|---------|-------------------|-----|---------------------|-----|
| | Escrita simétrica | | Escrita assimétrica | |
| | Não | Sim | Não | Sim |
| Castelo | | 3 | | 2 |
| Feijões | | 1 | | 2 |
| Gaiola | | 1 | | 2 |
| Galinha | | 1 | | 2 |
| Gigante | | 1 | | 2 |
| João | | 1 | | 2 |
| Machado | | 1 | | 2 |
| Mãe | | 1 | | 2 |
| Óculos | | 1 | 1 | 1 |

| | | | | |
|-----|--|---|--|---|
| Pão | | 1 | | 2 |
|-----|--|---|--|---|

Fonte: A pesquisadora

Percebe-se que 01 aluno não fez a correspondência de 100% das palavras, isso porque a maior dificuldade desses alunos, nos referimos aos do grupo de alunos com escrita assimétrica, é a escrita, com exceção de Sônia Maria que não consegue fazer leitura de, praticamente, nenhuma palavra, dificuldade essa justificada por, dentre outros fatores, não conhecer as letras do alfabeto e nem os sons que elas notam, e Pâmela, cuja leitura, ainda, não resgata o sentido e nem o significado das palavras formadas por sílabas complexas, apenas as formadas por sílabas simples⁶⁰, ou seja, pela estrutura CV, sua leitura ainda é silabada quando lê palavras formadas por sílabas complexas.

Essa dificuldade é comum em muitas crianças, cujo método de alfabetização é ensinar primeiro as vogais, depois os ditongos, depois as sílabas simples, para só um dia deixar com que a criança venha se deparar com irregularidades ortográficas ou sílabas que não são formadas por consoante e vogal (CV). O que pode tornar o ensino da escrita e da leitura muito mais complicado, como afirma Morais (2012, 66-67): “Uma coisa é dominar a leitura do R que aparece em barata e em rato; outra questão é dominar a leitura do R em palavras como trânsito e erguer”, pois, além de serem palavras na qual a criança terá menos chance de encontrá-las para ler, o professor retarda, ainda mais, esse contato.

No que se refere à ordem alfabética, todos os alunos do grupo de escrita simétrica, 12(doze)⁶¹ atenderam ao enunciado. Os alunos do grupo de escrita assimétrica, apenas 03 presentes, recorreram à escrita da ordem alfabética das letras, através da memorização mecânica⁶², a exemplo de Lukas, para depois organizar as palavras, alfabeticamente, sendo uma estratégia que funcionou para que tivessem êxito nesta tarefa.

⁶⁰ Sílabas simples são as que são formadas pela estrutura padrão: CV e que são ensinadas, mecanicamente, nos métodos tradicionais, e, somente ao serem dominadas é que são apresentadas as sílabas complexas, e muitas crianças terminam o Ciclo de Alfabetização sem dominar sua escrita e tão pouco sua leitura.

⁶¹ Houve uma transferência de um dos alunos do grupo de escrita simétrica, havendo agora 12 alunos desse grupo.

⁶² Iniciavam a ordem das palavras recorrendo à ordem do alfabeto memorizada: A, B, C, e, a determinado ponto, tinham que voltar ao início para identificar a letra seguinte.

Quadro 17: Registro e resolução da última questão feita por Lukas (ANEXO 24)

| |
|--|
| <p>COLOQUE AS PALAVRAS DA LISTA EM ORDEM ALFABÉTICA</p> <p>A B C D e f G H i j k l m n o p q r S t U V W Y Z</p> <p>casa – castelo – João</p> <p>farinha – nuvem – narila</p> <p>galinha – machado – ovos – óculos</p> <p style="padding-left: 150px;">Pão – pobre</p> <p>caiola</p> <p>gigante</p> |
|--|

Fonte: A pesquisadora

Foi solicitado, em outro encontro, que cada criança ditasse uma palavra contida no conto sem repeti-la. Para isso, fomos escrevendo, no quadro, e considerando as letras C para consoante e V para vogal, separando-as em sílabas e gerando uma discussão sobre as configurações: CV (Consoante – Vogal), como nas palavras **PÉ**; **CASA** e as CCV (Consoante – Consoante – Vogal), como em **MACHADO**; CVC, como em **CASTELO**, configurações essas que são as mais encontradas, com o objetivo de os alunos perceberem que, em toda sílaba da nossa língua, há uma vogal e que a estrutura dela varia de palavra para palavra, o que favorece a tarefa de encontrar as outras letras no interior de cada sílaba/palavra, como no caso de Sônia Maria, ainda em transição nesse processo de alfabetização.

O uso dessa atividade tinha como objetivo contribuir para que as crianças internalizassem outras propriedades do SEA, tais como:

- 3 - A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
- 4 - Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
- 5 - Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
- 10 - As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Segundo Ferreiro (1985, p.55), atividades assim são importantes, ainda, porque a criança precisa considerar as relações de ordem, de permanência e termo a termo:

- As relações de ordem, poderíamos dizer, de maneira simplificada, por exemplo, que aos poucos a criança entende que CA não pode ser o mesmo que AC, que a ordem muda às coisas, quando escrevemos. A ordem que registramos no papel corresponde à ordem que pronunciamos;

- As relações de permanência a criança compreenderá que C é um símbolo que substitui algo (os sons K ou S), independentemente de C aparecer manuscrito ou com outro formato autorizado para ser C;
- O estudante descobre que o CA de casa é igual ao CA de cavalo, porque as palavras orais começam parecido, quando falamos, embora se refiram a coisa bem diferentes, fica evidenciado que há uma relação termo a termo, a palavra é segmentada em unidades silábicas e a cada sílaba pronunciada registramos uma sequência de letras.

Após esse momento, foi entregue a atividade “Palavra puxa palavra” (APÊNDICE O), em que podemos analisar se a criança identifica a sílaba destacada, sendo levada a manipular as unidades gráficas menores (sílaba) e a usá-la na formação de outras palavras, uma atividade com certo grau de desafio, tanto para o grupo de alunos com escrita simétrica como para o grupo de alunos com escrita assimétrica. Segundo Naspoli (2009, 10), “Se uma atividade incidir sobre aspectos já conhecidos do aluno, não será desafiadora, pois ele a desempenhará com facilidade. Também não será desafiadora se estiver muito além de suas possibilidades, o aluno desiste da tarefa”. Da realização dessa atividade, buscamos permitir que os alunos “manipulassem” as sílabas, identificando sua composição e recriando-as na escrita de outras palavras, entretanto, sabemos que, em muitas das práticas docentes, se “faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado” (FERREIRO, 2011, p. 19),

Tabela 10: Escrita de palavras formadas por sílabas contidas em outras palavras

| Palavras puxa palavra/Imagem | Grupo de alunos | | | |
|------------------------------|-------------------|--------|---------------------|--------|
| | Escrita simétrica | | Escrita assimétrica | |
| | Erro | Acerto | Erro | Acerto |
| Machado | | 11 | 1 | 4 |
| Nuvem | | 11 | | 5 |
| Sapato | | 11 | | 5 |
| Casa | 1 | 10 | 1 | 4 |
| Corda | | 11 | 2 | 3 |
| Cinto | | 11 | 2 | 3 |
| Lua | | 11 | | 4 |
| Serrote | | 11 | 2 | 3 |
| Janela | | 11 | 4 | |
| Balde | 11 | | 2 | 3 |

Fonte: A pesquisadora

Percebemos que, durante a análise dessa atividade, a maioria dos alunos conseguiu manipular as sílabas e criar outras palavras, percebendo que diferentes palavras possuem partes sonoras iguais, a exemplo de Paulo que escreveu a palavra CHAVE, criada a partir da 2ª sílaba da palavra MACHADO, como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 16: Recorte da Atividade Palavra puxa palavra realizada por Paulo (ANEXO 25)

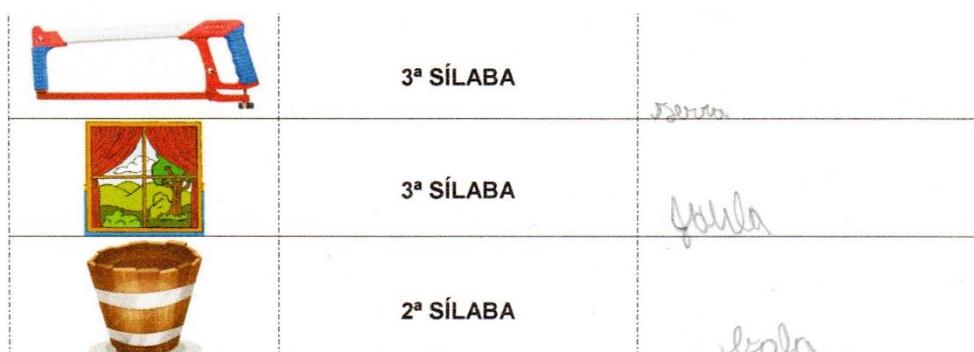
PALAVRA PUXA PALAVRA

ESCREVA UMA PALAVRA INICIADA COM A SÍLABA INDICADA DOS NOMES DAS FIGURAS:

| | | |
|---|-----------|---------|
|  | 2ª SÍLABA | Chave |
|  | 1ª SÍLABA | nuvem |
|  | 1ª SÍLABA | Sapato |
|  | 1ª SÍLABA | Casa |
|  | 2ª SÍLABA | dois |
|  | 2ª SÍLABA | Faminta |

Fonte: Diário de Campo

Atividades, assim, são, segundo Morais (2012, p. 84), essenciais para que a criança consiga fazer o “percurso de reconstrução mental das propriedades do SEA” e superar as dificuldades e/ou conflitos encontrados, por exemplo, pelo grupo dos alunos com escrita simétrica, na qual atribuíram à segunda sílaba da palavra /B/A/L/D/E/, o /U/, pois a separam como sendo BA – U – DE, o que pode ser considerado um “erro” comum. Outros tanto do grupo de escrita simétrica, como do grupo de alunos com escrita assimétrica, acabaram por formar novas palavras só que sem corresponder com a sílaba destacada, formando-as com a primeira sílaba de cada palavra, tendo sido um “erro” de falta de atenção e não por não saberem qual sílaba corresponde, a exemplo de Mikael, 09 anos, que não considerou as sílabas para escrever novas palavras, como na escrita de SERRA que deveria derivar da 3ª sílaba da palavra SERROTE, ou seja, deveria ter escrito uma palavra iniciada com a sílaba TE.

Figura 17: Recorte da Atividade realizada por Mikael (ANEXO 26)

Fonte: Diário de Campo

A última atividade requereu das crianças que identificassem em livros velhos, revistas, imagens cuja escrita correspondia ao número de sílabas destacada e depois escrevessem o nome da cada imagem colada. Uma grande parcela dos alunos não concluiu essa atividade, pois levaram um tempo a mais para a realização da atividade “Palavra puxa palavra”. Mas ainda assim, foi possível obter os seguintes dados:

Tabela 11: Imagens cuja escrita correspondia ao número de sílabas destacada

| Número de Sílabas | Grupo de alunos | | | |
|-------------------|-------------------|--------|---------------------|--------|
| | Escrita simétrica | | Escrita assimétrica | |
| | Erro | Acerto | Erro | Acerto |
| 1 | 02* | 09 | 03* | 02 |
| 2 | | 11 | 01* | 04 |
| 3 | | 11 | | 05 |
| 4 ⁶³ | 1 | 09 | 01* | 04 |
| 5 | 1 | 04 | 02* | 03 |

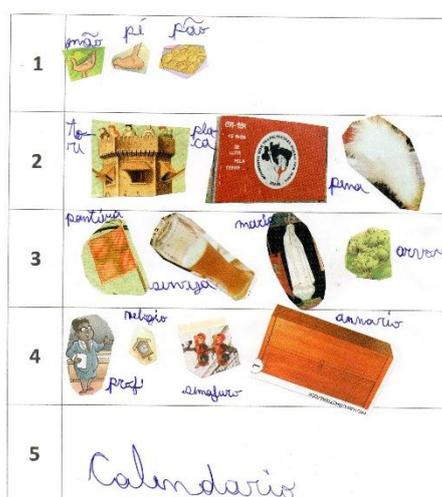
Fonte: A pesquisadora

Como primeira tarefa dessa atividade, podemos dizer que seu objetivo foi alcançado. A falta de imagem em algumas atividades se deu pelo o fato da dificuldade em encontrar imagens formadas por cinco sílabas, o que reconhecemos que foi uma escolha errada nossa, pois são poucas as palavras formadas por cinco

⁶³ Sete crianças não conseguiram realizar a atividade por não ter encontrado imagens cujo nome é formado por 04 e 05 sílabas.

sílabas, menos ainda apresentadas como imagens nos livros didáticos. Isso acabou por prejudicar alguns alunos enquanto outros acabaram por escrever o nome de figuras cujos nomes terminavam com sílabas formadas por ditongo crescente ou decrescente, , como por exemplo, RE – LÓ – GI – O; FE – I – JÃ – O; DI - NO - SSA – U - RO, U – NI – COR – NI - O e CA – LEN – DÁ – RI – O, o que mostra que eles encontraram uma forma de responder a atividade. A atividade de Flora evidencia isso.

Figura 18: Atividade Imagens, nomes e sílabas realizada por Flora (ANEXO 27)



Fonte: Diário de Campo

Como já dito anteriormente, muitos alunos não fizeram a segunda parte dessa tarefa, ou seja, a escrita do nome de cada uma das imagens coladas, razão pela qual não será feita a análise desses dados por estarem incompletos.

Como uma das estratégias de intervenção para desenvolver o domínio das propriedades do SEA, pensamos no “Carrossel Lúdico”, realizado no dia 29 de julho, quando jogos foram criados para esse fim. Talvez pelo dia chuvoso, apenas 12 alunos estavam presentes e dos 06 alunos do grupo de alunos com escrita assimétrica, apenas 02 assistiram a aula.

Foram formados, a critério das próprias crianças, três grupos de 04 integrantes cada, o que acabou por resultar em grupos heterogêneos, possibilitando a aprendizagem se efetivar por meio da interação entre alunos com diferentes níveis de saberes e desenvolvimento. Apesar da falta de um número significativo de alunos, houve interação e os conflitos cognitivos foram motivados através do jogo e

da troca de saberes, e o ensino e aprendizagem se efetivando. Nessa etapa, todos participaram, a professora regente se envolveu nos grupos, assumindo, também, o papel de mediadora o que foi muito importante.

Um dos jogos utilizados e vivenciados pela turma, conforme figuras 1 e 2, foi a “Trinca” (APÊNDICE R), cuja tarefa consiste em as crianças formarem “trincas”, ou seja, sequências, combinando as nove cartas. Uma trinca são três cartas formadas pela sequência: imagem, letra inicial e nome, ou seja, deveriam ser formadas três sequências.

Sônia Maria foi uma das alunas presentes que apesar de sua hipótese silábica com valor sonoro e de não conhecer todas as letras do alfabeto, através da nossa mediação e da mediação do grupo, no qual ela estava inserida, conseguiu vivenciar o jogo, sentindo-se participante, incluída, fazendo uso de suas hipóteses de leitura e dos seus conhecimentos prévios.

O jogo conseguiu ser desafiador para todos os alunos, independente da hipótese de escrita dos participantes, pois era necessário, como todo jogo, criar estratégias para que as trincas/sequências fossem formadas.

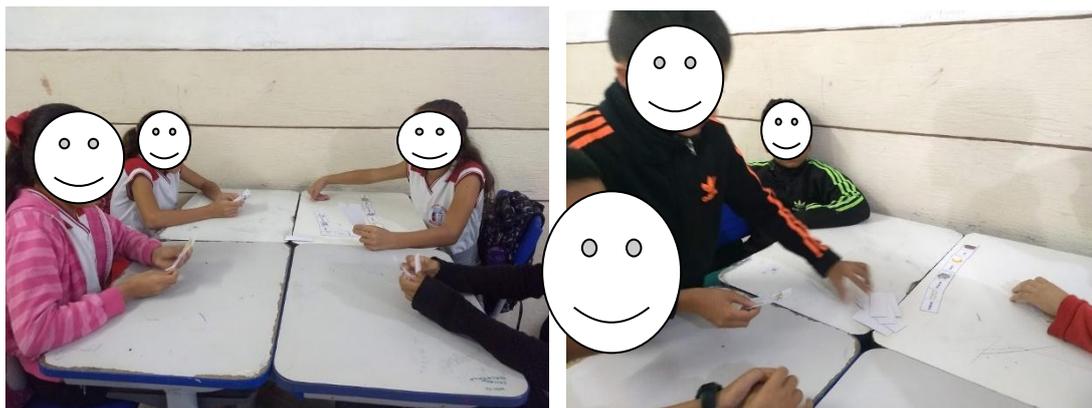
Figuras 19: Vivência do Jogo Grupo 1 **Figuras 20:** Vivência do Jogo Grupo 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O jogo “Dominó” (APÊNDICE Q) não precisou de muitas explicações, pois a maioria da turma conhecia as regras, por já tê-lo vivenciado, fazendo uso das peças do jogo tradicional. Dessa forma, pedimos para que as próprias crianças explicassem as regras e fomos associando com as peças a serem utilizadas por esse jogo, nas quais, ao invés de pontinhos que indicam quantidade, havia palavras e figuras.

Figuras 21: Vivência do Jogo Grupo 1 **Figuras 22:** Vivência do Jogo Grupo 3



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O jogo formando frases (APÊNDICE S) foi um dos mais desafiadores, pois requereu das crianças, além da habilidade de ler, ter que organizar as palavras, primeiro separando-as por cor, visto que cada cor compunha uma frase, em seguida teriam que formar a frase, não apenas ordenando as palavras, mas tornando-a mais coesa e coerente.

Foi o único jogo em que sentimos relutância por parte de alguns alunos, até mesmo dos alunos alfabetizados, por terem ordenado as frases, algumas vezes, sem se ater ao modo como, rotineiramente, as formamos, independente de conhecermos e dominarmos as regras, como por exemplo, na frase: “O CASTELO TINHA TORRES PONTIAGUDAS”, foram formadas: “TORRES PONTIAGUDAS TINHA O CASTELO”; “TINHA O CASTELO TORRES PONTIAGUDAS”; “PONTIAGUDAS TORRES TINHA O CASTELO”. Durante a formação de frases, sem que fosse necessária nossa intervenção, os próprios integrantes do grupo questionavam a ordem das palavras e, caso não chegassem a um consenso, éramos chamadas para fazer a mediação. Sabemos que todas as formas apresentadas estão coesas e coerentes, ou seja, emitem uma mensagem, mas fazemos uso cotidiano da estrutura: artigo – substantivo – verbo – substantivo – adjetivo e, por isso, é comum conceituá-la como a forma ou única forma correta de escrever uma frase.

Figuras 23: Vivência do Jogo Grupo 3 **Figuras 24:** Vivência do Jogo Grupo 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Após as duas rodadas, uma de mediação e outra como observadora, solicitamos que os grupos fossem desfeitos e duplas fossem formadas para que pudesse ser desenvolvido o “Bingo Invertido” (APÊNDICE T). Foi entregue uma cartela para cada integrante, na qual eles deveriam seguir a escrita de palavras que iniciassem pela letra contida na primeira linha de cada coluna. Só que para que os alunos se sentissem motivados a superar o medo de escrever palavras formadas por sílabas complexas, foi feita uma tabela que classificaria e pontuaria cada palavra segundo o número de sílabas, por exemplo: uma palavra iniciada pela letra B, se o aluno escrevesse BOLA receberia, apenas, 02 pontos, mas, se escrevesse BORBOLETA, receberia 04 pontos.

Figuras 25: Vivência do Jogo Dupla 1 **Figuras 26:** Vivência do Jogo Dupla 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figuras 27: Vivência do Jogo Dupla 3 **Figuras 28:** Vivência do Jogo Dupla 4

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Assim que as cartelas foram preenchidas, a correção e pontuação foram feitas, coletivamente, uma a uma no quadro branco e, a cada palavra escrita com algum “erro”, essa se tornava passiva de análise e reflexão, um instrumento didático. O encontro terminou com a toda a turma sendo premiada e conhecimentos sendo construídos como resultado de escrita, leitura, análise, reflexão e troca, pois percebemos que as crianças tendiam a ajudar as demais crianças do grupo, de modo espontâneo. Sem que fosse preciso solicitar, foi perceptível que eles não priorizaram o desejo de ganhar, apesar de quererem, mas o de contribuir com a aprendizagem do outro.

No encontro seguinte, 31 de Julho, julgamos ser necessário que fizéssemos o primeiro momento na sala de leitura/biblioteca, a fim de estarmos mais perto dos principais alunos de nossa intervenção, visto que a falta dos alunos tem sido constante. Esses foram encaminhados em dupla pela professora regente e com a primeira dupla: Carlos e Pâmela, realizamos a atividade “Ditado Diferente” (ANEXO 28), utilizada num encontro anterior, na qual ambos estavam ausentes.

Tal como o enunciado foi feito, cada um escolheu dez imagens para serem ditadas para o outro.

Figura 29: Escrita de Pâmela na atividade “Ditado Diferente”

REGISTRO DAS PALAVRAS DITADAS

| | |
|---------------------|----------------------|
| 1 gaimima - gabiNHA | 6 eleFate - eleFANTE |
| 2 ma | 7 ocudo - OCULOS |
| 3 ma | 8 cito - CINTO |
| 4 calute - caroteLO | 9 Pato |
| 5 barata - BARATA | 10 Feijão - FEIJÃO |

Fonte: Diário de Campo

Percebemos na escrita de Pâmela um domínio perceptível e significativo das correspondências entre letra e som, ou seja, entre grafema e fonema, com maior ênfase na estrutura CV, frequente na escrita de todas as palavras que escreveu, mesmo nas palavras que apresentava outra estrutura, a exemplo da palavra ELEFANTE, cuja estrutura CVC, ela a escreve omitindo a grafia do N, “erro” esse justificado, visto que em nossa língua, a estrutura CV é dominante.

Figura 30: Escrita de Carlos na atividade “Ditado Diferente” (ANEXO 29)

REGISTRO DAS PALAVRAS DITADAS

| | |
|------------------|-----------------------|
| 1 Galia, GALINHO | 6 malpas, |
| 2 casa | 7 mãe |
| 3 Pato | 8 litanado, IS PANADA |
| 4 ocudo - OCULOS | 9 Ufala, CINTO, PLIO |
| 5 atos, HARPA, | 10 Feijão |

Fonte: Diário de Campo

A escrita de Carlos apresenta trocas entre os grafemas **P** e **T**, como nas palavras ATAS ao invés de HARPA, na qual ele não faz uso do H, mas acrescenta o S de modo a tentar substituir o som do R, que ele percebe faltar, quando lê o que escreveu, e, ao perceber que faltava alguma letra, acrescenta o S no final da palavra; EITANADO, ao invés de ESPANADOR; E CETOTEA, ao invés de

CENTOPEIA. Percebe-se, ainda, que entre tenta fazer uso de outras estruturas silábicas, como em MOEDAS, cuja estrutura silábica é CVV – CVC, há um avanço significativo.

Se possibilitarmos oportunidades, na qual a criança reflita sobre a escrita, também permitimos que ela desenvolva habilidades fonológicas. Morais (2012, p. 90) afirma que a criança “precisa ter sua mente ‘alimentada’ por desafios de reflexão fonológica”, ao invés de ser excluída por não revelar uma escrita simétrica. Desse modo, após a escrita espontânea, entreguei a cada um o “Quebra-cabeça” (APÊNDICE U), para que pudessem colocar em ordem as letras e comparar com a escrita que fizeram, analisando as omissões e substituições feitas. Ao encontrar uma diferença, eles eram levados a refletir sobre elas e, terminada a comparação, a palavra foi reescrita ao lado. Naspoli (2009, p. 94) nos lembra que “A tendência natural do aluno é apagar a sua escrita e copiar automaticamente a certa”. Tal comportamento é motivado, muitas vezes, pelo próprio professor que não permite a reflexão e, com isso, impossibilita a compreensão do SEA tão pouco do Sistema Ortográfico.

No segundo momento desse encontro, voltamos à sala de aula, onde desenvolvemos com toda a turma a atividade “Texto Lacunado” (APÊNDICE V). Nesta atividade os alunos se confrontaram com uma tarefa que exigia leitura x escrita do conto cujas lacunas deveriam ser preenchidas por palavras presentes no conto. Foi solicitado que fizessem a leitura do texto e fossem completando, primeiramente, oralmente os campos lacunados e, posteriormente, a escrita das palavras faltosas. Apesar de conter o banco de palavras, as crianças foram levadas a completarem primeiro e só, no final da atividade, consultar o banco de palavras, para colocar em ordem alfabética.

Tabela 12: Registro das palavras no texto lacunado.

| Palavras faltosas | Grupo de alunos | | | |
|-------------------|-------------------|--------|---------------------|--------|
| | Escrita simétrica | | Escrita assimétrica | |
| | Erro | Acerto | Erro | Acerto |
| Brava | | 11 | 01 | 03 |
| Casa | | 11 | | 04 |
| Castelo | | 11 | 01 | 03 |
| Cidade | 01 | 10 | 02 | 01 |
| Cortou | | 11 | 03 | 01 |

| Palavras faltosas | Grupo de alunos | | | |
|-------------------|-------------------|--------|---------------------|--------|
| | Escrita simétrica | | Escrita assimétrica | |
| | Erro | Acerto | Erro | Acerto |
| Farinha | | 11 | 02 | 2 |
| Feijão | | 11 | | 04 |
| Galinha | | 11 | 02 | 02 |
| Gigante | 02 | 09 | 04 | |
| Janela | 01 | 10 | 01 | 03 |
| João | | 11 | | 04 |
| Machado | | 11 | | 04 |
| Mãe | | 11 | 02 | 02 |
| Mágico | | 11 | 01 | 03 |
| Menino | 01 | 10 | 03 | 01 |
| Ouro | | 11 | 03 | 01 |
| Ovos | 01 | 10 | 02 | 02 |
| Pão | | 11 | | 04 |
| Pé de feijão | | 11 | 02 | 02 |
| Vaca | | 11 | | 04 |

Fonte: Diário de Campo

Como análise dessa atividade, pudemos refletir sobre alguns “erros” que permanecem, como no caso da palavra /G/I/G/A/N/T/E/, na qual foi omitido o grafema N e, por hora, a substituição do /N/ pelo /O/, que junto ao /A/ traz o som nasal que a sílaba remete formando /G/I/G/Ã/O/T/E/; a inversão do /M/ e /N/ na palavra /M/E/N/I/N/O/; a omissão do U na palavra /O/R/O/; do /S/ no plural da palavra /O/V/O/ e do /R/ na palavra /C/O/R/T/O/U/, o que se justifica pela presença da oralidade, impedindo que a criança, ao escrever, não perceba os sons menores, fato justificado por ainda estar no processo de alfabetização, na qual a escrita é confundida com a linguagem oralizada. Ademais, devemos considerar ainda que, como afirma Moraes, (2012, p. 66), essas crianças recém-chegadas a uma escrita alfabética, ainda, não dispõem, em sua mente, de um léxico de imagens de palavras escritas como ocorre com um leitor experiente, de modo a terem superado tais conflitos.

Na ordem alfabética das palavras contidas no banco de palavras do “Texto Lacunado”, as crianças foram levadas a compararem a sua escrita com as palavras presentes no banco de palavras e, no momento de colocar em ordem alfabética,

escrever as palavras com escrita convencional. Acreditamos ser importante, nesse processo de construção, que as crianças façam essa autocorreção e, continuamente, realizem essa reflexão sobre a escrita que realizam.

Tabela 13: Ordem alfabética das palavras do texto lacunado

| Grupo de Alunos (as) | Sim | Não | Parcialmente |
|----------------------|-----|-----|--------------|
| Escrita Simétrica | 11 | | |
| Escrita Assimétrica | 03 | 01 | 01 |

Fonte: Diário de Campo

Na realização dessa tarefa, apenas Sônia Maria não conseguiu realizar a atividade, tendo como uma das causas o fato de desconhecer o alfabeto e sua ordem, e Paulo a fez parcialmente, invertendo a ordem de algumas palavras.

Chegamos à construção de um novo final para o conto *João e o pé de feijão*. O momento em que a escrita teria um contexto real de interação havia chegado. Nesse encontro, rememoramos a importância do ato de planejar a nossa escrita. Momento no qual cada aluno seria levado a pensar as ideias, acrescentar novos personagens, outros ambientes, decidir se o final seria feliz, triste ou engraçado, buscando organizar os acontecimentos. Para isso, foi entregue a atividade “Planejando o final da história” (APÊNDICE W), momento inicial e embrionário esse que será ilustrado por meio de um recorte, no qual apresentaremos apenas o planejamento ⁶⁴de dois alunos, um pertencente a cada grupo de alunos, uma vez que os alunos acabam por redigir, inicialmente, as mesmas ideias, como no exemplo a seguir.

⁶⁴ A escrita das duas crianças não tiveram os seus “erros” aqui transcritos, uma vez que nosso objetivo não é, nesse momento, de análise de escrita, mas de desenvolver a percepção e compreensão pelas crianças da importância do ato de planejar no processo de escrita e produção textual.

Tabela 14: Exemplo do Planejamento das ideias para a Produção do Texto Final

| Grupo de Alunos | Alunos | | Personagens | Onde | Quando | Enredo |
|-------------------|---------------------|------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|---|---|
| | Escrita Assimétrica | Carlos | João, Maria, Gigante, vaca e galinha | Castelo e na casa de João | Passado | O pé de feijão vai crescer, João sobe e encontra o gigante malvado. |
| Escrita Simétrica | Laís | Mae, João, Gigante e galinha | Na casa de João e no castelo | Passado | Era uma vez um menino que se chamava... | |

Fonte: Diário de Campo

Por ser a primeira vez que eles estavam planejando a produção de um texto, os alunos não foram tão ousados, não sentiram necessidade ou se sentiram receosos em se aventurarem, talvez, por ser esse, também, o primeiro momento de produção textual com destinatário. Desse modo, fizeram uso dos mesmos personagens (João, Maria, a vaca, o Gigante e a galinha), tempo (passado) e espaço (a casa de João e o castelo) e, por isso, só apresentamos um recorte da atividade feita por um aluno de cada grupo: escrita simétrica e escrita assimétrica.

No dia seguinte, 08 de agosto, foram entregues para cada aluno o seu “planejamento” e a atividade de produção textual intitulada: “Crie um novo final para o Conto João e o pé de feijão” (APÊNDICE X), tendo como tarefa continuar do momento em que a mãe de João joga os feijões pela janela.

Como na atividade anterior, fizemos o recorte de duas produções, para a primeira versão, revisão e reescrita.

Quadro 18: Escrita da história criada pela aluna Flora, 09 anos (ANEXO 30)

No dia seguinte João olhou pela janela de seu quarto e viu um enorme pé de feijão no seu quintau, é ficou admirado com o tamanho da planta e curioso ele quis subir no pé de feijão. Quanto ele chegou no fim do pé de feijão ele viu um ninho de ouro gigante e tendro dele avia um monte de ovos de ouro com enfeites de diamantes ele logo pensou: fou levar esses ovos de ouro e poderei comprar pão e farinha para mim e minha mãe. Mas quanto ele estava para tescer com os ovos uma galinha gigante apareceu do nada e ela disse – ei tevoulva meus ovos. João muito assustado desceu o pé de feijão como se fosse um escorecador gigante quanto ele jegou ele disse a mãe para ela trazer marchado para cortar o pé de feijão, logo a mãe de João voltou com dois serodes e eles cortaram o pé de feijão. E eles fenderam ovos de ouro e compraram muito mais que só pão e farinha e viveram felizes para sempre.

Fonte: Diário de Campo

Essa é a primeira escrita de Flora, que, assim como os demais alunos, atenderam ao enunciado, criando um novo fim para o Conto João e o pé de feijão. Sua história tem início, meio e fim. Trata-se de uma aluna com escrita simétrica, mas que demonstra, em sua escrita, a troca constante das letras T e D; F e V: “*No dia seguinte João olhou pela janela de seu quardo e fiu um enorme pé de feijão no seu quintau...*”, o que é comum para alguns alunos, isso porque o T e D têm o mesmo ponto de articulação linguodental, e, quando pronunciados assemelham-se, assim como F e V, que segundo o ponto de articulação fonético, são labiodentais.

É importante frisar que um professor inexperiente e/ou despreparado poderia classificar e/ou diagnosticar Sophia como disléxa, devido à troca das letras, sem o ser. Assim que tomamos para análise sua escrita para revisão e reescrita, à medida que ela foi lendo, essa troca logo foi percebida, evoluindo, resultado esse que podemos atribuir à sistematicidade e frequência de atividades de leitura e escrita, como pode ser observado na segunda produção, após revisão e reescrita, na qual ela reescreve, a mesma frase citada anteriormente, mas sem a troca de letras, “*No dia seguinte João olhou pela janela de seu quarto e viu um enorme pé de feijão no seu quintal...*”

Segundo Naspoli (2009, p.51):

O encontro significativo do leitor com uma mensagem escrita, ou seja, quando o leitor se situa no ato de ler. É esse situar-se (isto é, estar presente

com e na mensagem) que garante o caráter libertador do ato de ler – o leitor se conscientiza de que o exercício de sua consciência sobre o material escrito não visa o simples reter ou memorizar, mas o compreender e o criticar.

Nesse momento em que o aluno se torna leitor de sua própria produção, ele não precisa modificar o conteúdo da mensagem, a menos que queira, mas torna a escrita mais próxima da escrita aceitável pela escola, é preciso que o professor torne essa prática algo comum de quem produz texto e faça as mediações necessárias, para que não, apenas, o texto seja transformado, mas o próprio aluno apreenda e se aproprie desse ato social, comunicativo, necessário e humano.

Figura 31: Revisão e reescrita da história criada pela aluna Flora, 09 anos (ANEXO 31)

REVISÃO E REESCRITA

João e o pé de feijão

No dia seguinte João olhou pela janela de seu quarto, e viu um enorme pé de feijão no seu quintal, e ficou admirado com o tamanho da planta e curioso de que havia no pé de feijão. Quando ele chegou ao fim do pé de feijão ele viu um ninho de ovos gigante e dentro dele havia um monte de ovos de ouro com insetos de diamante ele logo pensou: fui ler os livros de ouro e poderei comprar pão e farinha para mim e minha mãe. Mas quando ele estava para descer com os ovos uma galinha gigante apareceu do nada, e ela disse - se desceste os meus ovos João muito assustado desceu o pé de feijão com a força um soco gigante, quando ele jogou ele disse a mãe para ela trazer machados para cortar o pé de feijão, logo a mãe de João voltou com dois assistentes e eles cortaram o pé de feijão. E eles venderam os ovos de ouro e compraram muito mais que pão e farinha e viveram felizes para sempre.

Fonte: Diário de Campo

Na produção realizada por Flora, é possível realçar alguns aspectos bastante positivos. Em primeiro lugar apresenta sequenciação, encadeamento e linearidade dos fatos, fato perceptível, quando observamos os seguintes trechos: “No dia seguinte (...) quando ele chegou no fim do pé de feijão (...) ele logo pensou: (...)”

quando ele estava para descer com os ovos, uma galinha gigante apareceu (...) quando ele chegou (...) logo a mãe de João (...) e eles venderam os ovos de ouro (...) e viveram felizes para sempre.

Apesar de a aluna fazer uso de um único parágrafo, podemos observar que ela coordena suas ideias e consegue organizá-las no texto, mantendo a coerência textual. Vale lembrar que o objetivo dessa produção não foi que os alunos fizessem uso de sinais de pontuação, paragrafação, dividir o texto no mínimo em três parágrafos, com início, meio e fim, mas que o ensino da escrita e a superação das dificuldades inerentes a uma não aprendizagem se efetivasse num contexto real de escrita, entretanto sabemos que tais recursos de coesão possibilitam uma maior tessitura textual.

Figura 32: Recorte da escrita da história criada pelo aluno Paulo (ANEXO 32)

no dia cegite nacel nu enorme pé de feijão
 João viu nu enorme pé de feijão foi cota para
 sua mãe
 cegite a mãe de João viu o pé de feijão pegou
 João viu nu enorme pé de feijão
 João subiu no pé de feijão e macarrão teve
 que pegar macarrão de casa
 quando chegou no alto viu enorme cegite
 no ar botou a bota ele ficou numa mula e a mula
 ficou com o pé de feijão e ficou com o pé de feijão ele não
 gostou de menino
 mulher estava com família

Fonte: Diário de Campo

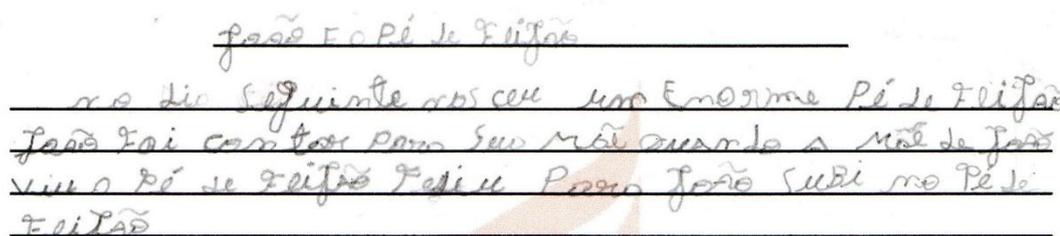
Podemos perceber que a escrita de Paulo, apesar de ainda omitir algumas letras: “No dia cegite nacel nu enorme pé de feijão João viu nu enorme pé de feijão foi cota para sua mãe”, como em /C/E/G/I/T/E/ e /E/N/O/M/E/, na qual omitiu a grafia do /N/ e a do /R/, percebemos, também, que ele insere nas palavras letras cujo som representa em outros contextos o som a ele atribuído, /C/E/G/I/T/E/ e /N/A/C/E/L/. Diferentemente de Flora, Paulo não faz uso de sinais de pontuação, mas há a tentativa de separar as frases e a sequenciação dos fatos iniciando novos fatos na linha seguinte, como pode ser percebido no trecho anterior, Linha 1: “No dia cegite

nacel nu enorme pé de feijão” Linha 2: “João viu nu enorme pé de feijão foi cota para sua mãe”; Linha 3: “Cuado A Mãe de João viu o Pé de Feijão pediu pra João subi no Pé de Feijão”. Como no texto de Flora, apesar das omissões e inversões de letras, seu texto se torna mais compreensível e revela uma autonomia antes não percebida.

A escrita de Paulo revela quão importante é esse momento de escrita, revisão e reescrita, de mediação, de interação, de sistematicidade e frequência, pois transparece os avanços e o como a leitura de sua própria produção possibilita a construção que resulta num outro texto, não com uma nova mensagem, mas como resultado de um agir, de um olhar, de um cuidado, de um texto que é seu para o outro social.

Figura 33: Recorte da atividade de revisão e reescrita da história criada pelo aluno Paulo (ANEXO 33)

REVISÃO E REESCRITA



João e o Pé de Feijão
 no dia seguinte nasceu um enorme pé de feijão
 João foi contar para sua mãe quando a mãe de João
 viu o pé de feijão pediu para João subi no pé de
 feijão

Fonte: Diário de Campo

Se observarmos as mesmas frases apresentadas anteriormente, após a revisão, Paulo, agora, reescreve a frase: “No dia seguinte nasceu um enorme pé de feijão João viu um enorme pé de feijão foi contar para sua mãe Quando A Mãe de João viu o Pé de Feijão Pediu Para João subi no Pé de feijão”, e percebemos que ele escreve alfabeticamente, sem cometer os mesmos “erros”, avançando em sua hipótese de escrita e, mesmo ainda não fazendo uso de pontuação, a tessitura textual, a coerência está presente em sua produção.

Esses momentos, em que o aluno é posto em contato com o próprio texto e com os próprios “erros” são fundamentais, pois possibilitam que ele reflita sobre sua escrita e apreenda que todos erram, para Goulart (p. 91)

os tropeços fazem parte de qualquer processo de aprendizagem. Isto não quer dizer que a professora não deva mostrar as crianças os problemas e os equívocos observados, levando-as a compreender as motivações dos

problemas e equívocos encontrados. Pelo contrário, o professor deve apresentar as dificuldades da escrita e conversar sobre elas.

Para que essa tarefa obtenha resultados positivos, faz-se necessário que o professor compreenda o processo da escrita e da produção textual, suas complexidades e crie estratégias para que a aprendizagem e a superação sejam possíveis.

As versões finais dos textos criados pelos alunos constarão no livro da turma que será também anexo dessa pesquisa.

3.2 DE VOLTA AO CONTO: DA PRODUÇÃO INICIAL A PRODUÇÃO FINAL

Como ponto de partida para darmos início à análise da Produção Inicial a Produção Final, faz-se necessário compreender que, durante todo o percurso entre ambas as produções, as atividades de escrita e produção que compuseram a Sequência Didática foram criadas sistematicamente com estruturas e objetivos similares. Além disso, com frequência, pois estavam presentes em cada encontro e consistentemente, pois emergiram do Conto *João e os dez pés de feijão* no fazendo, em cada encontro, imaginar, viajar, sorrir e nos surpreender com cada novo final, contribuindo para que a leitura e a escrita permanecessem independentes, mas entrelaçadas, cúmplices de um processo tão necessário em nossa vida: a alfabetização.

Nossa pesquisa fez uso da Literatura Infantil, como pano de fundo que, ao longo do percurso metodológico, possibilitou o desenvolvimento das habilidades necessárias para que a consciência fonológica e as propriedades do SEA fossem, pelos sujeitos colaboradores, apropriadas. Três dos sujeitos revelaram ser resultado de uma possível dificuldade / ineficiência de ensino, uma dispedagogia, em não saber lidar com crianças que não correspondem ao “tempo certo”. Desse modo, não haviam sido alfabetizadas, não escreviam convencionalmente, mesmo tendo as funções cognitivas para desenvolverem tal habilidade.

Quanto a outros dois sujeitos colaboradores, percebemos que estes apresentavam Dificuldades de Aprendizagem⁶⁵, as quais podem ter sido agravadas pela dificuldade docente em lidar com crianças, que como elas requeriam e requerem do professor uma forma diferente de ensinar. Acreditamos nisso pela complexidade como suas escritas se apresentaram nas análises e produções, e dos resultados obtidos diante a nossa intervenção, percebemos que tais dificuldades, tais crianças precisavam ser olhadas de uma forma diferente, não o olhar que mensura, mas que acolhe.

Chegar a tais percepções foi possível quando buscamos por colocar a prova nossas hipóteses: identificar tais crianças, seus conflitos e/ou dificuldades, descartando “diagnósticos”, “julgamentos” invasivos feitos precocemente, buscando subsídios teórico-metodológico, de modo a criarmos oportunidades para que elas expusessem suas hipóteses e nos disponibilizamos em compreendê-las, o que nos possibilitou perceber tal equívoco: a falta de compreensão do que suas escritas e seus conflitos representavam acabou sendo a razão por terem sido culpabilizadas por sua não aprendizagem, atribuída somente a elas essa dificuldade em aprender e não à dificuldade e/ou ineficiência dos professores em ensinar, por serem alunos que aprendem num ritmo e de forma diferente.

Portanto, havia a necessidade de intervenção, para que suas “dificuldades” fossem compreendidas como conflitos inerentes a crianças que, ainda, estão no processo de alfabetização, que necessitavam de mediação, de um tempo diferente e de formas diferentes de ensino para que os conflitos fossem superados, que enfrentassem o medo de escrever e expor suas dúvidas, suas hipóteses escrevendo, fazendo uso de um gênero que lhe é prazeroso, que possui função social e, sobretudo, um destinatário, já que eles sabiam que as produções iriam compor um livro a ser destinado à biblioteca da escola. Acreditamos que, se não houver um destinatário, um interlocutor, a palavra escrita se torna vazia e sem som, e a atividade de escrita, algo sem sentido e significado real.

Bakhtin (2000, p. 113) preceitua que:

⁶⁵ As Dificuldades de aprendizagem percebidas não eram específicas em escrita, mas tiveram maior reflexo e dano no processo de alfabetização.

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém (...). a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, no outro apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Quando a criança, o indivíduo, é privado desse território, por não compreender e por não ser compreendido o é, também, excluído do processo de ensino aprendizagem, da escola e, em curto prazo, do social. O que significa considerar a escrita, o texto como um produto histórico, cultural, mas, sobretudo, de inclusão e exclusão social. Isso requer que consideremos a escrita, o texto, também, como processo e como tal o erro foi visto como matéria-prima para reflexão, análise e aprendizado e, não, como algo que não se deva cometer.

Nessa concepção de escrita, de produção textual, consideramos, não apenas como resultado o texto escrito, intitulado como Produção Final, mas a compreensão de que, nessa produção, cada criança buscou expressar seus pensamentos (o conto João e o pé de feijão), seus sentimentos (autoestima e autoimagem), considerando a interação que é resultado dessa escrita e, para isso, exigiu de si mesmo a ativação dos conhecimentos prévios (antigos e os oriundos da intervenção) necessários, a mobilização das estratégias para superar seus conflitos (contínuos), com o objetivo de que fossem compreendidos, vistos, aceitos.

Para que esse resultado fosse possível, buscamos conhecer a criança, suas habilidades, suas conquistas já consolidadas, o que sabiam fazer sem a mediação de outra pessoa, ou seja, sua ZDR e por determinar sua ZDP, como preceitua Vygotsky (1997), que é onde a mediação deve acontecer, resgatando a importância do outro no processo de aprendizagem, da mediação contínua, intencional, no agir a contrapelo, na tentativa de mudar o que já está escrito, desnaturalizar o fracasso de uns e escrever uma história diferente.

Para análise, voltamos a fazer um recorte dos textos dos alunos que apresentavam uma não aprendizagem, vista como Dificuldade de Aprendizagem, entretanto, percebemos que a maior causa não é individual, social ou patológica, mas oriunda de práticas que homogeneizam os indivíduos, como se os esquemas cognitivos fossem iguais, se pautam na crença de que todos aprendem e/ou devem aprender da mesma forma, em que se prioriza a quantidade e a minoria é vista, mas não é enxergada.

Logo, cabe a nós que os tornemos visíveis, possibilitando-lhes oportunidades iguais de aprendizagem e nos revelemos humanos. E é com esse objetivo de dar visibilidade a essa minoria que damos início à análise comparativa entre a PI e a PF, tendo a criança como parâmetro dela mesma, sendo, ainda, revelado o seu progresso, idas e vindas⁶⁶ na/e durante a aplicação da Sequência Didática.

3.2.1 O texto: processo de construção e progressão

Para que se possa (re)conhecer os autores, que estiveram por trás de cada produção, daremos início a cada análise, revelando os seus sujeitos.

3.2.1.1 Pâmela

Pâmela é uma menina com 12 anos de idade, tímida e muito amorosa. Reside com sua família na área periférica do município. Sintomatizava dificuldades de aprendizagem e acúmulo de repetências. Faltava as aulas com muita frequência, o que dificultava, ainda mais, o processo de ensino aprendizagem. Na atividade de análise de escrita, realizada no dia 14 de Maio, ela apresentou hipótese alfabética, na qual demonstrava compreender que cada letra correspondia a valores sonoros menores. Percebeu-se, ainda, que havia omissão de algumas letras cujos sons pareciam se perder na fala, como por exemplo, na palavra “LAPISEIRA”, na qual comumente pronunciamos “LAPISERA”, ou por não saber como corresponder na palavra escrita, como por exemplo, “CADERNO” e “LÁPIS”, escritas “CADENO” e “LAPI”, e/ou, até mesmo, acrescenta letras como tentativa de substituir o som da letra que desconhece, como na escrita da palavra “GIZ”, que acaba por escrever “GICI”, além da troca do “R” por “L”, em “LAPIZALA”.

Na aplicação da SD, após a leitura do conto *João e o pé de feijão*, pedimos que individualmente cada criança (re) produzisse a história. Após alguns minutos em que a maioria da turma estava realizando a atividade, percebemos que Pâmela estava com a cabeça sobre a mesa, quando chamamos pelo seu nome, ela levantou o rosto e notamos que ela estava chorando e foi com as lágrimas rolando pelo rosto

⁶⁶ Idas e vindas consideradas em nossa pesquisa como resultado de reformulações inerentes ao processo de alfabetização e aquisição da língua escrita.

e caindo sobre a atividade que ela respondeu o motivo: “Não sei escrever!”. Estávamos junto de outros dois alunos, mas a professora regente pediu para sentar ao lado dela e ajudá-la, logo, concordamos, mas enfatizamos a importância de não se fazer nenhum tipo de intervenção junto à escrita da aluna. Ao analisarmos, posteriormente, a primeira produção de Pâmela, interpretamos que a sua escrita oscilava entre silábico e alfabético, ao escrever silabicamente como em “U/A” ao invés de “U/MA” ou em “RE/ZO/V/O” ao invés de “/RE/SOL/VEU/”, e ao apresentar dificuldades em corresponder ao valor sonoro “correto”/correspondente, então, por isso, buscava preencher tal lacuna com outras letras que nem sempre atendem a essa premissa, o que é uma característica de uma hipótese de escrita silábico-alfabética.

Na atividade “O Alfabeto”, Pâmela apresenta conhecer todas as letras do alfabeto, exceto a letra “Y”, o que nos remete à compreensão de que o fato de se conhecer as letras não é fator determinante, mas concordamos que é um conhecimento necessário para que a criança se aproprie do SEA, pois como escrever uma palavra da minha língua, sem saber o repertório de letras e seus sons para representá-la?

Algumas atividades não puderam ser realizadas com a aluna, pois ela se ausentou durante toda uma semana, não comparecendo, nem mesmo, para realizar as provas bimestrais. Ela afirmou ter estado doente e que não podia justificar sua ausência, pois a mãe estava sem bônus e internet, o que impossibilitou o contato com a professora e a escola, mas buscávamos sempre nos voltar a ela e aos outros ausentes, a fim de criar momentos em outros espaços para mediar o processo ensino aprendizagem.

Com o exemplo do encontro realizado após a realização do Carrossel Lúdico, julgamos ser necessário um atendimento separado da turma para que ela pudesse “acompanhar” as atividades realizadas pelos demais sujeitos participantes, então, fizemos um momento em dupla na sala de leitura / biblioteca da escola. Ela e Carlos selecionaram do quadro de imagens 10 figuras para ditarem um para o outro. Assim que concluíram a escrita, entregamos a cada um, alternadamente, o quebra-cabeça, de modo que um observasse a escrita do outro e confrontassem suas hipóteses, as letras do quebra cabeça que correspondiam à escrita convencional de cada imagem ditada, solicitando que eles organizassem as letras, como na escrita espontânea. Algumas letras sobravam, em geral o **H** de **HAR/PA**, de **GA/LI/NHA**, de **MA/CHA/DO**,

o **R** de BA/RA/TA, de CE/RRO/TE, o **S** de Ó/CU/LOS, CAS/TE/LO, mas depois organizavam-nas, encaixando-as, refletindo sobre o local e a identidade a que cada letra/som correspondia.

Pâmela foi resolvendo, não apenas os seus conflitos cognitivos, mas contribuindo, significativamente, com a resolução de conflitos de seus colegas, o que nos deixou satisfeitos, mas sabendo que ainda faltava um longo caminho.

Quadro 19: Produções de Pâmela

| Produção Inicial (ANEXO 11) | Produção Final (ANEXO 34) |
|---|---|
| <p>João e o pé de feijão</p> <p>Ela ua vez ua menino camado João qe ela muto pope</p> <p>E molava co sua mae so tina ua vaca e rezovo vede para copra comida</p> <p>Ceto dia o menino chium casa muto feli</p> <p>Moto pala a sua mae sacco di feijão e di magi</p> | <p>Era una ves un nenino que se chamava João ele vivia cam a sua mãe nuna casa eles e...ra nuta pobe tinha una vaca que não e...stava nasi dando lete a nãe de João desidiu vide a vaca e pediu para João i a...te a cidade vide vaca e copa pão e farinha no caninho viu un velho que quis toca a vaca po feijão magica João aceto a toca a nãe de João fico tite e fariosa e jogo pela janela no oto dia tinha un pe de feijão e viu un castelo que tinha un gigante o gigante tinha una galinha que botava ovo de oro João pego a galinha e pediu para se a mãe cota o pe de feijão o gigante caiu no buraco e seumi a mãe de João veteu o ovo de oro e coparo comeda e não tivera na fone</p> |

Fonte: Diário de Campo

Podemos perceber, ao comparar a Produção Inicial e a Produção Final de Pâmela, que há uma ampliação significativa entre o conteúdo presente em ambas as produções. As mudanças são perceptíveis e, apesar de não fazer uso da pontuação e paragrafação, seu texto apresenta sequência, encadeamento e linearidade dos fatos, com *início* “Era una ves un nenino que se chamava João ele vivia cam a sua mãe nuna casa eles e...ra nuta pobe tinha una vaca que não e...stava nasi dando lete a nãe de João desidiu vide a vaca e pediu para João i a...te a cidade vide vaca e copa pão e farinha”, *meio* “no caninho viu un velho que quis toca a vaca po feijão magica João aceto a toca a nãe de João fico tite e fariosa e jogo pela janela no oto dia tinha un pe de feijão e viu un castelo que tinha un gigante” e *fim* “o gigante tinha una galinha que botava ovo de oro João pego a galinha e pediu para se a mãe cota o pe de feijão o gigante caiu no buraco e seumi a mãe de João veteu o ovo de oro e

coparo comeda e não tivera na fone”. Estrutura essa que não aparece na sua Produção Inicial.

Se observarmos sua Produção Final, podemos perceber, ainda, que as palavras frequentemente e sistematicamente expostas e presentes nas atividades de leitura e escrita, que foram consistentes e, portanto objetos de reflexão, se tornaram estáveis, o que nos possibilitou usá-las para nortear a escrita de outras palavras. Como na Produção Inicial, Pâmela escreve /ELA/ e /MOLAVA/, ao invés de /ERA/ e /MORAVA/, com a frequente escrita de /MARIA/, ela era levada a refletir que o mesmo som (R fraco) presente em /MARIA/, também, estava presente em /ERA/ e /MORAVA/; que o /NHA/ de /TINHA/ e /FARINHA/ correspondia ao mesmo grafema / som presente na palavra /GALINHA/. Percebemos que ela não escrevia mais nenhuma palavra silabicamente, todas alfabeticamente, o que não significa que os “erros” desapareceriam, mas que novos conflitos precisavam ser superados e que há a necessidade de o ensino se pautar nas suas necessidades, mas que ela é capaz de superá-los.

3.2.1.2 Lukas

Lukas é um menino com 10 anos de idade, sempre estudou na mesma escola, comunicativo, participativo. Na análise de escrita realizada no dia 14 de maio, revelou como hipótese de escrita, o nível silábico-alfabético; hipótese essa mais complexa, pois, por ser um período de transição, requer da criança uma postura diferente, mais reflexiva, diferente da que escrevia anteriormente, pois descobriu que não se escreve mais colocando uma letra para cada sílaba, mas que é preciso “pôr mais letras”, representando sons dos quais nem sempre têm conhecimento. O que acontecia com Lukas era a omissão do R e S no final das palavras, como em /T/R/O/C/A/ ao invés de /T/R/O/C/A/R/ e /O/V/O/ ao invés de /O/V/O/S/; inversão dos fonemas M e N, como em /N/E/N/I/N/O/; S e Z como em /F/U/R/I/O/Z/O/ ao invés de /F/U/R/I/O/S/O/; a omissão de sons que tornam sua escrita silábica, como nas palavras /T/I/A/ ao invés de /T/I/N/H/A/ e /F/A/R/I/A/ ao invés de /F/A/R/I/N/H/A/, /V/E/A/ ao invés de /V/E/L/H/A/, casos que aparecem na sua produção, mas não em todas as palavras que apresentam esses fonemas, o que revela seu momento de transição entre uma hipótese silábica e um hipótese alfabética.

Na atividade “O alfabeto”, Lukas reconhece todas as letras, fazendo a troca entre as letras N e M, e assim como Pâmela, Carlos e Paulo, Lukas conhece as letras do alfabeto, mas não a sua ordem. Nas atividades em que foi solicitada a escrita de palavras em Ordem Alfabética, Lukas recorreu, inúmeras vezes, ao início do alfabeto para retomá-las mentalmente.

Durante toda a aplicação da Sequência Didática, buscou realizar as atividades com autonomia e após a mediação que se efetivava continuamente nos encontros, sentia-se mais seguro, mas sempre muito ansioso. Havia de início uma suspeita de ter como causa de sua não aprendizagem a dislexia, suspeita que logo foi descartada, pois quando orientado a recorrer a leitura do que escrevia, percebia a omissão e/ou troca de letras até mesmo de sílabas, visto que uma criança com dislexia não tem em sua mente como imagem a escrita correta, não percebe os seus “erros”. Como afirma Sampaio (2015, p. 06):

A pessoa com dislexia e disortografia terá dúvidas se se escreve assucar, asucar ou açúcar, e a palavra correta não é visualizada em seu léxico mental (...) então ela vai usar a rota fonológica, poderá ir pelo som e escrever asucar, pois há um distúrbio que dificulta o registro da grafia correta, mesmo que ele tenha visto esta palavra algumas vezes.

Dos alunos elencados pela professora colaboradora, Lucas foi o único que (re)produziu a história com mais detalhes. Na atividade para “Ler, revisar e reescrever” os “erros” (selecionados com base na produção inicial de toda a turma), ele, de imediato, percebeu a sua escrita, como por exemplo, no nome do personagem da história, “JÃO”. Essa atividade demandava que os alunos lessem a escrita do texto, destacassem a escrita que julgavam incorretas e, após esse momento, sentaram em duplas para confrontar suas correções e, caso houvesse divergência, eles consultariam o dicionário, tarefa essa desconhecida pela turma, tanto o uso do dicionário enquanto portador textual, quanto ao seu uso na busca por vocábulos que exigem do leitor o conhecimento sobre a Ordem Alfabética.

Fomos orientando como deveria ser feita a consulta e a cada palavra cuja escrita Lukas já havia percebido a troca e/ou omissão de letras, ele comemorava seu “acerto” refletindo sobre suas conclusões, justificando-as junto a sua dupla.

Após a realização do Carrossel Lúdico, na qual Lukas não estava presente, julgamos ser necessário um atendimento individual, separado da turma, para que ele pudesse vivenciar algumas das atividades propostas durante o jogo, como por

exemplo, o Jogo das frases (Figura 34) e o uso do quebra cabeça (Figura 35) das palavras.

Figura 34 - Lukas vivenciando o Jogo da Frases **Figura 35** - Lukas vivenciando o Jogo Quebra-cabeça



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nas duas atividades propostas, Lukas foi levado a pensar sobre a escrita e o que ela representa, percebendo que as letras notam segmentos sonoros e certos sons menores que as sílabas orais que pronunciamos⁶⁷, como também que as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra⁶⁸, em cada palavra escrita com o quebra-cabeça e, nas palavras que compunham as frases, levávamos Lukas a perceber essas propriedades. Buscávamos fazer com que Lukas e os demais alunos se deparassem com atividades contínuas que reforçavam, constantemente e sistematicamente, regularidades e irregularidades presentes na escrita, para que o aprendizado fosse algo consistente.

No decorrer da SD, Lukas não demonstrava mais medo de errar, pois passou a compreender que é algo natural e que podia reelaborar sua escrita sempre que voltasse a ela.

⁶⁷ 7ª Propriedade do Sistema de Escrita Alfabética. (MORAIS, 2012, p. 51)

⁶⁸ 8ª Propriedade do Sistema de Escrita Alfabética. (MORAIS, 2012, p. 51)

Quadro 20: Produções de Lukas

| Produção Inicial (ANEXO 12) | Produção Final (ANEXO 35) |
|---|---|
| <p>Jão e o po de feijão</p> <p>Era un ve um nenino chado jão mora mais a su mãoi</p> <p>Morava no isto</p> <p>Não o qui cole e a mão dele</p> <p>A mão de jão não tia o qui cone</p> <p>Pede jão vedea sua vaca</p> <p>Jão vate a sidade e necotra um vededo</p> <p>Você que troca e savaca nesse feijão</p> <p>E jão a setou qua voto para</p> <p>A suacasa e sua mão ficou trite jogo ufejão pera a janela</p> <p>No bia segite aparece um pe de feijão que sai do cha atealnuve</p> <p>Juão subiu no pe de feão che gamo</p> <p>La jão ecato um catelo</p> <p>Neci catelo um veia um gite</p> <p>Que veia co um a vea</p> <p>Ele tia um galia que botavaovo</p> <p>Deouro jão subino pedefeão</p> <p>E pegou a galia ele vopara casa</p> <p>Que copou pau e faria</p> <p>Moto dia segete jão voto ao catio</p> <p>E pe a capa</p> <p>O gigãote fica furiozo</p> <p>E coreu apra de jão</p> <p>Jão deseu pelo pedefeão pedi</p> <p>Para a sua mão cota u pede</p> <p>Feão caiu becaiu po boraco</p> <p>Te ronio</p> | <p>João e o pe de feijão</p> <p>era uma veis um menino que si cha João ele via com a sua mãe numa casa eles éráo muito pobres eles tia um vaca que não estava mas dando leite a mãe de João desediu vede a vaca e pediu pre João i ate a cidade vede a vaca e copra pão e farinha</p> <p>mo caninho encontro um velho que quis troca a vaca pro feijão magico João ase a troca quando João chego em casa mãe João trite e furiosa e jogo os feijão pela janela</p> <p>no dia ciguite havia masido um de de feijão Joao sudiu mo de de feijão e fiu um castelo que morava um gigante tinha uma galinha que botava ovos de oro João pege a galinha e pede o machado mãe a mãe de João coto o pede feijão o gigante caiu no buroca e sunu João sua mãe mota felez.</p> |

Fonte: Diário de Campo

Podemos perceber, na escrita de Lukas, uma evolução significativa. Na Produção Inicial, o texto é produzido e uma incidência de palavras com problemas na segmentação, a exemplo dos trechos: “*Pede Jão vedea sua vaca*”, “*Jão vate a sidade*”; “*Você que troca e savaca*”; “*qua voto para A suacasa e sua mão ficou trite jogo ufeijão pera a janela*”, problema esse que ele supera, como podemos observar na escrita dos mesmos fragmentos presentes na Produção Final “*pediu pre João i ate a cidade vede a vaca*”; “*João chego em casa mãe João trite e furiosa e jogo os feijão pela janela*”.

Se compararmos suas produções Inicial e Final, podemos perceber que seu texto se torna mais legível, mais coeso, é possível fazer a leitura e compreender sua mensagem. Em sua produção, percebemos um avanço não apenas no conteúdo,

mas na sua escrita, agora alfabética⁶⁹, mesmo sabendo que o domínio do Sistema Ortográfico, ainda, vai continuar exigindo do professor estratégias de ensino diversificadas, frequentes, sistematizadas e consistentes.

3.2.1.3 Carlos

Carlos é um menino de 11 anos de idade, encantador e tímido, apresenta Dificuldades de Aprendizagem, infrequente, se ausentou durante quase cinquenta por cento dos encontros em que fomos à sala de aula desenvolver a Sequência Didática, o que exigiu que, antes dos encontros, em que ele estava presente, tivéssemos momentos individuais, de mediação, de reflexão e de aprendizado, pois não poderíamos excluí-lo do processo e ele, também, quando presente, não se excluiu, apesar de preferir não participar das atividades em grupo, por não acreditar que pudesse contribuir, o que revela sua baixa autoestima.

Mediado demonstrou uma capacidade e habilidades que desconhecia e/ou as quais não acreditava possuir. Já durante as atividades últimas de escrita, remetia às palavras estáveis para se certificar de que estava fazendo a escolha correta das letras. Como por exemplo, na escrita de palavras com /R/ brando, na qual sempre nos referíamos ao nome MARIA cuja escrita se faz com o uso do /R/ e não do /L/. Avanço esse que pode ser notado quando se analisa a frase da PI: “*a galia de botava lovodeolo*” e a frase da PF: “*malvado eli tira um ma galinha que bota ovos de oro*”. O uso de recursos, como o quebra-cabeça, o alfabeto móvel e o trabalho com palavras estáveis, a mediação que partia dos conhecimentos já consolidados por ele contribuíram, significativamente, com os avanços na sua escrita.

Quadro 21: Produções de Carlos

| Produção Inicial (ANEXO 15) | Produção Final (ANEXO 36) |
|--|---|
| Eauninino fo vede fua vaca nais e não vedeu Tocoutufeijão nagico lanãe gogou u feijão Nu dia naceu u te de feijão | era uma ves um nenino que se chamava João ere norava com a sua mãe numa casa eles erão muito porbe, so tinha uma vaca a mãe de João desidiu vede a vaca poque a vaca não dava mais |

⁶⁹ Não podemos confundir, “ter alcançado um hipótese alfabética de escrita” com “estar alfabetizado”. A passagem da primeira condição à seguinte deverá ser, em nosso ponto de vista, o resultado de um cuidadoso processo de ensino-aprendizagem, agora não mais de aspectos conceituais do sistema alfabético, mas, sim, das convenções som-grafia (MORAIS, 2012, p. 65).

| | |
|---|--|
| <p>Qe tianuatoucatelo Enecegatelotiaugigate E tia moeda de olo Jão tegou a galia de botava lovodeolo I tegou a ata i fugiu O gigate caiu atae do jujão Jujão tidu u nacado a cua nãe i goto u tedefeijão I gigate caio lo dolaco I jujão fico lico tala cete E ficalo muito feli tala cete</p> | <p>lite João vai ate acidade vede a vaca mo canho ve um veho que qui toca a vaca po feijão magico João asetou a toca a mãe de João ficou furioza e gojou o feijão pejanela mouto dia avia masido o tedefeijão João sudiu mo tedefeijão lá em sima ele viu um castelo quemorava um gigante malvado eli tira um ma galinha que bota ovos de oro uma hapa de ouro João tega a galinha de ovos de ouro e lavo tara casa voto o castelo e pego a hapa e fogiu o gigante ficou furiozo i corri atais de João João pede tara sua mãe cota o pedefeijão com u machado a mãe de João coutou pedefeijão e gigante caiu mo boraco e sumiu A mãe de João vedeu os ovos de ouro e copou pão e farinha, João e sua mãe vivero felice para sepe</p> |
|---|--|

Fonte: Diário de Campo

Ao compararmos as Produções: Inicial e Final de Carlos, podemos observar, primeiramente, que há uma ampliação quantitativa (palavras que detalham e expressam com mais propriedade o conto) e qualitativa (apesar do maior número de palavras, há um menor número de “erros”): as palavras que apareceram, nas atividades, de forma sistematizada e frequente e, na Produção Inicial, são grafadas com omissão de letras, como por exemplo: “*Jão, galia, catelo, gigate*”, e, na Produção Final, não se repetem, sua escrita, agora, alfabética, revela que as atividades trabalhadas geraram frutos positivos e permitiu com que Carlos apresentasse, em sua Produção Final, uma escrita que pode ser compreendida, interpretada, o que a torna capaz de cumprir sua função social: comunicar. Fomos buscando e aprendendo juntos a importância de tornar essa escrita clara, legível, não apenas para nós, pois nos tornamos leitores de nossa própria escrita, mas para o outro, pois a interação é, fundamentalmente necessária, não apenas para que leiam o que venhamos a escrever e compreendam o que queríamos dizer, mas para sermos capazes de também ler e compreender o que o outro escreveu, ecoou.

Dessa forma, em cada atividade, tenha sido ela individual ou em dupla, na sala de aula ou na sala de leitura/biblioteca, Carlos foi-se permitindo e apreendendo que a escrita, antes de ser um produto, é um processo que requer: escrever, ler, revisar e reescrever aquilo que ele achar necessário, mediado por nós, pelo outro, mas consciente do seu papel (permitir-se errar), para que a mediação resultasse em aprendizado.

3.2.1.4 Sônia Maria

Sônia Maria é uma menina/adolescente de 13 anos de idade, filha única e de pais separados, mora com a mãe. Vaidosa, adora desenhar croquis de roupas femininas, principalmente vestidos, apresenta Dificuldades de Aprendizagem, foi reprovada durante três anos consecutivos no 3º ano e três anos no 4º ano, caminhando, segundo a professora regente, para a sua quarta reprovação.

Na primeira atividade de análise de escrita realizada no dia 14 de Maio, Sônia Maria apresentou uma escrita pré-silábica, respeitando, segundo a sua hipótese de escrita, o número mínimo de letras e a diversidade de letras para escrever palavras diferentes, demonstrando, ainda, ter conhecimento de que as palavras são constituídas por sílabas e essas por uma ou mais letras. Vale salientar que a sua escrita, apesar de, para muitos profissionais da educação, ser considerada uma disfunção, um desajuste, corresponde à trajetória de aquisição da língua escrita descrita por Ferreiro e Teberosky (1984).

Durante a realização da análise de escrita, fomos fazendo indagações referentes a sua trajetória escolar e familiar, tentando colher alguma informação que pudesse justificar a sua não-aprendizagem. Ela afirmou não acreditar que seria capaz de aprender a ler e a escrever e, quando perguntamos o porquê, ela respondeu que nenhuma professora tinha conseguido ensinar, então, ela devia ter algum problema e, por isso, não iria conseguir aprender nunca.

Essa afirmativa nos fez pensar sobre o que afirma Cordié (1996) a criança vai se “convencendo” do fracasso e se acostuma com ele, não cria expectativas, “aceitar seu fracasso – ao se identificar com ele, assume uma postura passiva masoquista, apresentando total indiferença e imobilismo quanto à aprendizagem; habituando-se ao fracasso, passam a se satisfazer com ele, sendo difícil sair dessa situação”. Acreditamos que ela se comporta, dessa forma, por medo de decepcionar-se mais uma vez. Dissemos a ela que o nosso objetivo era ajudá-la, e, que precisávamos que ela tentasse realizar as atividades propostas, não desistisse de tentar e acreditasse na sua capacidade de aprender, porque nós acreditávamos.

Após a realização da análise, fomos buscar maiores informações sobre a não-aprendizagem de Sônia Maria e, em conversa informal com a professora regente da turma do ano anterior, perguntei sobre aspectos relativos ao desenvolvimento e

aprendizagem da aluna, e ela foi categórica ao afirmar que Sônia Maria era desinteressada, não era “normal”, “tinha um comportamento estranho”.

A afirmação da professora nos remeteu ao que Esteban (2006, p. 13) nos coloca, “a diferença é aprendida como o que foge à normalidade, como desvio, como deficiência, como impossibilidade, como insuficiência, como falta”, mas esquecem de que são condições passageiras e superadas quando a aprendizagem se efetiva. Entretanto, esse olhar avaliativo negativo que, ora a classifica como “anormal” ora como “criança problema”, faz com que ela apresente, cada vez mais, resistência para o aprendizado. Os dois principais sujeitos/atores do processo ensino aprendizagem desacreditando um no outro e em si mesmos.

Diante dessa situação, acreditamos ser necessário aplicar com Sônia Maria algumas provas operatórias/piagetianas⁷⁰, a fim de, por meio delas, perceber resquícios da sua forma de resolução de problemas e/ou em seus argumentos perceber algo que justificasse sua não-aprendizagem, ou seja, se há ou não um obstáculo epistêmico⁷¹ ou obstáculo funcional⁷², pois como observa Sampaio (2009, p. 47) *apud in* Sampaio (2014, p. 41):

Algumas crianças chegam com a queixa de déficit de atenção e, quando aplicamos as provas operatórias, observamos defasagem cognitiva, mas não observamos o déficit de atenção como transtorno. Isto significa que, se o conteúdo estiver acima da sua idade cognitiva, a criança poderá desviar seu olhar para outros interesses que não os da sala de aula.

Escolhemos três provas operatórias: duas de conservação e uma de aplicadas alternadamente para que não houvesse inquietação ou a recusa em realizá-las. Estas foram aplicadas no espaço da sala de leitura/Biblioteca, visto que se torna necessário que não haja interrupções nem distrações. Anotamos, no Diário de Campo, detalhadamente, todas as respostas dadas, inclusive, a forma como ela reagiu, sua postura, fala, reação e seus argumentos, o que justifica a presença dos

⁷⁰ As perguntas aqui apresentadas foram baseadas no Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico (SAMPAIO, 2014, p. 50-62)

⁷¹ Os obstáculos epistêmicos constituem-se no processo de estruturação cognitiva, quer dizer, no curso da construção da inteligência. Por isso, são afetados pelos mesmos fatores que a promovem, neste caso prejudicando-a na forma de produção de retardo, lentidão ou parada da aprendizagem.

⁷² Os obstáculos funcionais constituem-se no fato de que o aluno possui estrutura cognitiva necessária, mas o uso que se faz deles não é requisitado pela situação de aprendizagem. É como se tivesse um instrumento e não soubesse o que fazer com ele, ou fizesse uso inadequado. Visca, J. **Psicopedagogia**: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

quadros contendo os diálogos entre ela e nós, para melhor visualização do leitor dos procedimentos, diálogos e resultados.

A primeira prova aplicada foi a prova de conservação de pequenos conjuntos discretos de elementos (ANEXO 38). Para isso, organizamos, antecipadamente, os materiais necessários para a sua aplicação e na qual se efetivou o seguinte diálogo:

Quadro 22: Diálogo durante a realização da prova de Conservação

P. Bom dia, Sônia Maria!
 A. Bom dia!
 P. Hoje vou fazer com você uma atividade diferente, mas você vai gostar!
 A. (Sorri de forma desconfiada)
 P. O que você pode me dizer sobre essas fichas?
 A. São de duas cores.
 P. Qual você prefere?
 A. As vermelhas.
 P. Então elas ficam com você, e, as azuis ficam comigo.
 P. Conte quantas fichas você tem.
 A. (Passa ficha a ficha contando mentalmente) e responde: 10
 P. E, quantas fichas eu tenho?
 A. (Passa ficha a ficha contando mentalmente) e responde: 10
 P. Então temos a mesma quantidade de fichas azuis e vermelhas ou não?
 A. Sim. Igual.
 P. (Arrumei as fichas termo a termo e depois separei as fichas azuis de forma que ficaram mais largas) E agora? Eu tenho mais, menos ou a mesma quantidade de fichas que você?
 A. A mesma
 P. Como sabe? Pode me explicar? (Pedido de argumentação)
 A. Porque você não tirou nenhuma, só separou.

Fonte: Diário de Campo

Neste primeiro momento, podemos perceber que ela conserva a quantidade de fichas, entretanto se faz necessário que se façam mais modificações na exposição das fichas, para observar se, mesmo diante as mudanças e pedidos de argumentação feitas, ela continua conservando a quantidade de fichas.

Quadro 23: Diálogo durante a realização da prova de Conservação

P. Essa linha está mais comprida, será que tem mais fichas?
 A. Não.
 P. (É feita a segunda modificação) E agora? Temos a mesma quantidade ou uma tem mais que a outra?
 A. Igual.
 P. Como sabe?
 Neste momento, ela olha como quem diz: Essa professora pensa que eu sou burra ou doida?
 A. Porque sei, tá igual à antes.
 P. (Contra-argumentação com terceiros) Eu estou perguntando por que outra criança me disse que aqui (curta) havia menos. Será que ela estava certa ou não?
 A. Ela conta as fichas azuis, conta as vermelhas. E só depois afirma: Está igual.

Fonte: Diário de Campo

Segundo Sampaio, o nível em que a criança se encontra é avaliado seguindo os critérios abaixo (2014, p. 54):

Avaliação:

Nível 1 – (não conservador). Estabelece a igualdade inicial. Pode ou não responder bem à pergunta de retorno empírico e, não conserva em nenhuma das modificações.

Nível 2 – (transição) Estabelece igualdade inicial diante das modificações e contra-argumentações, diante as modificações ora conserva, ora não conserva.

Nível 3 – (conservador) Faz uso de um ou mais argumentos e conserva em todas as modificações.

Considerando dessa forma:

Nível 1 – Pré-operatório intuitivo

Nível 2 – Pré-operatório articulado

Nível 3 – Primeiro Subestágio operatório concreto

A priori, numa primeira e unilateral impressão, poderia se dizer que Sônia Maria se encontra no Nível 2 (Transição), em que se estabelece igualdade inicial diante das modificações e contra-argumentações, e as modificações ora se conservam, ora não.

Em seguida, guardei as fichas e retirei o material necessário para a prova de classificação: inclusão de Classes (ANEXO 39), espalhando-o sobre a mesa.

Quadro 24: Diálogo durante a realização da prova de Inclusão de Classes

| |
|--|
| <p>P. O que você pode me dizer sobre esse material? A. São flores. P. Conhece algum tipo de flor? Poderia me dizer o nome das que você conhece? A. Rosa P. Que flores você acha que são estas aqui? A. Não sei. P. São margaridas e tulipas. A. Ah! P. As margaridas são flores? A. Sim P. E as tulipas são flores? A. Sim. P. Neste grupo aqui, tem mais margaridas ou mais flores? A. Mais margaridas. P. Como sabe? A. Tem 10 dessas e só 03 dessas (Aponta para os grupos de tulipas) P. Neste grupo aqui, tem mais tulipas ou mais flores? A. Mais flores P. Como sabe? A. Porque tulipas só têm 03 e dessa aqui tem 10. P. As margaridas são flores? A. Sim P. E as tulipas? São flores? A. Sim P. Eu vou fazer um buquê com todas as margaridas, vou colocar sobre a mesa e você vai fazer um buquê com todas as flores. Quem vai fazer um buquê maior?</p> |
|--|

A. Você
 P. Como você sabe?
 A. Porque tem mais dessa (margaridas) do que dessa (tulipas)

Fonte: Diário de Campo

Segundo Sampaio, o nível em que a criança se encontra é avaliado seguindo os critérios abaixo (2014, p. 85):

Avaliação:

Nível 1 (ausência) – ausência de quantificação inclusiva. Erra na subtração de subclasse.

Nível 2 (intermediário) – responde acertadamente algumas perguntas, outras não.

Nível 3 (êxito) – Presença da quantificação inclusiva – responde bem a todas as perguntas.

Considerando dessa forma:

Nível 1 – Pré-operatório intuitivo

Nível 2 – Pré-operatório articulado

Nível 3 – Primeiro Subestágio operatório concreto

Observando os critérios citados por Sampaio (2014), Sônia Maria apresentaria Nível 2 (intermediário), Nível pré-operatório intuitivo articulado, ou seja,

Nesse período, os objetos, através do ensaio e erro, passam a articular-se entre si segundo suas funcionalidades. Ainda assim, a criança só pode considerar um atributo por vez. Por exemplo, quando perguntada se há mais margaridas ou flores em um buquê de rosas e margaridas, é provável que a resposta seja “margaridas”. Isso acontece porque um elemento não pode, segundo o raciocínio pré-lógico, pertencer à classe das margaridas e das flores ao mesmo tempo (SAMPAIO, 2014, p. 42).

Alternadamente, voltamos a uma prova de conservação - Conservação de Superfície (ANEXO 40)-, em que guardei as flores e retirei o material necessário para a realização da prova, entregando-lhe para que pudesse manusear o material.

Quadro 25: Diálogo durante a realização da 2ª prova de Conservação

P. Fale-me sobre este material (Quadrados verdes em EVA - emborrachado).
 A. São quadrados
 P. O que mais?
 A. São verdes
 P. E em tamanho, são iguais?
 A. Sim
 P. E sobre esse material? (Quadrados vermelhos pequenos)
 A. São menores que esses.
 P. São iguais em tamanho?
 A. Sim
 P. E sobre esse material? (Vaquinhas de plástico)
 A. São vaquinhas de brinquedo.
 P. Escolhe uma.

P. Vamos fazer de conta que temos dois campos de pastos. Um é seu e o outro é meu. Sua vaquinha fica no seu pasto e a minha no meu. Se a gente colocasse as nossas vaquinhas para comer todo o pasto destes campos. Elas comeriam a mesma quantidade ou uma comeria mais que a outra?

A. Comeria igual

P. (Coloca um quadradinho vermelho em um dos campos) Imagina que eu construí uma casinha aqui. Agora a vaquinha comerá a mesma quantidade de pasto nos dois campos ou não?

A. Não

P. Como sabe?

A. Porque aqui ficou menos espaço?

P. (Coloca um quadradinho no outro campo) E agora? A vaquinha comerá neste mais, menos ou igual?

A. Igual.

P. (Coloca quatro quadradinhos em cada campo) E agora? A vaquinha irá comer mais, menos ou a mesma quantidade?

A. Igual

P. Como sabe?

A. Porque está igual

P. (Separa os quadradinhos fazendo outra modificação) Eu decidi colocá-las deste modo. E agora? A vaquinha comerá a mesma quantidade os dois campos ou em um comerá mais que o outro?

A. Esse daqui (Aponta com o dedo para o seu campo) vai comer mais.

P. Você não disse que tinha a mesma quantidade quando as casas estavam juntas?

A. Sim

P. (Realiza outra modificação) E agora? A vaquinha comerá a mesma quantidade nos dois campos ou em um comerá mais e outro menos?

A. Aqui vai comer mais porque tem dois lados para comer.

Fonte: Diário de Campo

Segundo Sampaio (2014, p. 62), os critérios de conservação têm os mesmos critérios que o da conservação de pequenos conjuntos de objetos:

Avaliação:

Nível 1 – (não conservador). Estabelece a igualdade inicial. Pode ou não responder bem à pergunta de retorno empírico e, não conserva em nenhuma das modificações.

Nível 2 – (transição) Estabelece igualdade inicial diante das modificações e contra-argumentações, diante as modificações ora conserva, ora não conserva.

Nível 3 – (conservador) Faz uso de um ou mais argumentos e conserva em todas as modificações.

Considerando dessa forma:

Nível 1 – Pré-operatório intuitivo

Nível 2 – Pré-operatório articulado

Nível 3 – Primeiro Subestágio operatório concreto

Pode-se perceber que Sônia Maria, pela interpretação dada, unilateralmente a cada situação apresentada, se encontra no Nível 2 (transição), ou seja, no pré-

operatório intuitivo articulado⁷³, na qual sua idade cognitiva e idade cronológica se diferem. Observa-se, numa primeira impressão, que há uma defasagem cognitiva e essa pode ser a causa de suas dificuldades de aprendizagem, entretanto, durante a aplicação da primeira prova, quando vinha conservando a quantidade das fichas, independente das modificações feitas, Sônia Maria deixa de conservar quando há a contra-argumentação de terceiros e, quando perguntamos por que ela teve dúvidas, essa afirmou: “Porque já sou acostumada a outras crianças estarem certas e eu errada!”. Esse dado, a nosso ver, pode ser caracterizado como uma interferência emocional que pode vir a alterar qualquer avaliação feita ou a ser feita, mas, de um modo ou outro, essa defasagem não a impede de ser alfabetizada porque é capaz de estabelecer correspondências unívocas e biunívocas, fundamentais para que as relações letra-som se estabeleçam, o que nos faz refletir sobre a importância de se conhecer a criança, suas dificuldades e de formas diferentes de tornar a aprendizagem significativa e real.

No primeiro dia da aplicação da Sequência Didática, 14 de Julho, Sônia Maria faltou, hábito frequente, segundo a professora regente. Desse modo, antes de dar continuidade à SD com a turma, julgamos ser pertinente fazermos a Produção Inicial com ela e outros alunos faltosos na sala de leitura, aplicando apenas a produção com recurso/imagem, visto que não tínhamos tempo hábil para a realização das duas produções.

Assim que entregamos as folhas da produção textual, a aluna demonstrou desinteresse e/ou indiferença, “*Não sei escrever!*” - afirmou como se tentasse nos mostrar que seria perda de tempo pedir que (re)produzisse o conto *João e o pé de feijão*. Insistimos e fomos tentando motivá-la, perguntando se conhecia a história e que nos contasse o que sabia.

A aluna contou a história de forma resumida, sem maiores detalhes, mas demonstrando a progressão, com início, meio e fim. Neste momento, inclinou-se sobre a folha e bem próximo a ela, como se quisesse esconder sua escrita, começou a escrever, campo a campo. Quando concluiu, pedimos que fizesse a

⁷³ Subnível do pensamento pré-operatório que dura até 6/7 anos caracterizado por ser um pensamento rígido que considera apenas os estados e não suas transformações. BOSSE, Vera Regina Passos. O mundo pré-operatório de Laurinha: considerações gerais sobre o estágio de pensamento pré-operatório. Psicopedagogia, São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, n. 61, p. 76-84, 2003.

leitura do que havia escrito e, assim, ela fez, verbalizando o que as imagens lhe possibilitavam ler, apontando com o dedo para a sua escrita. Confirmando a análise da escrita realizada em maio, a Produção Inicial apresentada manteve-se com características de uma hipótese pré-silábica.

Tal produção nos possibilitou perceber que as próximas atividades a serem planejadas deveriam apresentar conflitos cognitivos, de modo que lhe possibilitasse evoluir da hipótese de escrita pré-silábica para a hipótese silábica sem ou com valor sonoro.

No segundo encontro, por meio da atividade “O alfabeto”, foi possível avaliar que a aluna não sabia nomear a maioria das letras (D, G, H, J, K, L, P, Q, R, S, T, U/V – faz confusão, W, X, Y e Z), então, pedimos que escrevesse o seu nome completo fazendo uso do alfabeto móvel. Escreveu o seu (completo) e o de sua mãe (apenas o 1º nome) e, para melhor compreensão da mediação / intervenção feita, decidimos expor, através, do quadro abaixo o diálogo ocorrido.

Quadro 26: Diálogo durante a intervenção pedagógica com alfabeto móvel

P – Observando o que você escreveu, o que você pode dizer sobre isso?
 A – Silêncio...
 P – Diga alguma coisa!
 A – (Balança a cabeça que não)
 P – O que você está percebendo quanto a essas letras que formam o seu nome e o nome da sua mãe?
 A – Tem duas cores.
 P – Muito bem! As azuis são as consoantes e as vermelhas são as vogais. Percebe que todas as duas cores estão presentes em cada parte do seu nome?
 A – (Balança a cabeça que sim)
 P – Então, todas as palavras possuem pedacinhos azuis e vermelhos. Agora você vai separar os pedacinhos vermelhos para preencher o nome dessas figuras.

Entregamos a ela a atividade: Complete com as vogais

P – Que imagem é essa?
 A – Um gigante.
 P – Muito bem! Quando eu falo “GI” você percebe o som de qual letra?
 A – O “I”?
 P – Muito bem! Coloca o “I” aqui. E o “GAN”?
 A – Não sei, esse é difícil!
 P – “GA”
 A – Um “A”?
 P – Isso. E o “TE” para formar “GIGANTE”?
 A – Um “E”.
 P – Então, lê agora.
 A – Gigante.

Fonte: Diário de Campo

Quando chegamos na 5ª figura (APÊNDICE I), ela foi repetindo a orientação, silabando o nome das figuras e completando de forma mais autônoma. Enquanto fazíamos essa atividade, ela ficou olhando o que as outras crianças estavam fazendo: “Ditado diferente” (APÊNDICE J), em que se formaram duplas e cada integrante escolhia 10 figuras e ditava para o colega. Sônia Maria pediu, então, para realizar a tarefa. O que nos deixou felizes, pois ela mostrou confiança e segurança, entretanto, ficamos um pouco preocupados diante dos conflitos cognitivos que a escrita de algumas palavras como “casa” poderia provocar.

Percebemos que Sônia Maria passou a escrever, fazendo a correspondência grafema x fonema e atribuindo para cada sílaba uma letra com valor sonoro.

No encontro seguinte, entregamos a ela uma atividade, para também completar com as vogais e ela preencheu os campos em branco com as vogais correspondentes, evidenciando um movimento significativo em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual ela, agora, preencheu com autonomia, sem a mediação de outra pessoa, a atividade que antes ela não conseguia realizar sozinha. Quando a parabenizamos, Sônia Maria perguntou: Por que com você eu consigo escrever e com as outras professoras eu não conseguia?

Na atividade “Palavra puxa palavra”, voltada para os outros alunos, Sônia Maria também quis respondê-la, então, entregamos a atividade e solicitamos que ela escrevesse o nome de cada figura a priori, na qual ela foi buscando escrever fazendo uso das consoantes. Durante sua escrita, fomos fazendo com que ela percebesse que algumas sílabas presentes na escrita do seu nome correspondiam a escrita de outras palavras.

Percebemos, por exemplo, na escrita da palavra “/M/A/C/H/A/D/O/”, que ela fez uso do “MA” do seu nome. Durante a realização dessa atividade, Sônia Maria foi demonstrando estar desenvolvendo a consciência fonológica e, em sua escrita, mais um avanço. Ainda nessa atividade, outra coisa nos chamou a atenção: na escrita da palavra “casa”, ela fez sem nenhuma intervenção, simplesmente a escreveu, por isso, acreditamos que tal palavra já se tornou estável, depois de tantas vezes escrevendo “Para Casa”, durante todos esses anos dentro da escola.

Num outro encontro, seguido do Carrossel Lúdico, em que Sônia Maria participou e se integrou à turma na hora do jogo e da contagem de sílabas para a pontuação do Bingo Invertido, fizemos um momento em dupla na sala de leitura / biblioteca da escola, no qual entregamos a ela todas as peças do quebra-cabeça de

palavras, peças essas que deveriam ser ordenadas para corresponder à escrita convencional das imagens nele contidas.

Iniciamos pelas imagens de palavras estáveis de Sônia Maria, como /M/A/R/I/A/ e /C/A/S/A/ e fomos, aos poucos, entregando outras imagens e ela foi resolvendo seus conflitos, percebendo, com segurança, a posição das vogais nas palavras e fazendo algumas correspondências com suas hipóteses de leitura das letras, outras por exclusão na hora de inserir as consoantes. Fica cada vez mais evidente o seu avanço e a necessidade de reconhecer as letras e seus sons para que o processo de alfabetização e a consciência fonológica se beneficiem mutuamente.

Como de costume, Sônia Maria se ausenta nas segundas-feiras e, nesta semana, a ausência se deu por razões de saúde. No dia 12/08, um dia após a comemoração do dia dos pais, voltamos a nos encontrar. Julgamos ser necessário um momento com Sônia Maria na sala de leitura, para que planejasse seu final para o Conto *João e o pé de feijão*. Ela simplesmente se recusou em realizá-lo e afirmou estar triste pela data comemorativa e não ter seu pai por perto. Entretanto, combinamos de que ela pensasse num final para o conto.

Voltamos a nos encontrar no dia 22 de agosto, a professora veio nos mostrar uma produção feita por ela, novamente, demonstrando a escrita pré-silábica. O que nos revelou que a mediação e que o avanço de uma Zona de Desenvolvimento Proximal a outra, de uma hipótese a outra não se dá, espontaneamente, a mediação deve ser uma prática constante, planejada. É fundamental que o professor perceba que é a sua atuação que possibilita que a criança aprenda e apreenda, que ganhe autonomia. A ausência de uma mediação contínua resulta no fato de Sônia Maria, ou de qualquer outra criança, voltar a sua Zona de Desenvolvimento Real, a sua zona de conforto.

Quadro 27: Produções de Sônia Maria

| Produção Inicial (ANEXO 16) | Produção Final (ANEXO 37) |
|---|--|
| Edurnilmõa cãosema uemão emhaatmt hmsen ncão mrnsslnt utisrmh inarumstl nlisnss nslstrmlnd slião sendsê jernse aneisas | ea uma ve uma neio e i anava João ei viviaa ua nae uma casa u ia João oi ved a vaca o veio é toca a vaca po feijão Maria fica fuiosa jogo o Feijão pela jaela João pegou moeda Joao pegou a galina João pegou a apa |

| | |
|--|--|
| irslsi ulamrsslstr eesrns insesr ensesensra | o pe de feijão eceu João su biu no pe de feijão e viu o gigate o gigate era malvado o gigate ficou bavo João coto o pe de feijão o gigate caiu Maria João viverão felice |
|--|--|

Fonte: Diário de Campo

No dia em que todos voltariam ao conto e reescreveriam a história inicial, chamamo-la para que viesse fazer a produção, novamente a resistência e relutância, entretanto, após insistirmos, buscando motivá-la, ela concordou em reescrever o conto, mas, durante a escrita, demonstrou insatisfação em escrever algumas palavras silabicamente, como no trecho: “ea uma ve uma neio e i anava João ei viviaa ua nae uma casa”. Imaginamos o seu conflito em ver apenas vogais na formação de algumas palavras, então tentei que ela escrevesse algumas palavras alfabeticamente usando as palavras estáveis, como por exemplo, seu nome e algumas palavras frequentes nas atividades como João, Galinha, Castelo, Feijão. E, assim ela fez, como no trecho: “Maria fica fuijoza jogo o Feijão pela jaela”, na qual para a escrita de MARIA faz uso do seu nome, o FI é associado ao som da palavra feijão, o CA da palavra estável CASA que ela escreve sem recorrer a ninguém, o ZA de FUIJOZA pelo próprio nome da letra que remete ao seu som.

Percebemos, na escrita comparativa entre as duas Produções (Inicial e Final) que Sônia Maria trouxe uma quantidade de informações novas e significativas: a evolução em sua hipótese de escrita, embora possamos afirmar que, ainda, lhe falta muito para que sua escrita seja considerada como sendo uma escrita simétrica, que seja alfabetizada tendo seus Direitos de Aprendizagem garantidos, mas preferimos nos referir ao que foi notado no papel. Sônia Maria externou suas conquistas, superações e aprendizagens, mostrando que é capaz de aprender, não sozinha, pois, ainda, precisa de mediação, tanto ou mais que os outros sujeitos da nossa pesquisa, precisa de alguém que se disponibilize a ensiná-la, a interpretar sua escrita e a criar oportunidades para, através da reflexão sobre seus “erros”, aprender que “errar” é algo humano e parte do processo de ensino aprendizagem.

MINHAS CONSIDERAÇÕES

Pedra e vidraça! Chegar até aqui não foi uma trajetória linear, mas repleta de equilíbrio–desequilíbrio–equilíbrio, numa contínua (re)construção norteada e entrelaçada por reflexões, indagações e (re)interpretações da prática docente e da amplitude de possibilidades que são fruto e/ou sintoma dela: uma aprendizagem significativa e/ou dificuldades de aprendizagem que influenciarão e acompanharão a criança por toda a sua vida dentro e fora dos muros escolares, dentro e fora de si mesma.

A escrita, neste momento da pesquisa, é tão reveladora e desafiadora como as que a ela antecederam, pois é o momento no qual nos expomos, compartilhamos as nossas considerações, mesmo que inconclusas, mas as quais nos fazem voltar ao início de tudo, todo o caminho percorrido, todos os obstáculos, as superações e, evidentemente, as expectativas, não simplesmente de concluir essa nossa fase da trajetória acadêmica, mas em conseguir alcançar o objetivo a que nos propusemos persistentemente: Desenvolver estratégias de ensino que conduzissem a superação das Dificuldades de Aprendizagem, em escrita, de crianças do 4º ano do Ensino Fundamental I. Mas como alcançar tal objetivo?

Para responder a essa pergunta, elencamos duas hipóteses, ambas entrelaçadas na importância do conhecer a criança, fazer-se conhecer o que ela sabe, sua Zona de Desenvolvimento Real, e o que ela consegue fazer com a ajuda e mediação do outro, sua Zona de Desenvolvimento Proximal, como também as dificuldades que enfrenta, suas características, seus sintomas e suas causas.

Para que a criança expusesse e revelasse seus conflitos e/ou dificuldades, fizemos uso de sua própria escrita, a produção textual foi usada como ferramenta e o conto *João e os dez pés de feijão* como pano de fundo. A escolha do gênero textual e do conto foi fundamental, pois possibilitou a receptividade nas crianças e a disposição em participar de todas as atividades. Desse modo, através das hipóteses de escrita e da Produção Inicial, identificamos suas limitações e potencialidades e construímos, a partir disso, os módulos que compõem a nossa Sequência Didática, com base nos conhecimentos e nas lacunas.

Conhecer a criança nos possibilita anteciparmos e potencializarmos nossa prática. Em nossa pesquisa, esboçamos, ainda, as características de algumas das principais dificuldades de aprendizagem em escrita, como também as hipóteses

descritas por Ferreiro e Teberosky (1984), como subsídios para que ajude aos professores a conhecerem suas crianças, suas capacidades, as dificuldades e/ou conflitos, de modo a ter um parâmetro e possibilitar adequar o seu planejamento, o seu fazer pedagógico, a partir desse conhecimento, objetivando uma aprendizagem significativa, que possibilite a garantia dos Direitos de Aprendizagem.

Entretanto, a nosso ver, faz-se necessário e fundamental, antes de qualquer coisa e em qualquer prática docente, acreditar que a não-aprendizagem da criança, independente da(s) causa(s), é passiva de intervenção e a mediação se configura, principalmente, no papel do professor e se revela no seu querer, no ato de planejar e, mesmo que fatores externos não favoreçam tal processo, é na prática docente que a aprendizagem se efetiva e se torna significativa.

A nossa pesquisa propõe, mesmo que indiretamente, que enquanto professores possamos desenvolver a capacidade de olhar para a criança que não aprende, não com um olhar que condena, pois quantas são as crianças que, já no início do ano letivo, são predestinadas ao fracasso pelo olhar e julgamento do professor? Mas devemos olhar com um olhar investigativo, que questiona a causa e não culpa o sujeito, mesmo tendo inúmeros fatores que pareçam ser dele, só dele, mas devemos questionar e buscar subsídios teórico-metodológicos, apontando caminhos e, através da mediação pedagógica, incluir a criança que não aprende no processo de ensino aprendizagem, nos colocando no lugar do outro, não dos que sempre vencem, mas dos que são herdeiros de inúmeras derrotas, das quais a história não é contada.

Não é nosso propósito apontar culpados, mas chamar a atenção para o fato de que as “dificuldades” dos alunos participantes de nossa pesquisa denunciaram uma dispedagogia, uma prática pedagógica despreocupada com a aprendizagem de uma minoria que não aprende no ritmo e no tempo determinado, agindo, muitas vezes, de forma acrítica e única de ensinar, na qual o professor não se vê na função e/ou condição de mediar o ensino, de modo que planeje, intencionalmente, para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Das crianças que participaram de nossa intervenção, duas delas, Carlos e Sônia Maria, apresentaram características individuais que podem nos levar a compreender a sua não-aprendizagem, mas não justificá-la, pois as dificuldades que possuem puderam ser minimizadas diante do planejamento, intervenção e mediação do professor-pesquisador, na qual fizemos uso de palavras que foram,

frequentemente, apresentadas, tornando-se estáveis, possibilitando situações que os fizessem olhar para o interior das palavras e dando a elas relação de reconhecimento, o que significa romper com práticas mecânicas, posturas engessadas e discursos vazios.

Quanto às demais crianças, com o direito de escrita e autoria garantidos, com atividades que possibilitaram a reflexão sobre a escrita, o que ela representa enquanto produto, mas, sobretudo enquanto processo, numa proposta de escrita, de produção textual com destinatário e função comunicativa, puderam mostrar avanços, deram respostas que variam de criança para criança.

As vivências, os encontros e os resultados obtidos, durante o desenvolvimento da Sequência Didática, nos permitiu observar e constatar que atividades frequentes, de forma sistematicamente planejadas, com a intervenção e mediação intencional do professor-pesquisador contribuíram, significativamente, para a superação das dificuldades e/ou conflitos, aproximando o “querer dizer” e o “dizer” das crianças, provocando-os a olharem os seus “erros” como algo inerente ao processo de ensino aprendizagem, tornando-os sujeitos de/com autoria.

Desse modo, consideramos que o texto é o lugar, no qual a criança, se motivada e confiante, se expõe, mas, sobretudo, também é o lugar no qual, se mediada, pode superar seus medos e conflitos. E se pensarmos no poder da escrita, na dinâmica social em que ela é posta como categoria e nas taxas de fracasso no ensino da escrita e da produção textual, faz-se necessário nos indagarmos diante das respostas dadas, ditas, e/ou encontradas e nos avaliarmos. Como tem se efetivado a nossa prática de ensino da escrita? Pedra e vidraça! Temos permitido que a criança escreva, produza textos mesmo sem ter o domínio do SEA? Faz-se necessário permitir o erro, pois ele é matéria-prima, ele nos possibilita compreender e interpretar as dificuldades e/ou conflitos que a criança enfrenta e usá-lo como ferramenta de ensino e aprendizagem, de forma frequente, sistemática e consistente.

Faz-se, assim, necessário romper com modelos autoritários de ensino, de aprendizagem, de enxergar o outro como se fossemos todos iguais. Esperamos e almejamos uma turma formada por crianças idealizadas que aprendem independente da forma que ensinamos. Pedra e vidraça! Não fomos ensinados a ver o que está além do aparente e a escutar os silêncios, as palavras não ditas.

Mudar é necessário, cabe ao professor alfabetizador compreender o seu papel numa perspectiva crítica, libertadora e transformadora, assumindo uma práxis educativa pautada numa atitude consciente e política, favorecendo a emancipação que o conhecimento possibilita, mas, sobretudo, é uma atitude humana e fundamental, quando percebemos que a verdade que está posta não é absoluta, mas passiva de reflexão, de interpretações, que partem de questionamentos, de olhar para si, para o outro, para sua própria história e a do outro, alicerçando a nossa capacidade de fazer diferente e diferença na vida do outro continuamente, mas isso não é algo fácil, é desafiador, pois é sair do *status quo* e seguir a *contrapelo*, é se ressignificar, é se expor. Pedra e vidraça!

REFERÊNCIAS:

AJURIAGUERRA, J. Manual de psiquiatria. Barcelona, Editorial Masson, 1977. *In*: GÓMEZ, Ana Maria Salgado e TÉREN, Nora Espinosa. **Dificuldades de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Cultural S.A., [2006 e 2011].

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Avaliação no ciclo de alfabetização**. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 24 - 29

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992. *In*: PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e Correção de Textos Escolares**. – 1. Ed. – São Paulo: Telos, 2012.

BORDENAVE, Juan Diaz & PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOSSE, Vera Regina Passos. O mundo pré-operatório de Laurinha: considerações gerais sobre o estágio de pensamento pré-operatório. **Psicopedagogia**, São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, n. 61, p. 76-84, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 1º e 2º Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAPELLINI, S. A., CONRADO, T. L. B. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 11, supl 2, Mar, 2009.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHENEUWY, B. Sequência Didática para o Oral e a Escrita: Apresentação de um procedimento. *In: Gêneros orais e escritos na escola*: São Paulo: Mercado de letras, 2004.

DOLZ, J; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FERNANDES, Roseli Aparecida & PENNA, James dos Santos. Contribuições da Psicopedagogia na Alfabetização de Disléxos. *In: Revista Terceiro Setor & Gestão – UNG -SER*, vol 2, n. 1, 2008, p. 29-49

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as Letras**. 16ª Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1999.

FRANCHI, E. P. A norma escolar e a linguagem da criança. 1983. *In: KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura e escrita*: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. *In: FREIRE, Paulo. Coleções Polêmicas do nosso tempo*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, Maria João; ALVES, Dina; COSTA, Teresa. **A consciência fonológica**. Brochura elaborada pelo Programa Nacional do Ensino de Português – PNEP, Portugal. Sem local. Sem editora. Sem data. Disponível in http://alicerces.espjps.edu.pt/documentos/formacao/lp/documentos/4_sessao/brochura_consciencia_fonologica.pdf. Acessado em 16 de março de 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado e TÉREN, Nora Espinosa. **Dificuldades de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Cultural S.A., [2006 e 2011].

GONÇALVES, Júlia Efigênia. **O Diagnóstico da Criança em Fase de Alfabetização**: Aspectos Cognitivos. Disponível em: <http://www.edupp.com.br/2015/07/o-diagnostico-da-crianca-em-fase-de-alfabetizacao-aspectos-cognitivos/>, Acessado em 06/11/2019

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

- LEAL, Telma e MORAIS, Artur. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. *In*: LEAL, Telma, ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur (orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- LÖWY, Michael; BENJAMÍN, Walter. **Aviso de incêndio**. Uma leitura das teses 'Sobre o conceito de História'. São Paulo, Boitempo, 2005.
- MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MARA, Tais. **Provas Operatórias e Piaget**. 2012. Disponível em: <https://taismarapsicopedagoga.blogspot.com/2013/02/provas-operatorias-piaget.html>
Acesso em: 27/09/2019.
- MENDES, C. B. Dislexia ou dispedagogia. **Análise Psicológica**, v. 1, n.2, 1978, p. 157-162.
- MEIRA, Michelle de Castro. **Fracasso escolar: de quem é a culpa?** Jun/2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/61382150/8-3-FRACASSO-ESCOLAR-DE-QUEM-E-A-CULPA>. Acesso em: 17 de Janeiro de 2019.
- MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- NASPOLI, Ana Tereza. **Prática de Ensino de Língua Portuguesa**, vol único – 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2009.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA & SPÍNOLA 2008, in: PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e Correção de Textos Escolares**. – 1. Ed. – São Paulo: Telos, 2012.
- PAIN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- PAPPOVIC, A. M. Programa Alfa. *In*: MORAIS, Artur de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e Correção de Textos Escolares**. – 1. Ed. – São Paulo: Telos, 2012.

PERROTTI, Edmir. Elementos para o debate: a escola como oficina lúdica. *In*: PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e Correção de Textos Escolares**. – 1. Ed. – São Paulo: Telos, 2012.

PIAGET, Jean. **O nascimento do raciocínio na criança**. 5ª Ed. São Paulo: El Ateno, 1983.

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. *In*: FONTANA, Roseli & CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional**: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 4ª ed – Rio de Janeiro: Wak Editora 2011.

RIBEIRO, Lourdes Eustáquio Pinto. **Para casa ou para sala?** São Paulo: Didática Paulista, 1999.

RICHARDSON, R. J. (Coord.). et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2007

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Literatura/ensino: uma problemática. São Paulo: Ática, 1991. *In* PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e Correção de Textos Escolares**. – 1. Ed. – São Paulo: Telos, 2012.

SAMPAIO, Simaia. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico**. 5ª Ed. Rio de Janeiro, Wak Ed., 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 34 ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil**: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 2xx9.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e Realidade Escolar** – O Problema Escolar e de Aprendizagem. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Antonio de Pádua da. Refletindo sobre a produção textual no 5º. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, mai/ago, 2018, p. 403

SILVA, Antonio de Pádua da. O ensino da ortografia e a consciência fonológica e metalinguística. **Revista do GELNE**, Natal/RN, vol. 19 – n. 2: p. 33-48. jul./dez. 2017. ISSN: 2236-0883 ON LINE.

SILVA, Alexsandro da. & SEAL, Ana Gabriela de Souza. **A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização**. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do processo de Alfabetização: ano 2: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Magda Soares através dos textos. **Revista Letra A: o Jornal do Alfabetizador**. Belo Horizonte, novembro/dezembro de 2012 – ano 8 – Edição Especial.

SÓLE, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 1985

VOSS, Ribeiro Rita. Aspectos Sociocognitivos do fracasso escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 165-189, jan/abr. 2014

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

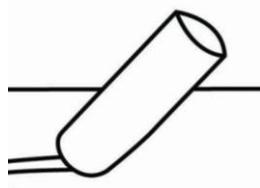
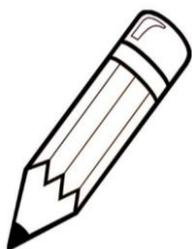
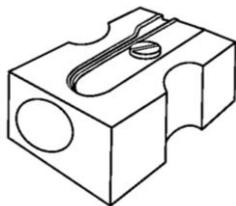
VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4ª edição. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

WOOLFOLK, Anita. **Psicologia da Educação**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 34-64

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A
ATIVIDADE DE ANÁLISE DE ESCRITA



AGORA ESCOLHA UMA DAS IMAGENS E CRIE UMA FRASE

APÊNDICE B

ADIVINHAS: DE QUAL HISTÓRIA FAÇO PARTE?

*Sou uma criança que gosta de brincar;
 Mas num belo dia, na floresta ao caminhar;
 Conheci um lobo que do meu caminho me desviou;
 E minha avó com sua voz enganou.
 De qual história faço parte?*

-----X-----

*Quando eu era criança minha mãe eu perdi;
 Mas meu pai quis a ela substituir;
 Uma madrasta de rosto belo, mas de alma malvada;
 Pôs um caçador em minha caçada;
 Com uma maçã, por ela fui envenenada;
 E para ser acordada;
 Um príncipe me beijou,
 E da morte me tirou.
 De qual história faço parte?*

-----X-----

*Ainda era uma menina quando seu pai morreu
 Com sua madrasta e irmãs viveu
 Como empregada era tratada
 E por sua madrasta maltratada
 De qual história faço parte?*

-----X-----

*Um velho marceneiro vivia a sonhar,
 Sozinho no mundo queria alguém para conversar
 Um boneco de madeira esculpiu
 Com a magia da fada azul, no boneco vida surgiu
 Mentir não poderia,
 Pois seu nariz com a mentira cresceria.
 De qual história faço parte?*

-----X-----

*Filha de um comerciante que vivia a viajar
 Por amá-la com uma rosa quis seu amor demonstrar
 Como castigo por pegar algo sem permissão
 Seria eternamente escravo num castelo, sua prisão
 Ao ir de sua filha se despedir
 Disse ela: Não vou permitir
 Com seu pai trocou de lugar
 E pelo seu carrasco foi se apaixonar.
 De qual história faço parte?*

-----X-----

*De um ovo ele nasceu,
 Mas com sua mãe e irmãos nada pareceu
 Por ser diferente foi desprezado
 Por sua família rejeitado.
 De qual história faço parte?*

-----X-----

*Num reino de rei, rainhas e fadas
 Um rei quis celebrar de sua filha à chegada
 A quase todos convidou
 E a quem esqueceu em sua linda filha feitiço lançou.
 De qual história faço parte?*

-----X-----

*Em uma torre aprisionada
 Por uma bruxa fui criada
 Meus cabelos nunca cortei
 Até que por um príncipe me apaixonei
 Da torre me tirou
 E da bruxa me libertou
 De qual história faço parte?*

-----X-----

*Três irmãos nós somos
Morar separados um dia fomos
Mas o destino quis a nós outra vez unir
Quando o lobo nossa casa com um sopro quis destruir.
De qual história faço parte?
-----x-----
Por nossos pais fomos abandonados
Numa floresta fomos largados
Com sorte uma casa de doces encontramos
Mas de uma bruxa refém ficamos
Mais espertos do que ela
Jogamo-la no forno mesmo sem panela.
De qual história faço parte?*

ANEXO C
QUADRO COMPARATIVO

| Contos | Fato | Tempo | Lugar | Personagens |
|--------------------------------|------|-------|-------|-------------|
| Branca de Neve e os Sete Anões | | | | |
| Chapeuzinho Vermelho | | | | |
| Patinho Feio | | | | |
| Os três porquinhos | | | | |
| A Bela Adormecida | | | | |
| João e Maria | | | | |
| A Bela e a Fera | | | | |
| Pinóquio | | | | |
| Rapunzel | | | | |
| Cinderela | | | | |

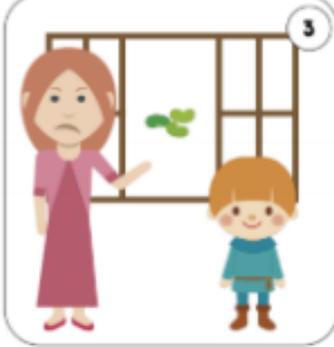
ANEXO E
PRODUÇÃO INICIAL: CONTO JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO COM IMAGENS

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

NOME: _____

MINHA SEGUNDA PRODUÇÃO

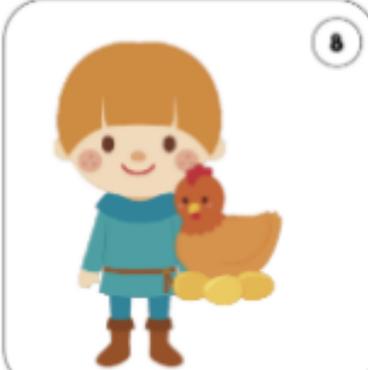
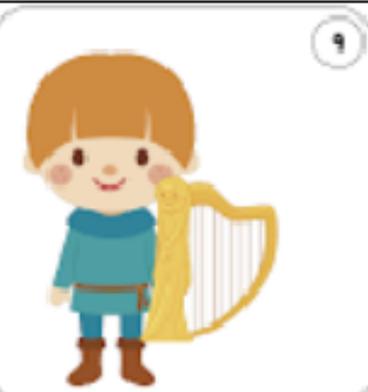
COM A AJUDA DAS IMAGENS, ESCREVA A HISTÓRIA DE JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

| | |
|---|--|
|  | |
|  | |
|  | |

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

| | |
|---|--|
|  | |
|  | |
|  | |

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

| | |
|---|--|
|  | |
|  | |
|  | |

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

| | |
|---|--|
|  | |
|  | |
|  | |

ANEXO G
BINGO DAS LETRAS INICIAIS DOS CONTOS INFANTIS

MATERIAL

- CARTELAS
- CARTAS (PÁGINA SEGUINTE)
- MARCADORES (FEIJÕES)

NÚMERO DE JOGADORES

- SEM LIMITE

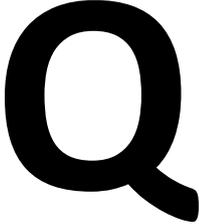
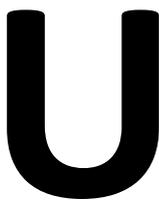
COMO JOGAR

- ESCOLHA 09 LETRAS DO ALFABETO E ESCREVA-AS EM CADA QUADRINHO DA CARTELA;
- NESTE BINGO NÃO VALE USAR AS LETRAS K, W E Y;
- AS LETRAS I E Q SÃO “CORINGAS”;
- DURANTE O SORTEIO O PROFESSOR OU COLEGA MOSTRA A CARTA, DIZ O NOME DO DESENHO, E VOCÊ DEVE MARCAR NA SUA CARTELA SOMENTE SE HOVER A LETRA INICIAL DO NOME DAQUELE DESENHO;
- VENCE QUE COMPLETAR PRIMEIRO A CARTELA.

MODELO DE CARTELA

| BINGO | | |
|-------|--|--|
| | | |
| | | |
| | | |

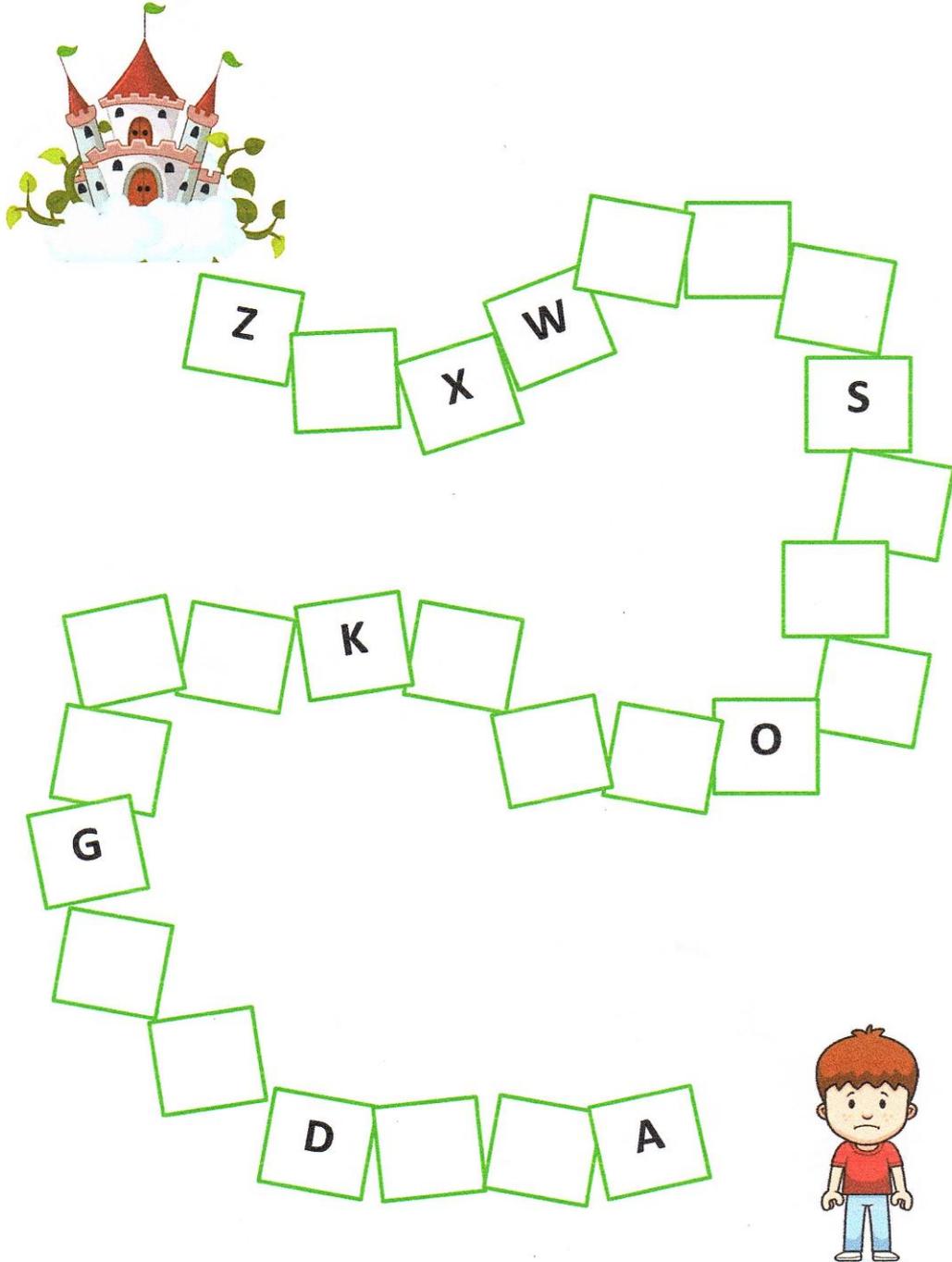


| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  | |

APÊNDICE H O ALFABETO

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

COM O AUXÍLIO DO ALFABETO MÓVEL, LEVE JOÃO ATÉ O CASTELO DO GIGANTE, PARA NÃO SE PERDER, COMPLETE O CAMINHO COM AS LETRAS DO ALFABETO QUE ESTÃO FALTANDO.



APÊNDICE I

ATIVIDADE COMPLETE COM AS VOGAIS I

----- EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO -----

NOME: _____

COMPLETE COM AS VOGAIS

| | | | | | | | |
|---|---|--|---|--|---|---|--|
|  | G | | G | | N | T | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
|  | J | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

| | | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|--|
|  | F | | | J | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|--|---|--|---|---|--|
|  | G | | L | | N | H | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|--|---|---|--|---|--|
|  | C | | S | T | | L | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|---|--|---|
|  | N | | V | | M |
| | | | | | |
| | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|--|---|---|--|---|--|
|  | M | | C | H | | D | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
|  | M | | |
| | | | |
| | | | |



APENDICE J

ATIVIDADE: DITADO DIFERENTE

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

NOME: _____

DITADO DIFERENTE

PREPARE-SE PARA UM DITADO DIFERENTE! ESCOLHA DEZ FIGURAS ABAIXO. AGORA VOCÊ VAI DITAR PARA UM COLEGA OS NOMES DAS FIGURAS ESCOLHIDAS. DEPOIS ELE DITARÁ PARA VOCÊ AS DEZ FIGURAS QUE ELE ESCOLHEU.



REGISTRO DAS PALAVRAS DITADAS

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

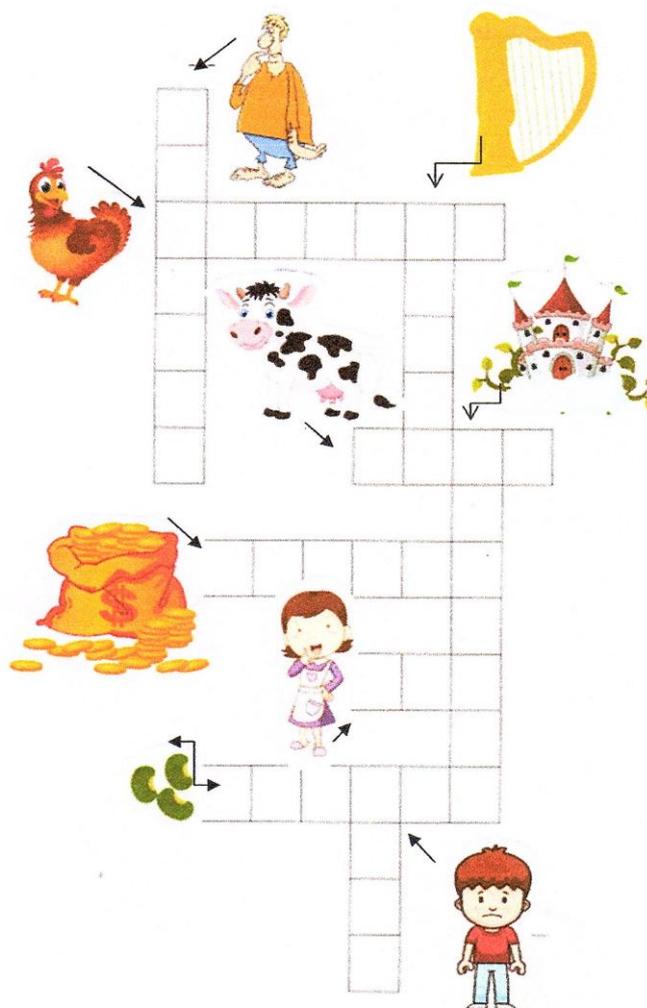


APÊNDICE K
ATIVIDADE: CRUZADINHA COM BANCO DE PALAVRAS

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

NOME _____

COMPLETE A CRUZADINHA



BANCO DE PALAVRAS

MÃE – JOÃO – VACA – MOEDAS – FEIJÕES – CASTELO – GIGANTE – GALINHA – HARPA



EXPLORANDO A CRUZADINHA

RESPONDA AS QUESTÕES COM AS PALAVRAS DA CRUZADINHA DA HISTÓRIA
JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

QUAIS PALAVRAS DA CRUZADINHA SÃO FORMADAS POR:

DUAS SÍLABAS: _____

TRÊS SÍLABAS _____

ESCREVA AS PALAVRAS DA CRUZADINHA EM ORDEM ALFABÉTICA

| |
|--|
| |
|--|

QUAIS INICIAM COM A MESMA LETRA, MAS TEM SONS DIFERENTES?

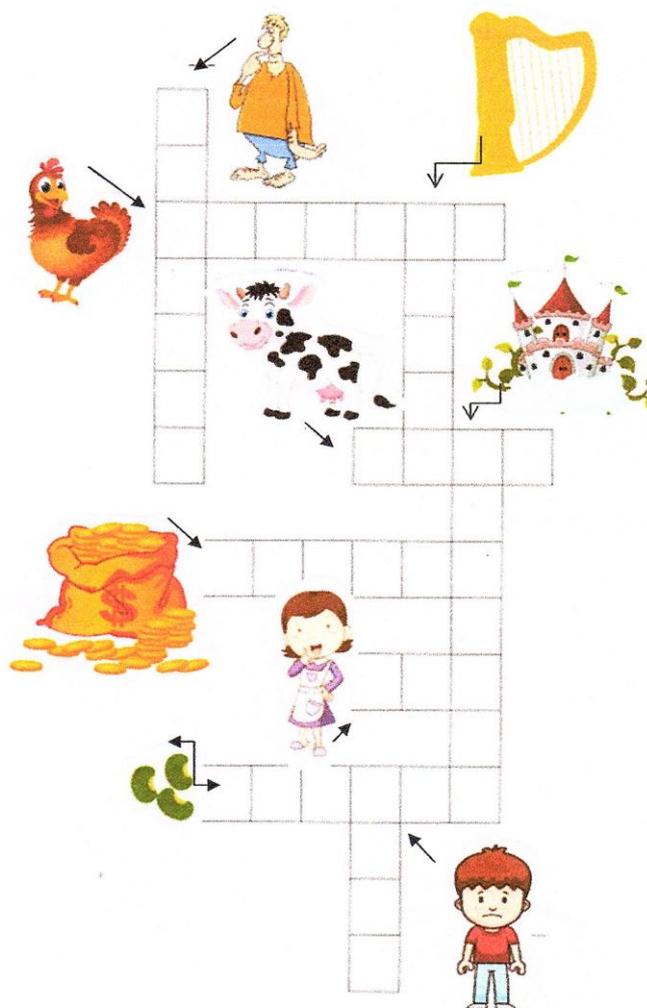
ESCREVA UMA FRASE COM CADA UMA DELAS

APÊNDICE L
ATIVIDADE: CRUZADINHA SEM BANCO DE PALAVRAS

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

NOME _____

COMPLETE A CRUZADINHA



EXPLORANDO A CRUZADINHA

RESPONDA AS QUESTÕES COM AS PALAVRAS DA CRUZADINHA DA HISTÓRIA JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

QUAIS PALAVRAS DA CRUZADINHA SÃO FORMADAS POR:

DUAS SÍLABAS: _____

TRÊS SÍLABAS _____

ESCREVA AS PALAVRAS DA CRUZADINHA EM ORDEM ALFABÉTICA

| |
|--|
| |
|--|

QUAIS INICIAM COM A MESMA LETRA, MAS TEM SONS DIFERENTES?

ESCREVA UMA FRASE COM CADA UMA DELAS

APÊNDICE M
ATIVIDADE: COMPLETE COM AS VOGAIS II

----- EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO -----

NOME: _____

COMPLETE COM AS VOGAIS

| | | | | | |
|---|---|--|---|--|---|
|  | C | | L | | S |
| | | | | | |
| | | | | | |

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
|  | S | | P | |
| | | | | |
| | | | | |

| | | | | | | |
|--|---|--|---|--|---|--|
|  | C | | V | | L | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|--|---|--|---|--|
|  | B | | S | | R | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|--|---|--|---|--|
|  | J | | N | | L | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|
|  | C | | | X | |
| | | | | | |
| | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|--|---|---|--|---|---|--|
|  | C | | C | H | | R | R | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|---|---|--|
|  | C | | N | T | |
| | | | | | |
| | | | | | |



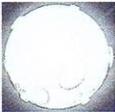
APÊNDICE O
ATIVIDADE: PALAVRA PUXA PALAVRA

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

NOME _____

PALAVRA PUXA PALAVRA

ESCREVA UMA PALAVRA INICIADA COM A SÍLABA INDICADA DOS NOMES DAS FIGURAS:

| | | |
|---|---------------|--|
|  | 2ª SÍLABA | |
|  | ÚLTIMA SÍLABA | |
|  | 1ª SÍLABA | |
|  | 1ª SÍLABA | |
|  | 2ª SÍLABA | |
|  | 1ª SÍLABA | |
|  | 2ª SÍLABA | |
|  | 3ª SÍLABA | |
|  | 3ª SÍLABA | |
|  | 1ª SÍLABA | |

APÊNDICE P
ATIVIDADE: IMAGENS, NOMES E SÍLABAS.

----- EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO -----

NOME: _____

IMAGENS, NOMES E SÍLABAS

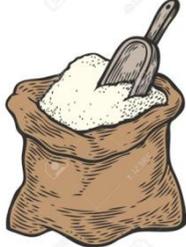
ENCONTRE EM LIVROS VELHOS IMAGENS DE COISAS/OBJETOS CUJOS NOMES TENHAM O NÚMERO DE SÍLABAS INDICADOS EM CADA SETA. RECORTE AS IMAGENS COLE-AS E ESCREVA O NOME DE CADA UMA DELAS.

| | |
|----------|--|
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |

APÊNDICE Q

JOGO: DOMINÓ/CONTO: JOÃO E OS 10 PÉS DE FEIJÃO

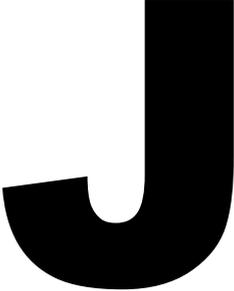
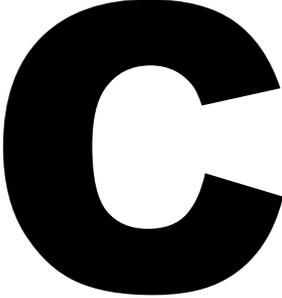
| | | | | | |
|---------------|--|-------------------------|--|----------------|--|
| JOÃO |  | MARIA |  | CASA |  |
| VACA |  | VELHO |  | FEIJÕES |  |
| JANELA |  | PÉ DE FEIJÃO |  | NUVENS |  |

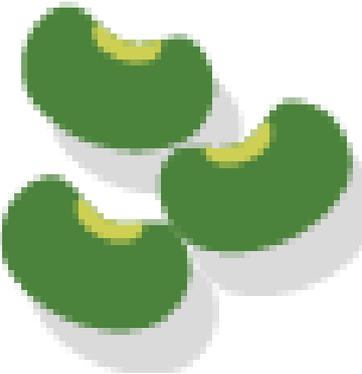
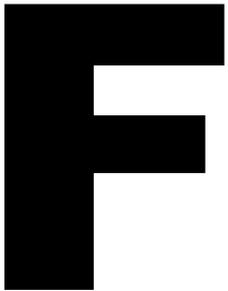
| | | | | | |
|----------------|---|----------------|---|----------------|---|
| CASTELO |  | GIGANTE |  | GALINHA |  |
| OVOS |  | OURO |  | HARPA |  |
| MACHADO |  | MOEDAS |  | PÃO |  |
| FARINHA |  | PARQUE |  | ÓCULOS |  |

| | | | | | |
|----------------|--|---------------|--|-----------------|---|
| CESTO |  | LUA |  | PORTA |  |
| TORRE |  | GAIOLA |  | ELEFANTE |  |
| MINHOCA |  | CINTO |  | | |

APÊNDICE R

JOGO: TRINCA/CONTO: JOÃO E OS 10 PÉS DE FEIJÃO

| | | |
|---|---|--------------|
|  |  | JOÃO |
|  |  | MARIA |
|  |  | CASA |

| | | |
|---|---|----------------------|
|  |  | <p>VACA</p> |
|  |  | <p>VELHO</p> |
|  |  | <p>FEIJÃO</p> |



J

JANELA



P

**PÉ DE
FEIJÃO**



N

NUVENS

| | | |
|---|----------|----------------|
|  | C | CASTELO |
|  | G | GIGANTE |
|  | G | GALINHA |



O

OURO



H

HARPA



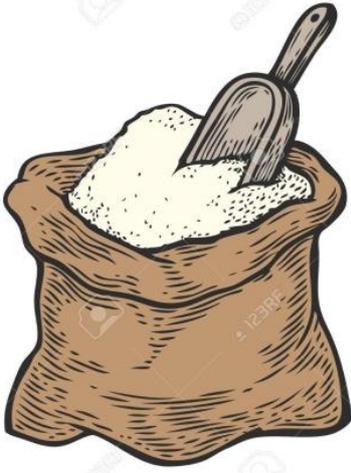
M

MACHADO



M

MOEDAS



F

FARINHA



P

PARQUE



O

ÓCULOS



C

CESTO



P

PORTA



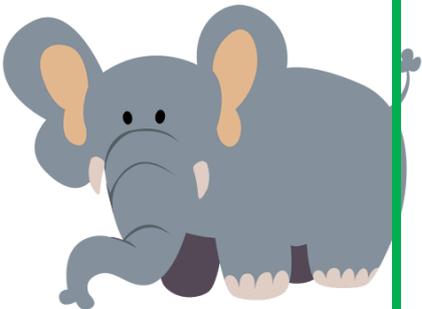
T

TORRES



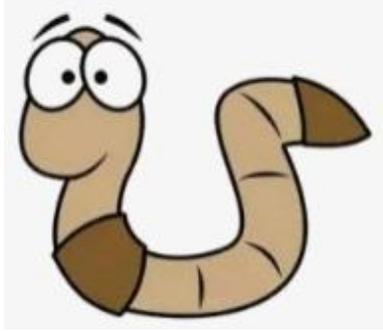
G

GAIOLA



E

ELEFANTE



M

MINHOCA



C

CINTO



B

BALDE

APÊNDICE S

JOGO: FORMANDO FRASES

| | | |
|---------|---------|------|
| MARIA | FURIOSA | |
| JOGOU | OS | PELA |
| FEIJÕES | JANELA | |
| O | GIGANTE | É |
| MUITO | VALENTE | |
| O | CASTELO | ALTO |
| FICAVA | NO | |
| NUVENS | DAS | |
| O | GIGANTE | NUM |
| MORAVA | LINDO | |
| CASTELO | | |

| | | | |
|-----------|---------|---------|----|
| AS | TORRES | DO | |
| CASTELO | ERAM | A | |
| VERMELHAS | A | DE | |
| CASA | MUITO | JOÃO | |
| PEQUENA | ERA | FOI | |
| GALINHA | BOTAVA | | |
| OVOS | DE | OURO | OS |
| TODOS | DIAS | JOÃO | |
| FOI | VENDER | VACA | |
| A | PARA | COMPRAR | |
| E | FARINHA | PÃO | |

APÊNDICE T
 JOGO: BINGO INVERTIDO

| | | | | |
|------------------------|----------|----------|----------|----------|
| BINGO INVERTIDO | | | | |
| P | O | R | T | A |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| TOTAL DE PONTOS | | | | |

| | | | | |
|------------------------|----------|----------|----------|----------|
| BINGO INVERTIDO | | | | |
| F | O | L | H | A |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| TOTAL DE PONTOS | | | | |

| BINGO INVERTIDO | | | | |
|------------------------|----------|----------|----------|----------|
| C | H | U | V | A |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| TOTAL DE PONTOS | | | | |

| BINGO INVERTIDO | | | | |
|------------------------|----------|----------|----------|----------|
| P | E | S | C | A |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| TOTAL DE PONTOS | | | | |

| BINGO INVERTIDO | | | | |
|------------------------|----------|----------|----------|----------|
| C | H | A | V | E |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| TOTAL DE PONTOS | | | | |

| BINGO INVERTIDO | | | | |
|------------------------|----------|----------|----------|----------|
| R | É | G | U | A |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| TOTAL DE PONTOS | | | | |

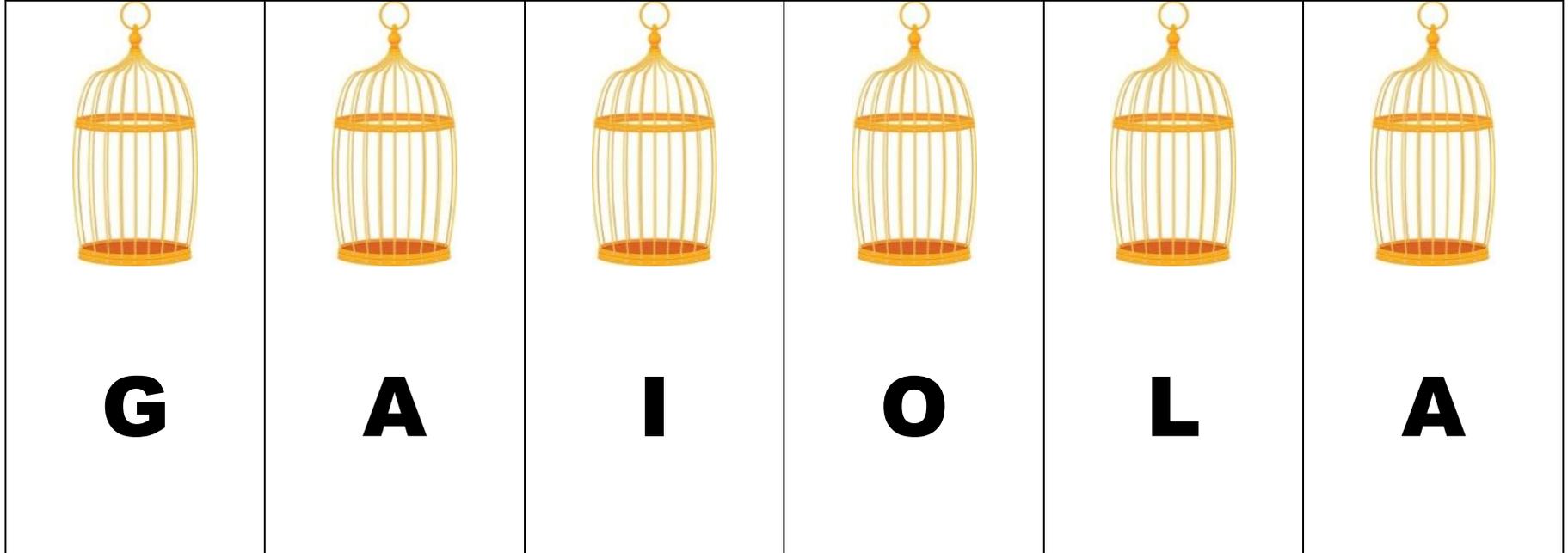
| BINGO INVERTIDO | | | | |
|------------------------|----------|----------|----------|----------|
| L | Á | P | I | S |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| TOTAL DE PONTOS | | | | |

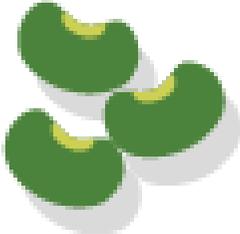
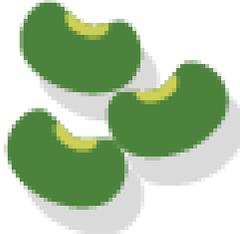
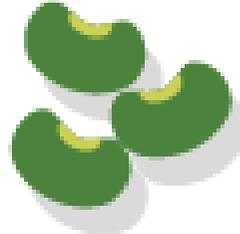
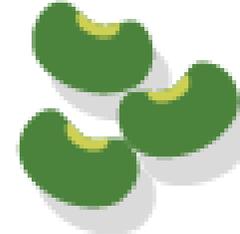
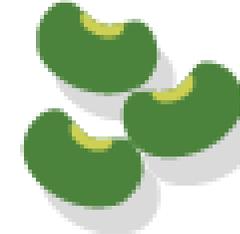
| BINGO INVERTIDO | | | | |
|------------------------|----------|----------|----------|----------|
| M | O | U | S | E |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| TOTAL DE PONTOS | | | | |

| BINGO INVERTIDO | | | | |
|------------------------|----------|----------|----------|----------|
| L | I | V | R | O |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| TOTAL DE PONTOS | | | | |

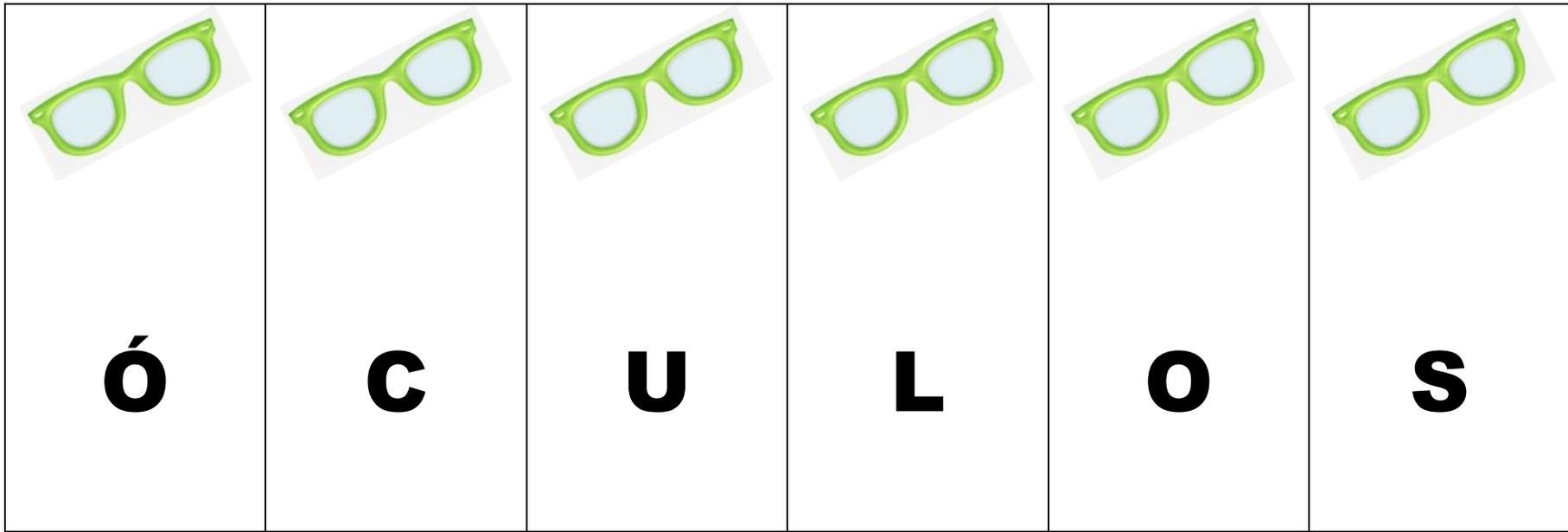
| BINGO INVERTIDO | | | | |
|------------------------|----------|----------|----------|----------|
| B | A | N | C | O |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| TOTAL DE PONTOS | | | | |

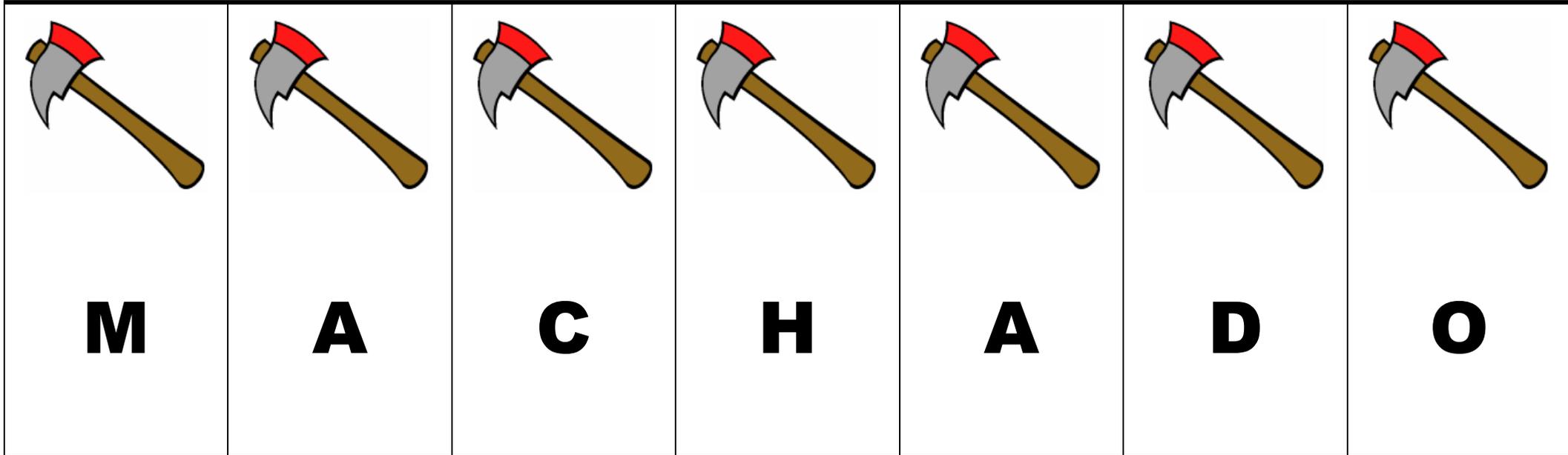
APÊNDICE U
JOGO: QUEBRA-CABEÇA



| | | | | | |
|---|---|--|---|---|---|
|  |  |  |  |  |  |
| F | E | I | J | Ã | O |

| | | | | | |
|---|---|--|---|---|---|
|  <p>P</p> |  <p>A</p> |  <p>R</p> |  <p>Q</p> |  <p>U</p> |  <p>E</p> |
|---|---|--|---|---|---|





| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |  |  |
| G | I | G | A | N | T | E |



C



A



S



T



E



L



O



G



A



L



I



N



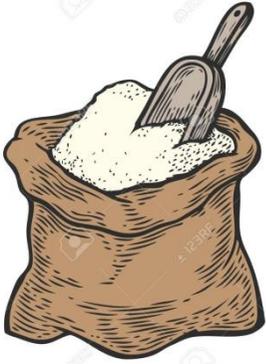
H



A



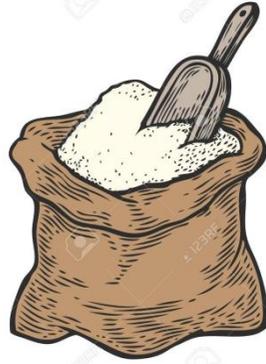
F



A



R



I



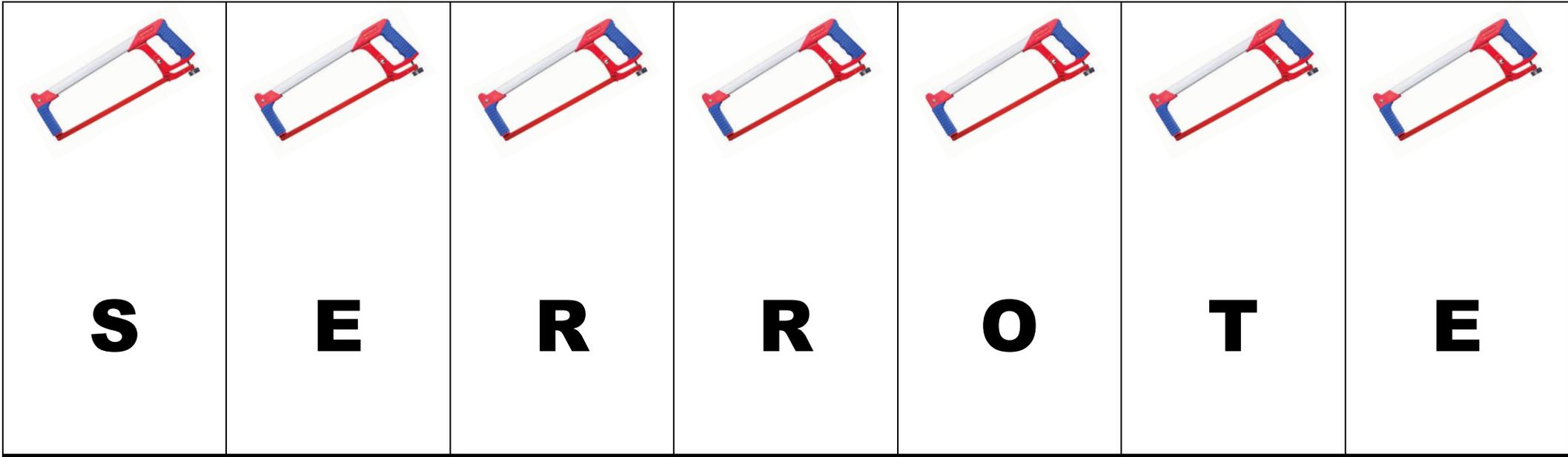
N

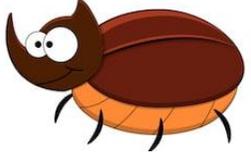
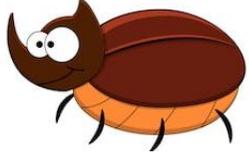
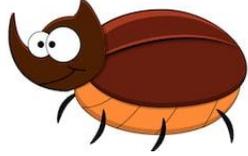
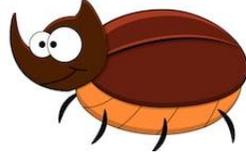
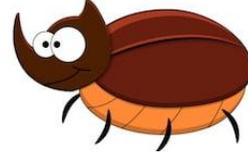
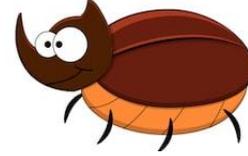
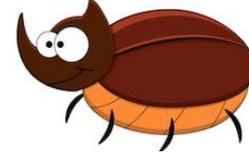


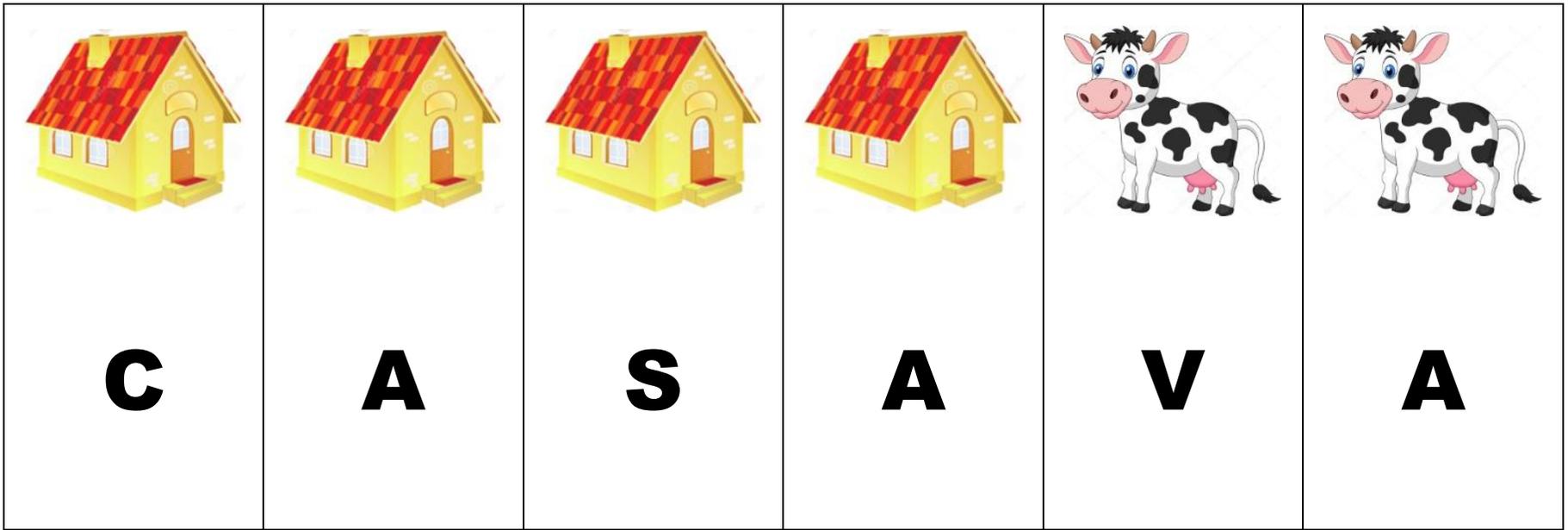
H



A



**B****E****S****O****U****R****O**



| | | | | | |
|---|---|--|---|---|---|
|  J |  O |  Ã |  O |  C |  A |
|---|---|--|---|---|---|



M



A



R

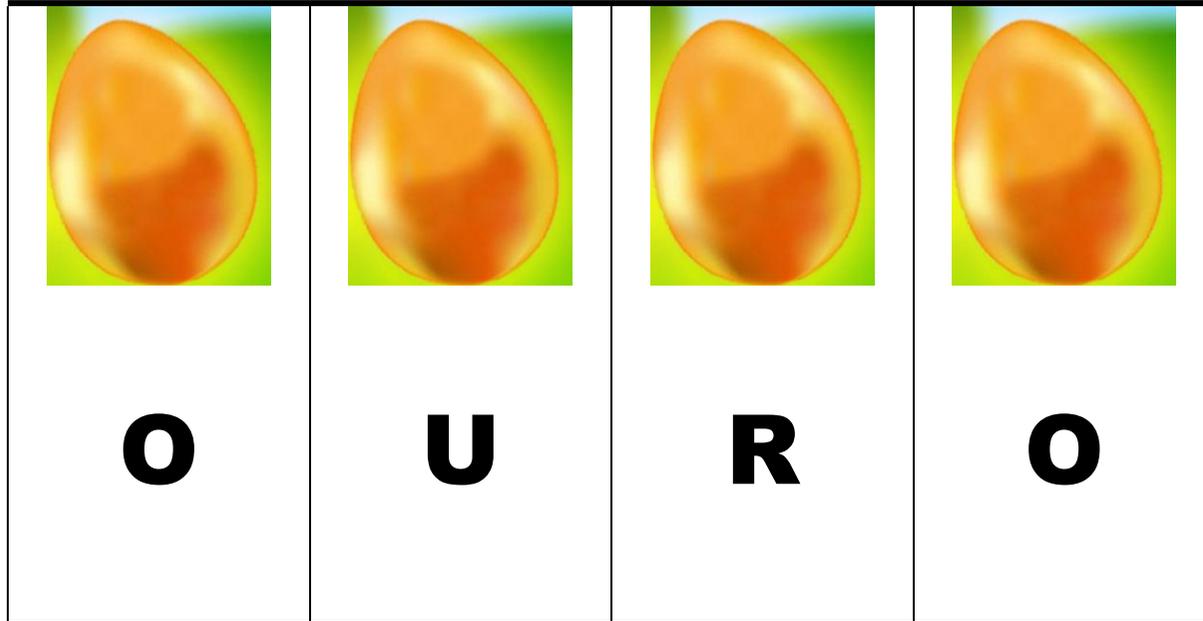


I



A

| | | | |
|---|--|---|---|
|  |  |  |  |
| O | V | O | S |



APÊNDICE V
ATIVIDADE: TEXTO LACUNADO

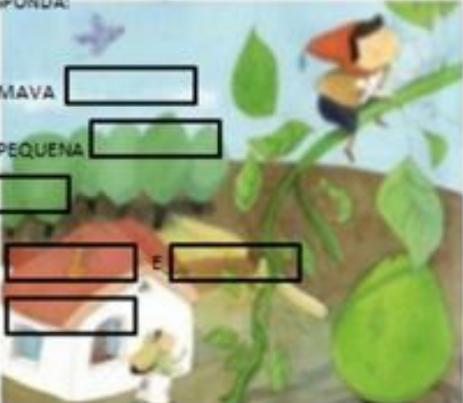
EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

NOME: _____

1- COMPLETE O TEXTO USANDO O BANCO DE PALAVRAS:

CASTELO – JANELA – GALINHA – CASA – BRAVA – CORTOU – FEIJÃO –
 VACA – JOÃO – CIDADE – MENINO – OURO – FARINHA – PÉ DE FEIJÃO –
 MÃE – PÃO – MÁGICO – GIGANTE – OVOS - MACHADO

RESPOSTA:



ERA UMA VEZ UM [] QUE SE CHAMAVA []
 MORAVA COM A SUA [] NUMA PEQUENA []
 ELE FOI A [] VENDER SUA []
 ELE PRECISAVA DO DINHEIRO PARA COMPRAR [] E []
 JOÃO TROCOU O ANIMAL POR [] []
 A MÃE DE JOÃO FICOU []
 E JOGOU PELA []
 NO QUINTAL DA CASA NASCEU UM []
 ACIMA DAS NUVENS HAVIA UM: []
 LÁ MORAVA UM: []
 ELE TINHA UMA: [] QUE BOTA [] DE []
 JOÃO PEGOU A GALINHA E FUGIU, O GIGANTE FURIOSO CORREU ATRÁS DE JOÃO.
 JOÃO PEDIU UM [] PARA SUA MÃE E [] O PÉ DE FEIJÃO.

2- COLOQUE AS PALAVRAS EM ORDEM ALFABÉTICA:

APÊNDICE W
ATIVIDADE: PLANEJANDO A ESCRITA FINAL

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

NOME: _____

| PLANEJANDO MINHA HISTÓRIA | |
|---------------------------|---------|
| PERSONAGENS | ONDE |
| QUANDO | POR QUÊ |
| ENREDO | |

APÊNDICE AA
PRODUTO FINAL

Apresentação

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Os Contos Infantis na aquisição da Língua Escrita

Apresentação da Situação

Conteúdo: Letramento Escrito

Objetivos:

- Compreender o projeto comunicativo a ser desenvolvido;
- Perceber a importância da escrita na vida escolar e social;
- Identificar os elementos constitutivos do Gênero Textual: Conto Infantil

Ano/série:

- 4º Ano do Ensino Fundamental

Tempo Estimado:

- 03 aulas de 60 minutos

Material Necessário:

- Contos Infantis (A1);
- 10 fichas – Características dos personagens / enredo dos contos (A2);
- Quadro Comparativo (A3);
- Balões;
- Durex Dupla Face;
- Quadro Branco e pincel;
- Projetor Multimídia;
- Notebook.

Desenvolvimento:

1ª Momento (Uma aula): (Re) Conhecendo a importância da escrita na vida escolar e social

A apresentação da situação será realizada através de uma roda de conversa dirigida, na qual será apresentado aos alunos o objetivo que buscamos alcançar com essa sequência Didática – SD, mas principalmente fazendo-os perceber que também deve ser um objetivo deles, pois a escrita não é apenas uma tarefa escolar, mas social, na qual eles irão precisar ter domínio, e é fundamental que eles sejam conduzidos e mobilizados a aprender a aprender, conhecer suas dificuldades e seus medos e dessa forma buscar subsídios para superá-los.

Ainda na roda de conversa daremos continuidade as discussões partindo de algumas indagações, que nos possibilitará compreender o que a escrita representa para a criança, pois a forma como encaram a escrita pode revelar não apenas a compreensão, mas a necessidade que possui de dominá-la, sua motivação.

| Questões Norteadoras | |
|----------------------|--|
| 1º | O que significa escrever? |
| 2º | Por que é importante escrever? |
| 3º | Para quem escrever? |
| 4ª | Onde escrever? Onde a escrita/palavra é vista? |
| 5º | Em quais circunstâncias veem os pais e/ou responsáveis escreverem? |
| 6º | Qual a importância de se aprender a escrever? |
| 7º | Gosta mais de ler ou escrever? Por quê? |
| 8º | Quais tipos de textos leem? |
| 9º | Quais tipos de textos escrevem? |
| 10º | Quais as maiores dificuldades? |

O objetivo principal é levar as crianças a compreenderem a importância da escrita, e, que para superar as dificuldades na escrita e/ou na leitura é importante que eles se disponham a escrever, a ler, ousem, e, que tanto a professora colaboradora quanto a pesquisadora se farão presentes para ajudá-los neste processo tão importante.

Serão expostas aos alunos as aprendizagens significativas que a realização da SD irá promover e que a Literatura Infantil será uma das ferramentas utilizadas como meio para esse fim; um livro será construído com suas produções destinadas à leitura de outros alunos da escola, haverá uma tarde de fotos e autógrafos e contação de história, na qual participarão todos os alunos que tiverem sua produção no livro, pais e/ou responsáveis e demais turmas e, posterior doação do livro a Biblioteca Escolar. A apresentação da situação é fundamental para que eles possam construir a imagem mais próxima possível do destinatário do texto que irão produzir, como também a finalidade das produções, da sua importância enquanto autor, e, do gênero, como também sua função social, uma vez que é por meio do uso, da prática, da realidade que as crianças apreendem a função social da escrita.

2ª Momento (Duas aulas): (Re) Encontrando os Contos Infantis.

Esse momento terá início com uma roda de conversa dirigida, com o tema: (Re) encontrando os Contos Infantis, buscando identificar o que eles sabem sobre esses contos, suas histórias e personagens preferidos, após essa conversa inicial será realizada uma dinâmica: De qual história faço parte? Será escrita no quadro uma lista de 10 Contos Infantis: Branca de Neve; Chapeuzinho Vermelho; Patinho Feio; Os três porquinhos; A Bela Adormecida; João e Maria; A Bela e a Fera; Pinóquio; Rapunzel e A princesa e o sapo (tendo sido utilizado como critério para escolha, o fato de serem clássicos infantis, mais conhecidos e lidos pelos professores). Em seguida, a turma será dividida em duplas, cada uma escolherá um balão que irá conter em seu interior um texto com as características dos personagens principais e/ou enredo da história (A2), como por exemplo: *Sou uma criança que gosta de brincar; Mas num belo dia, na floresta ao caminhar; Conheci um lobo que do meu caminho me desviou; E minha avó com sua voz enganou. Quem sou eu?* Cada dupla deverá ler, e, em grupo, identificar a história que o (a) personagem pertence, como elementos para auxiliar na identificação do livro, caso as práticas dessas leituras não tenham sido eficazes, e/ou terem sido esquecidas pelas crianças, será exposto à mesa, os livros (vide anexo) para que sejam “consultados” através de estratégias de leitura, tais como a inferência para relacionarem o texto/personagem/enredo ao livro, cada dupla deverá contar resumidamente a história, fazendo uso da estratégia que a dupla assim desejar, inclusive a leitura do conto através do texto verbal e/ou não verbal contidos no livro.

Após este momento, se buscará identificar e relacionar as características comuns dos contos, a relação entre o texto e as imagens, comparando os personagens; espaço; tempo; elementos de sua estrutura. Essa atividade será coletiva, envolvendo toda a turma, e, a pesquisadora será a escriba no preenchimento do Quadro Comparativo (A3), na qual durante esta atividade se buscará oportunizar a reflexão sobre o SEA, a relação som grafema, possibilitando que cada aluno tenha vez e voz, o que nos dará subsídios para identificar o conhecimento construído que cada aluno tem sobre o gênero, mas, sobretudo sobre o SEA, fazendo-o se sentir sujeito ativo do processo através dos Contos Infantis.

Produção Inicial

Conteúdo: Contexto real de leitura e escrita

Objetivos:

- Desenvolver a criatividade, a criticidade e a autocriação através da lectoescrita;
- Produzir texto dirigido, compreendendo a importância do planejamento, escrita, análise e reescrita;
- Aprender que é fazendo uso da escrita que se compreende significativamente sua função social;
- Identificar as hipóteses de escrita que as crianças apresentam.

Ano/série:

- 4º Ano do Ensino Fundamental

Tempo Estimado:

- 04 aulas de 60 minutos

Material Necessário:

- Quadro Branco e pincel;
- Projetor Multimídia;
- Notebook;
- Livro paradidático: João e o pé de feijão (A4);

- Folha pautada para produção textual sem imagens (A5);
- Folha pautada para produção textual com imagens (A6);
- Lápis, borracha;
- Lápis de cor.

Desenvolvimento:

1ª Momento (Duas aulas): Hora do conto

Antecipadamente a sala será organizada em forma de “U”, para que as crianças possam sair das carteiras e se acomodarem no espaço da sala do modo que se sentirem mais confortáveis e acolhidos. Assim que os alunos se acomodem na sala será feita a leitura da história João e o Pé de feijão, com auxílio do Projetor Multimídia, mas tendo em posse o livro/objeto. Durante toda a leitura, iremos explorar as estratégias de leitura, buscando oportunizar a participação dos alunos, e, realizar o levantamento prévio sobre o conhecimento que tem sobre a história contada, auxiliada pelas seguintes indagações que poderão ser realizadas durante e após a leitura da história de João e o pé de feijão:

| Questões Norteadoras | |
|-----------------------------|--|
| 1ª | Você já passou por alguma situação assim ou conhece alguém que já tenha passado? |
| 2ª | O que você faria se fosse João? Trocaria a vaquinha por feijões mágicos? Por quê? E, quanto a galinha dos ovos de ouro? O que faria? |
| 3ª | Qual momento lhe chamou mais atenção? |
| 4ª | O título do texto é adequado a história contada? |
| 5ª | Que outro título você daria? |
| 6ª | A atitude dele foi correta? |

Tais questionamentos têm por objetivo fazer com que os alunos façam inferências, compreendam e identifiquem as informações explícitas e implícitas do texto, se envolvam e se comovam com a história, de forma crítica e prazerosa.

2ª Momento (Uma aula): Mãos à obra: A hora da escrita

Após a leitura da história, e a exploração oral da mesma, será entregue para cada criança uma folha (Anexo 5) onde farão a produção textual – João e o pé de feijão - reproduzindo-a, apoiando-se na história contada. Esta atividade será feita individualmente, pois se trata de uma atividade que indicará os conhecimentos prévios dos alunos, quanto à escrita, demonstrando consistência ou não com a hipótese de escrita apresentada na atividade de análise de escrita realizada anteriormente, e, sobretudo, evidenciará seus pontos fortes e fracos. As crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem, em escrita, também realizarão a produção inicial individual, mas junto à pesquisadora e a professora colaboradora. Por hora, a escrita não sofrerá interferências (quanto à escolha das letras, quantidades, “certo” ou “errado”), mas será acompanhada pela presença da pesquisadora como mediadora, e, mesmo sabendo que a depender da hipótese de escrita da escrita e/ou dificuldade de aprendizagem, em escrita, essa produção poderá levar mais do que uma aula, vale frisar que é um momento importante para que possamos - professor, pesquisador e alunos – ter como dados observáveis a efetiva situação de aprendizado dos alunos, como também das dificuldades e potencialidades, de modo que nos possibilitem diferenciar e individualizar as atividades de ensino para criar estratégias / subsídios para superar as dificuldades de aprendizagem, em escrita.

3ª Momento (Uma aula): Mãos à obra: A hora da escrita (Com recursos)

Ainda no mesmo dia, será entregue aos alunos, a história com imagens (A6), já colorida, da história João e o pé de feijão, para que escrevam a história tendo-as como suporte de apoio para auxiliar na escrita. Dessa forma teremos, já nessa “segunda produção”, um parâmetro para avaliar se o uso de determinados elementos e/ou recursos, como as imagens, favorece ou não na produção textual de crianças com Dificuldades de Aprendizagem e no processo de alfabetização, visto que uma das dificuldades possa-se apresentar no fato de ela não conseguir ordenar de forma lógica o enredo da história sem o auxílio de alguma imagem.

Como já foi dito, a produção inicial é fundamental e será reveladora das dificuldades de aprendizagem, os dados nela apresentados fornecerão informações sobre o que sabem e o que podem aprender, o que fazem com autonomia, e, o que

fazem com a ajuda de outra pessoa (aluno ou professora), ou seja a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, conhecimento fundamental no planejamento, na frequência, na sistematicidade e na ordem das atividades que nortearão os propostas nos módulos que seguem. Vale ainda enfatizar que cada módulo irá conter um conjunto de situações de aprendizagem passivas de modificações, (re) planejamento, reflexões e avaliação contínua, pois demanda da individualidade de cada criança, e, principalmente da resposta dada a cada situação criada, podendo tornar as atividades mais simples ou mais complexas.

MÓDULO 1

Tema – Letramento Escrito

Conteúdo: Organização do texto segundo os padrões de composição usuais na sociedade

Objetivos:

- Realizar atividades de leitura e de escrita;
- Analisar a escrita (sua ou do outro) segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas;
- Reescrever coletivamente uma das produções textuais considerando as dificuldades apresentadas, buscando avaliar e refletir não apenas sobre o SEA, mas as dificuldades ortográficas, coesão e coerência textual.

Ano/série:

- 4º Ano do Ensino Fundamental

Tempo Estimado:

- 04 aulas de 60 minutos

Material Necessário:

- Quadro Branco e pincel;
- Projetor Multimídia;

- Notebook;
- Pen drive;
- Livro: João e os 10 pés de feijão;
- Produção Inicial escaneada sem identificação do autor;

Desenvolvimento:

1ª Momento (Duas aulas): Refletindo sobre a escrita

Neste momento, será apresentada a turma o livro: João e os 10 pés de feijão, escrita por José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, um livro interativo, que possibilita ao leitor ter em um único livro dez histórias diferentes, a cada tipo de feijão, um novo final. A escolha desse livro foi pensada como uma forma de apresentar a diversidade de versões que uma história pode ter, a depender da criatividade de quem a produz e da disponibilidade e motivação de quem e para quem se escreve.

João e os 10 pés de feijão

Era uma vez um menino chamado João que vivia com sua mãe num casebre bem longe da cidade.

Eles eram pobre, muito pobres, pobres de dar dó.

Só o que tinham era uma vaca, e viviam de vender seu leite. Mas, um dia, quando João foi ordenhá-la, não saiu nem uma gota.

Então a mãe de João disse:

- Meu filho, nosso dinheiro acabou e nossa vaquinha secou. Vá até o mercado e veja se alguém quer comprá-la.

João pegou o animal pelo cabresto e foi até a cidade. Porém, antes que chegasse lá, um homem de cavanhaque lhe perguntou:

- Ei, garoto, não quer trocar essa vaca por um grão de feijão?

- Rá, rá, esse é boa. o senhor pensa que eu sou bobo?

- Mas é um feijão mágico.

- Mágico?

- Não vou contar o que ele faz, senão estraga a surpresa. Mas é só você plantá-lo numa noite de lua cheia e no dia seguinte vai ver o que acontece.

João achou que era muito melhor ter um feijão mágico do que dinheiro, e assim trocou sua vaca com o homem de cavanhaque.

O menino voltou para casa todo feliz, achando que tinha feito um ótimo negócio.

Porém, quando sua mãe viu o feijão, ficou muito triste.

- Você trocou nossa vaquinha por isso? Agora vamos morrer de fome...

- Não! Este feijão é mágico!

- Não existe mágica no feijão. Você foi enganado, João.

Desapontada, ela atirou o grão pela janela.

Mas, por uma grande coincidência, naquela noite houve uma bela lua cheia.

Afora, para nossa história continuar, você vai ter escolher que tipo de feijão a mãe de João atirou pela janela.

Feijão – roxinho? Vá para a página 8.

Feijão – vermelho? Vá para a página 10.

Feijão – branco? Vá para a página 16.

Feijão – preto? Vá para a página 20.

Feijão – azuki? Vá para a página 26.

Feijão – fradinho? Vá para a página 28.

Feijão – rosinha? Vá para a página 30.

Feijão – bolinha? Vá para a página 36.

Feijão – marrom? Vá para a página 40.

Feijão – rajado? Vá para a página 44.

Como o livro dispõe de 10 histórias diferentes, a cada módulo a leitura de outra versão será contada, com o intuito de envolver a turma, levantando hipóteses embasadas nos elementos do próprio texto, da ênfase e da pausa durante a leitura, do modo de dizer dos personagens ou do narrador, dos sinais de pontuação, e, evidentemente nas suas experiências e vivências, checando as hipóteses, e, principalmente criar pontes entre o texto e as atividades de escrita, de modo que cada atividade se mantenha contextualizada a história, para não se tornarem atividades de escrita e leitura sem significado.

Após esse momento, discutiremos com os alunos as mudanças ocorridas, as diferenças entre a história contada anteriormente (tradicional) e a contada no momento atual (João e os 10 pés de feijão). Fazendo uso das seguintes questões norteadoras:

| Questões Norteadoras | |
|-----------------------------|--|
| 1ª | O que aconteceu de diferente entre as histórias? |
| 2ª | Qual final você gostou mais? |
| 3ª | Foi um final triste? Engraçado? Feliz? |
| 4ª | Você concorda com as atitudes dos personagens? |
| 5ª | O que faria igual às atitudes dos personagens? |
| 6ª | O que faria de diferente das atitudes dos personagens? |

Neste momento falaremos um pouco sobre os autores, seu relato pessoal será lido, relato esse que descreve suas práticas de escrita, e revelam questões importantes como: o ato de planejamento da escrita, da revisão, e da reescrita, para então só assim se ter um produto final, essa leitura será feita com o objetivo de motivar os alunos nesta atividade de revisão e reescrita da produção inicial, visto que na maioria das aulas de ensino de produção textual, essas produções não são revisadas, tão pouco reescritas.

Relato Pessoal

Nosso método, quando a gente trabalha em dupla, é que um de nós faz uma primeira versão eu pego o que ele fez, refaço tudo de novo, até o fim, reescrevo. Aí, ele pega... e reescreve. E nisso a gente vai conversando muito. Ah, tem que matar tal personagem, ele está chato... este aqui pode crescer. E, depois de fazer várias vezes esse vai e vem da história, que a gente vai mudando muito, a gente faz, algumas versões conjuntas, imprime, põe na frete, aí vai lendo em conjunto, vai vendo o que é que está ruim ou não, refaz os capítulos na hora, e é nessas horas que a gente dá um grande salto.

A gente vai mudando muito.

Fonte: Passarelli (2012, p. 152)

Sob essa perspectiva e motivação quanto à necessidade de revisar o texto escrito para cada um será entregue um texto criado com base na escrita da produção inicial da

turma para que os alunos identifiquem os elementos estruturais e sugiram ao outro, possíveis correções, tais análises possibilitarão e promoverão conflitos cognitivos para toda a turma, mas em graus de complexidade diferentes, já que a SD será aplicada a toda a turma, alfabetizados e não alfabetizados. Os alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagem serão acompanhados mais diretamente pela professora colaboradora, quanto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, estes também estarão em dupla, mas com a mediação da pesquisadora, buscando fazer com que as crianças tomem consciência das suas dificuldades, visto que o texto foi produzido com base na escrita da turma, compreendam que a escrita é um processo contínuo, e, que todas as pessoas que produzem textos, passaram pelas mesmas hipóteses de escrita que elas se encontram, até alcançarem o domínio do SEA.

Em seguida, serão formadas duplas que deverão confrontar suas análises, semelhanças e diferenças, e, as palavras com diferentes análises a divergência deverá ser sanada através da consulta ao dicionário.

2º Momento (Duas aulas):

Neste momento, a professora pesquisadora levará para a sala de aula, uma das produções textuais, de um dos alunos, sem identificar o autor, este será exposto no papel de madeira, - transcrito na íntegra - e, durante a análise, a pesquisadora será a escriba, e, aspectos como ortografia, pontuação, coesão e coerência, serão considerados e analisados, como também a estrutura do gênero. Tal correção / revisão / reescrita será feita coletivamente, projetada no quadro, digitada no notebook, de modo que todos possam ver e opinar sobre a reescrita a ser feita.

MÓDULO 2

Tema – Apropriando-se do Sistema de Escrita

Conteúdo: Sistema de Escrita Alfabética - SEA

Objetivos:

- Realizar atividades de leitura e de escrita;
- Reconhecer as letras do alfabeto;

- Compreender que as letras variam na forma gráfica e no valor funcional;

Ano/série:

- 4º Ano do Ensino Fundamental

Tempo Estimado:

- 10 aulas de 60 minutos

Material Necessário:

- Quadro Branco e pincel;
- Projetor Multimídia;
- Livro: João e os 10 pés de feijão;
- Alfabeto móvel coletivo e individual (A7);

Desenvolvimento:**1ª Momento (Uma aula):**

A aula terá início com a leitura do livro João e os 10 pés de feijão, com a escolha de mais um tipo de feijão, na qual continuaremos trabalhando as estratégias de leitura: antecipação, inferência e verificação.

Após a leitura e discussão, passaremos a realizar atividades contextualizadas ao conto em estudo, baseada na análise de escrita, sua hipótese, buscando através desse momento criar situações / desafios de conflito cognitivo para todos os alunos da turma, de com atividades diversificadas embasadas nos objetivos a serem alcançados e nas dificuldades a serem superadas, sendo considerada ainda a importância de que as palavras se tornem palavras estáveis, com base na sistematicidade, frequência e consistência das atividades propostas.

Atividades (Alfabeto - Reconhecimento das letras e sons):

- Trilha do alfabeto;
- O alfabeto e a escrita;

- Caça – palavras;
- Letra inicial;
- Qual é a primeira letra?
- Bingo da letra inicial?
- Colocando as letras em ordem;
- Complete com as vogais;

Atividades (Palavras / Frases – Fazer reconhecimento global de palavras):

- Olho vivo;
- Puxa sílabas;
- Palavra puxa palavras;
- Qual é a sílaba do meio;
- Ditado diferente;
- Ditado recortado;
- Qual é a sílaba final?
- Caça palavras dos contos;
- Jogo: A corrida das palavras;
- Complete a cruzadinha...

MÓDULO 3

1º Momento – 06 de Agosto de 2019, Terça-feira.

Duração: 02 aulas de 60 minutos

Conteúdo: Contexto real de leitura e escrita Conto: João e o pé de feijão – Criando um novo final

Objetivos:

- Desenvolver a criatividade, a criticidade e a autocriação através da lectoescrita;
- Produzir texto dirigido, partindo do planejamento, escrita, análise e reescrita;
- Aprender que é fazendo uso da escrita que se compreende significativamente sua função social;

Ano/série:

- 4º Ano do Ensino Fundamental

Tempo Estimado:

- 06 aulas de 60 minutos

Material Necessário:

- Quadro Branco e pincel;
- Livro paradidático: João e os 10 pés de feijão (A4);
- Folha pautada para produção final sem imagens com o início da história. (A8);
- Lápis, borracha;

Desenvolvimento:**1ª Momento (Uma aula): Planejando a escrita**

Demos início à aula realizando a leitura de mais um final da história, feijão roxinho. Um dos finais mais engraçados, segundo a opinião de todos que ouviram a história.

Após esse momento, dissemos à turma que era um dia muito importante, seria o dia em que cada um criaria um novo final para a história de João e o pé de feijão, mas que para isso teríamos que fazer uma coisa muito importante: Planejar, pois a escrita e, principalmente a escrita de uma história requer planejamento. Foi entregue para cada aluno uma folha (Anexo __), na qual seria anotado todas as informações (personagens, final feliz, triste ou engraçado?, O enredo/fatos que iriam acontecer... e todas as ideias que eles julgavam ser importantes e necessárias para que a história fosse criada.

Como era a primeira vez que eles fariam o planejamento de um texto a ser escrito, se sentiram um pouco inseguros, mas depois foram compreendendo o que estavam fazendo, organizando suas ideias, tarefa importante nesse momento de produção textual. A maioria da turma compreendeu bem a tarefa, outros já foram escrevendo a história, mas de um modo ou de outro, o importante foi que as ideias foram sendo pautadas, e, eles compreenderam que era apenas um passo de outros, e, que a história, as ideias poderiam ser modificadas. O planejamento foi feito

individualmente, apenas os alunos com dificuldades de escrita fizeram a tarefa em dupla.

2ª Momento (Duas aulas): Quem conta um conto, aumenta um ponto.

Neste momento, mais um final foi contado, e, como uma rotina prazerosa, comentamos sobre a história e rememoramos os outros finais, comparando-os e discutindo sobre o melhor final, já que se trata da penúltima história.

Será entregue a cada criança a folha com o seu planejamento, para que possa ler suas anotações, relembrar sua trajetória, e passar para o papel (Anexo __ - papel pautado com espaçamentos maiores para que se facilite a inclusão de outras palavras e/ou outros elementos necessários na hora da revisão/análise) sua primeira versão.

3º Momento (Duas aulas): Analisando a escrita

Neste momento será entregue para cada criança o seu texto, após a correção antecipada feita pela pesquisadora, cada criança, individualmente mediada pela pesquisadora reexaminará aspectos referentes ao seu texto, considerando aspectos como: os sistemas de escrita alfabéticos e ortográficos, pontuação, o uso de parágrafos, com configurações de um parágrafo narrativo, descritivo ou expositivo, um trabalho que irá necessitar de muita atenção, que requer que pesquisador e aluno assumam outros papéis: o pesquisador de correvisor e mediador, e, o aluno de escritor para leitor.

4º Momento: (Duas aulas): Hora da reescrita

O dia é tão necessário: “passar a limpo”. Momento em que a leitura do texto produzido ainda será necessário, leitor de si mesmo, de forma mais lenta e crítica, verificando se as ideias foram expostas de modo organizado, claro e coerente, e, reescrevendo, na qual o desprazer se desfaz por estar mais perto do texto produzido chegar ao seu destinatário e cumprir a sua função comunicativa e social

Produto Final

Neste momento, será feita a confecção do livro com os textos criados pelos alunos, será montado um sumário interativo como o livro de João e os 10 pés de feijão, para que a cada nova escolha, um novo final seja contado.

E, será montada uma capa e contracapa para o livro da turma, e, o desenho e pintura que será imagem de fundo para sua história.

O livro da turma servirá muito mais do que uma produção significativa de escrita, mas trará em suas entrelinhas todo um processo de superação.

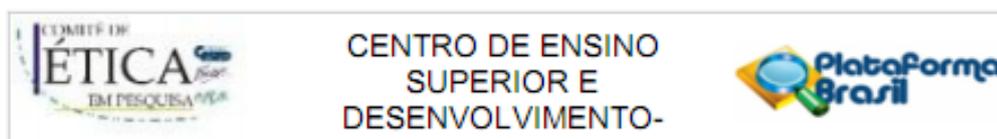
Para a professora da turma e, a pesquisadora, o livro/portfólio com os avanços obtidos da escrita de cada criança.

Produção Final: De volta ao conto

Após esse momento inicial, perguntaremos a turma se eles se lembravam da primeira história contada a eles. Espera-se que as crianças se lembrem do conto: João e o pé de feijão. Para isso o professor irá rememorar junto com a turma o conto oralmente. Assim que concluírem o conto, será entregue a folha de Produção Final (APÊNDICE Z), e como “última” tarefa a reescrita do Conto e elas passarão a escrever a história que servirá de parâmetro para o professor e para a própria turma seus avanços.

ANEXOS

ANEXO 01



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Pesquisador: ANA PAULA AUGUSTA DA SILVA FERNANDES

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 02911518.2.0000.5175

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

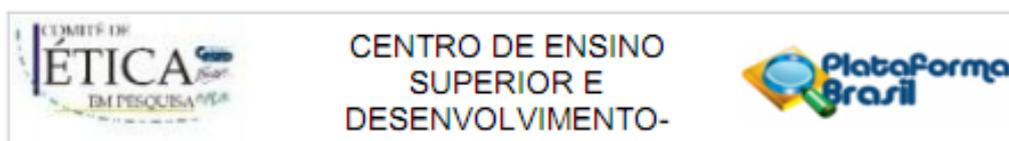
Número do Parecer: 3.214.339

Apresentação do Projeto:

A pesquisa apresenta discussão sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, tendo por base reflexões e inquietações vindas de uma problemática que se perpetua considerando que durante décadas os altos índices de reprovação se concentraram nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No presente estudo será adotada uma metodologia investigativa que combina as abordagens qualitativa e quantitativa. Quanto à natureza da pesquisa será uma pesquisa aplicada. Quanto ao objetivo será exploratória, pois proporciona maior familiaridade com o problema com vista a torná-lo mais explícito. Quanto aos procedimentos: serão bibliográficos e pesquisa-ação, pois pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problema a ser investigada. É um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda com a resolução de um problema coletivo. Assim trata-se de uma pesquisa com características experimental, bibliográficas, tendo como aportes teóricos Kleiman (1995;2008), Ferreiro e Teberosky (1995), Vygotsky (1991) Piaget(1990), Soares (2004), Dolz e Schneuwly (2004), quantitativa e também de pesquisa-ação. A pesquisa será realizada em turma do 4º ano turno da manhã. A escolha da instituição foi feita pela

Secretaria Municipal de Educação, pois partindo da proposta do projeto, escolheu junto à equipe de supervisores escolares, a turma de crianças que mais se encaixava. População e Amostra Os

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITARARE **CEP:** 58.411-020
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-8857 **Fax:** (83)2101-8857 **E-mail:** cep@cesed.br



Continuação do Parecer: 3214.339

colaboradores da pesquisa serão: A professora pesquisadora; A professora da turma e; Os discentes do 4º ano do Ensino Fundamental. Instrumentos de Coleta de Dados: Como instrumentos de coleta de dados, será utilizado:

- Um questionário semiestruturado para direcionar a entrevista a ser feita junto a professora da sala, entrevista essa que será gravada e transcrita na íntegra, com o objetivo de identificar as concepções de ensino, dificuldades de aprendizagem e mediação / intervenção;
- Anotações realizadas no Diário de Campo/Pesquisa da professora pesquisadora;
- Uma atividade de análise de hipóteses de escrita;
- Aplicação das provas piagetianas;
- A observação participante das aulas do ensino de escrita;
- Produções textuais dos discentes ao longo da aplicação do projeto.

Os dados serão coletados a priori, com a realização da entrevista junto a professora colaboradora, na qual será gravada e transcrita; aos alunos, a coleta será feita por meio de uma atividade diagnóstica do nível de escrita aplicada aos colaboradores participantes

Inserimos nos anexos, dentre os termos, a autorização para a gravação das aulas e o uso de fotos, na qual serão usados para que aspectos subjetivos não se percam durante a realização das intervenções e aula. A autorização e assinatura dos termos ocorrerá após a apresentação do projeto, e, sensibilização de todos os que direta ou indiretamente farão parte do pesquisa, fazendo referência a importância e significado de cada um dos termos assinados.

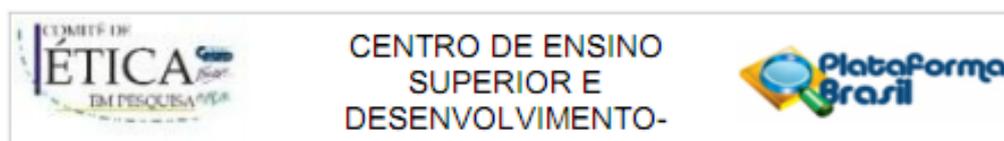
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Desenvolver estratégias, através da mediação, que conduzam a superação das dificuldades de aprendizagem, em escrita, de crianças do Ciclo II de Alfabetização.

Objetivo Secundário:

- Realizar levantamento e revisão bibliográfica das teorias acerca das dificuldades de aprendizagem, em escrita, e do processo de alfabetização;
- Identificar a concepção de escrita que a professora colaboradora adota e relacioná-la à sua prática docente de ensino e intervenção;
- Desenvolver e aplicar uma sequência didática nas aulas de produção textual com base na zona de desenvolvimento proximal, hipóteses de escrita e idade cognitiva, partindo de uma proposta de produção textual contextualizada e significativa;
- Analisar os resultados obtidos, para embasar a construção de um texto descritivo-analítico.

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
 Bairro: ITARARE CEP: 55.411-020
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-8857 Fax: (83)2101-8857 E-mail: cep@cesed.br



Continuação do Parecer: 32/14.339

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Esta pesquisa busca adequar-se aos princípios científicos e, principalmente éticos por prevalecer os critérios de respeito e preservação da dignidade dos colaboradores participantes envolvidos no estudo. Este estudo apresenta riscos mínimos, isto é, pode acontecer em qualquer processo de ensino-aprendizagem de produção escrita: o fato de produzir um texto que será lido, avaliado pelo professor pode inibir o aluno; no entanto, Os procedimentos escolhidos para nortear a presente investigação estarão pautados na processabilidade da produção, para que os colaboradores participantes não se inibam e/ou se preocupem em demasia com "erros" ou "acertos".

Benefícios: Para os discentes do 4º ano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Senador Ruy Carneiro que apresentam dificuldades de aprendizagem em escrita, os benefícios são:• A possibilidade de desenvolver sua competência escrita;• A oportunidade de refletir sobre a própria escrita;• A superação de suas dificuldades em escrita. Posteriormente, a presente proposta oportunizará aos docentes dessa modalidade uma reflexão acerca do ensino de escrita significativa e produção de textos através de gêneros textuais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa trata de temática relevante, considerando o processo de alfabetização, desde seus desafios iniciais e suas perspectivas sociais .

O projeto encontra-se bem estruturado. Termos de apresentação obrigatória, cronograma, orçamento anexados e adequados. Foi descrito de forma detalhada todo o desenvolvimento do estudo.

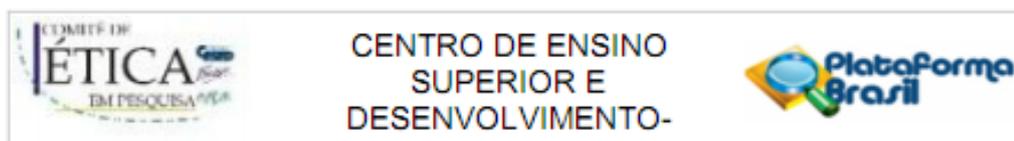
Com relação aos aspectos éticos os possíveis riscos foram esclarecidos, assim como a forma que serão minimizados. O tpe atende as determinações das resoluções vigentes no Brasil. Nesse sentido o projeto não apresenta óbices éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória exigidos foram anexados e estão em conformidade com as resoluções vigentes no Brasil.

Recomendações:

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
 Bairro: ITARARE CEP: 58.411-020
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-8857 Fax: (83)2101-8857 E-mail: cep@cesed.br



Continuação do Parecer: 3214.339

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise verifica-se que o(a) pesquisador(a) atendeu as pendências éticas vigentes no Brasil: A Resolução 466/12, 510/16 e a norma operacional 0001/13 do C.N.S. que regem as pesquisas que envolvem seres humanos de forma direta e/ou indireta. Dessa forma somos do parecer APROVADO.

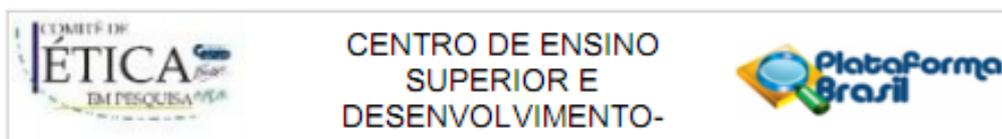
Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto foi avaliado pelo colegiado, tendo recebido parecer APROVADO. O pesquisador poderá iniciar a coleta de dados, ao término do estudo deverá ENVIAR RELATÓRIO FINAL através de notificação (via Plataforma Brasil) da pesquisa para o CEP – CESED.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|--|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1198750.pdf | 15/03/2019 16:24:51 | | Aceito |
| Outros | sequenciadidatica.pdf | 15/03/2019 16:08:12 | ANA PAULA AUGUSTA DA SILVA FERNANDES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_PARAPROFESSORA.pdf | 15/03/2019 16:04:12 | ANA PAULA AUGUSTA DA SILVA FERNANDES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tleparapaiseouresponsaveis.pdf | 15/03/2019 16:03:54 | ANA PAULA AUGUSTA DA SILVA FERNANDES | Aceito |
| Outros | Termo_assentimento.pdf | 01/03/2019 23:35:10 | ANA PAULA AUGUSTA DA SILVA FERNANDES | Aceito |
| Outros | termo_uso_imagens.pdf | 01/03/2019 23:20:50 | ANA PAULA AUGUSTA DA SILVA FERNANDES | Aceito |
| Outros | ANALISEDEESCRITA.pdf | 19/12/2018 15:59:53 | ANA PAULA AUGUSTA DA SILVA FERNANDES | Aceito |
| Outros | pinicial2t.doc | 19/12/2018 15:55:41 | ANA PAULA AUGUSTA DA SILVA FERNANDES | Aceito |
| Outros | roteirodeentrevista.pdf | 19/12/2018 15:53:35 | ANA PAULA AUGUSTA DA SILVA | Aceito |

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
 Bairro: ITARARE CEP: 55.411-020
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-8857 Fax: (83)2101-8857 E-mail: cep@cesed.br



Continuação do Parecer: 3214.339

| | | | | |
|---|-------------------------------|------------------------|--|--------|
| Outros | roteirodeentrevista.pdf | 19/12/2018 15:53:35 | FERNANDES | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_Comite_de_etica.pdf | 19/12/2018 15:51:45 | ANA PAULA AUGUSTA DA SILVA FERNANDES | Aceito |
| Outros | termo_comprom_pesquisador.pdf | 09/11/2018 15:14:38 | ANA PAULA AUGUSTA DA SILVA FERNANDES | Aceito |
| Outros | declaracao_concord.pdf | 09/11/2018 15:13:03 | ANA PAULA AUGUSTA DA SILVA FERNANDES | Aceito |
| Outros | autor_institucional.pdf | 09/11/2018 15:08:28 | ANA PAULA AUGUSTA DA SILVA FERNANDES | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHA_DE_ROSTO_PBrazil.pdf | 09/11/2018 14:30:29 | ANA PAULA AUGUSTA DA SILVA FERNANDES | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

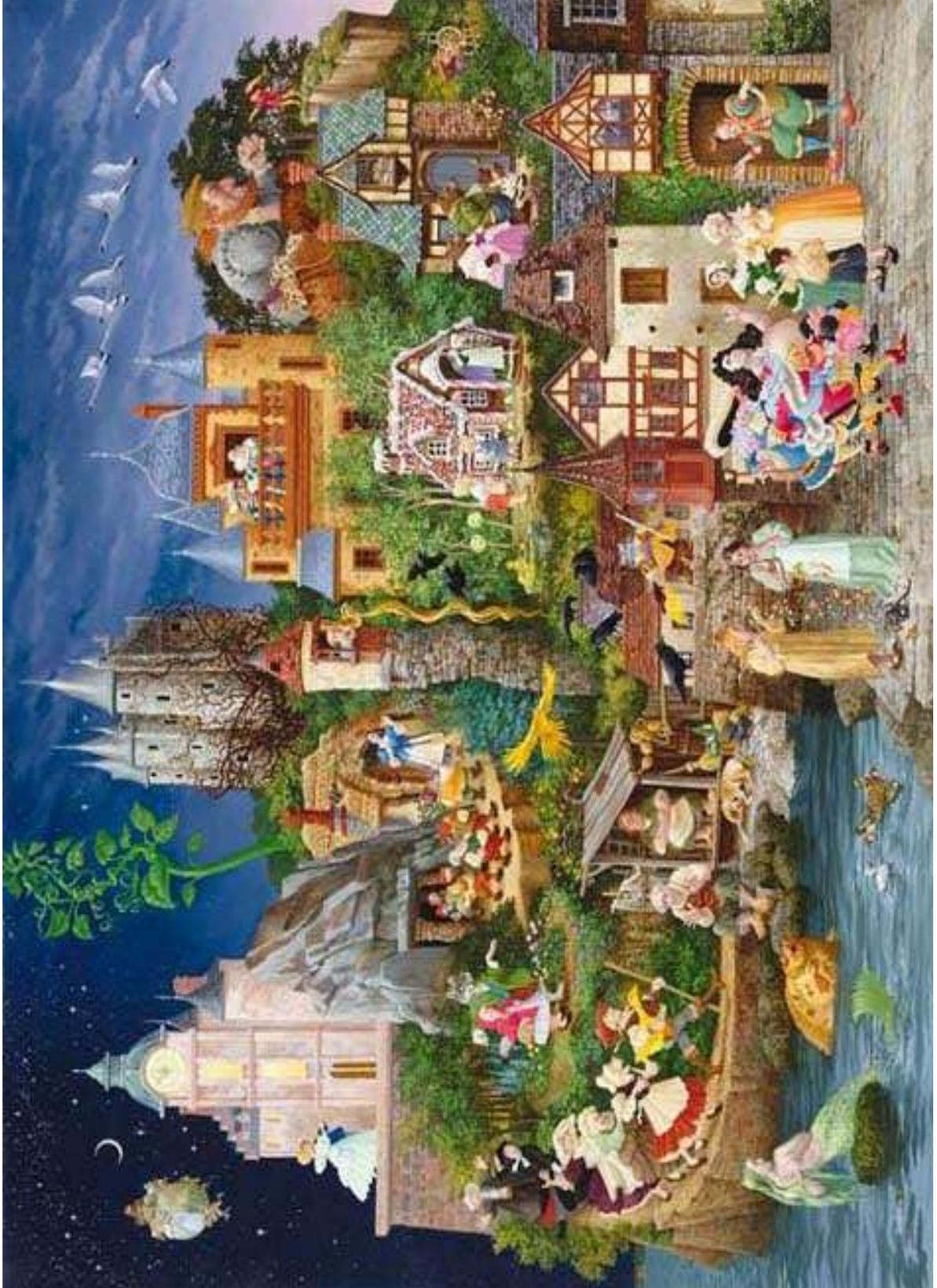
Não

CAMPINA GRANDE, 21 de Março de 2019

Assinado por:
Rosana Farias Batista Leite
(Coordenador(a))

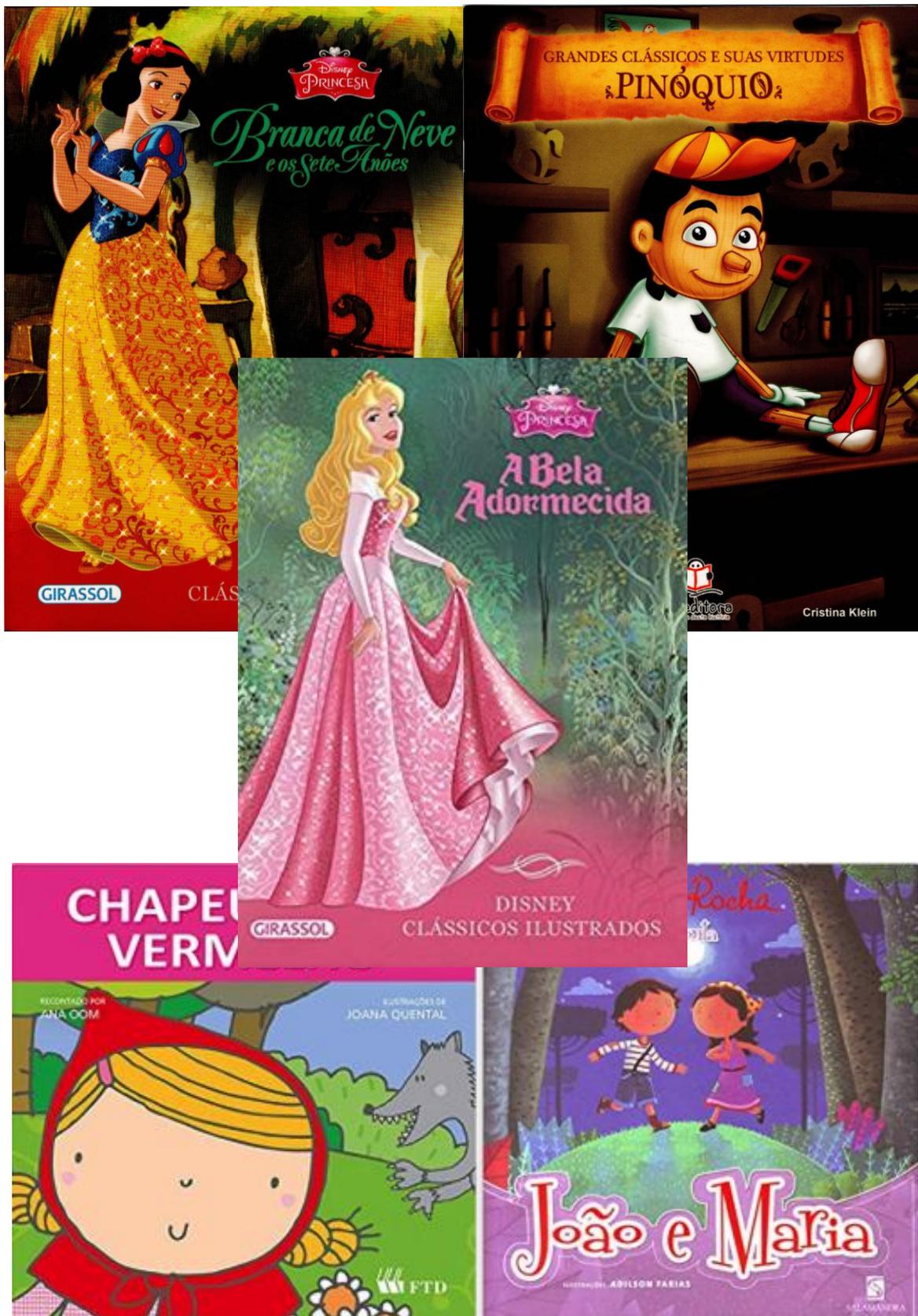
Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITARARE CEP: 58.411-020
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-8857 Fax: (83)2101-8857 E-mail: cep@cesed.br

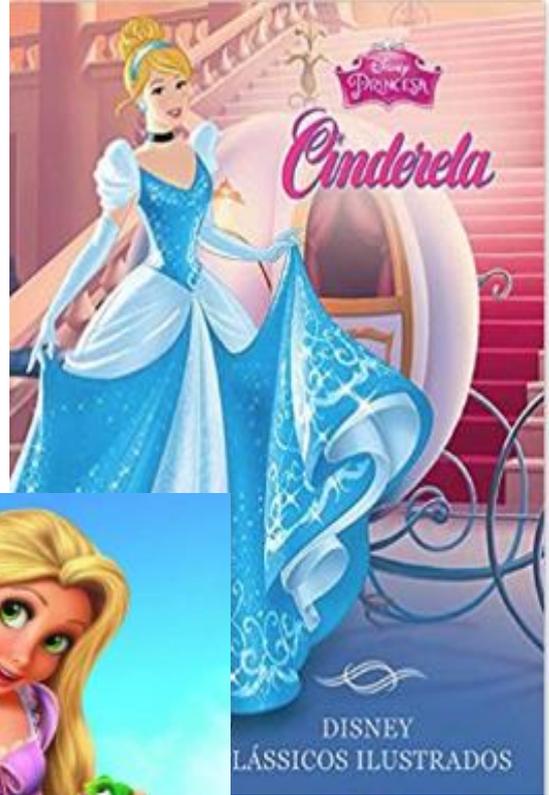
ANEXO 02
PAINEL: O MUNDO DOS CONTOS



ANEXO 03

LIVROS UTILIZADOS NO REENCONTRO COM OS CONTOS





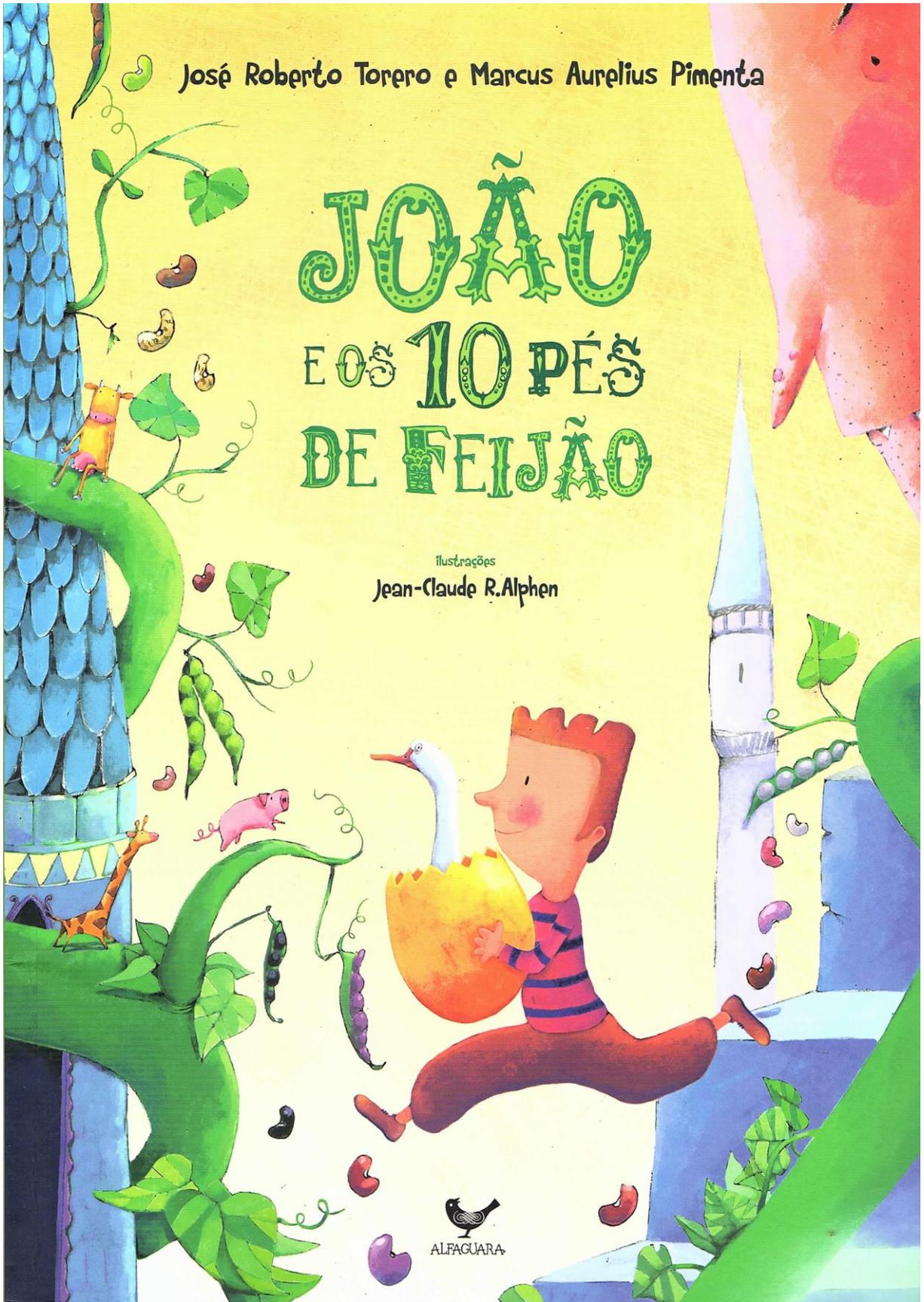
ANEXO 04

LIVRO: JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO



ANEXO 05

LIVRO: JOÃO E OS 10 PÉS DE FEIJÃO



ANEXO 06

PRODUÇÃO TEXTUAL PARA ANÁLISE DA TURMA

EMEIE SENADOR RUY CARNEIRO

MINHA PRIMEIRA PRODUÇÃO

 O GIGANTE E O JOÃO

Era uma vez a mãe de João tinha parando novidade e
 João tinha campesa ai a mãe de João fala assim João vai
 vende a vaca ai ele foi no curral de vaca um mês
 ai a mãe dele disse era vaca e tido um João
 ele é magico ai João foi pra casa ele mostrou ao
 João a mãe dele a mãe dele brigou ela deu o
 João lá grande ai no outro dia ai João viu o
 João João ai João é timoroso e recebeu sulci do pé
 ai ele viu uma sinara lá in ela falou pedi que
 aqui tem um gigante e ele é muito mal ele vai
 demorar João falou eu não tenho medo amulhe
 falou assim João tá João entrou ai ele viu uma
 galinha de aço de aço ai ele recebeu pega ai ele
 levou pro casa ai ele mostrou pra mãe dele
 ai a mãe dele fala assim João não tireu isso
 de onde ai João vou ter pra ler ele recebeu
 o pé de João ai o gigante levou com o
 arpa ai João pegou ai João pegou o arpa ai o
 gigante viu João ai João pegou o arpa e
 correu rapido ai ele foi e saiu correndo pelo
 o pé de João disse parada o gigante vai o
 João de João ai João disse não pega o
 narado e carta o pé de João ai a mãe
 de João contou ai João um buraco na
 João ai o gigante caiu no buraco e ele morreu
 o João viveu João pra sempre João

ANEXO 07
ALFABETO MÓVEL

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| A | A | A | A | A |
| A | A | A | A | A |
| E | E | E | E | E |
| E | E | E | E | E |
| I | I | I | I | I |
| I | I | I | I | I |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| O | O | O | O | O |
| O | O | O | O | O |
| U | U | U | U | U |
| U | U | U | U | U |
| B | B | B | B | B |
| C | C | C | C | C |

| | | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| D | D | D | D | D |
| F | F | F | F | F |
| G | G | G | G | G |
| H | H | H | K | K |
| J | J | J | J | J |
| L | L | L | L | L |

| | | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| M | M | M | M | M |
| N | N | N | N | N |
| P | P | P | P | P |
| Q | Q | Q | W | W |
| R | R | R | R | R |
| S | S | S | S | S |

| | | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| T | T | T | T | T |
| V | V | V | V | V |
| X | X | X | Y | Y |
| Z | Z | Z | Z | Z |

ANEXO 08

LIVRO FORMADO PELAS HISTÓRIAS DO 4º ANO A

JOÃO E OS PÉS DE FEIJÃO

TURMA DO 4º ANO A



2019

AUTORES:

Ana Paula

Amanda

Lucas

Victor Manoel

Douglas

Dartanham

Maria Eduarda

Laís

Ana Luiza

Anderson

Jonathas Mikael

Antônio Carlos

Iasmim

Alicia

Adna

Maria Luiza

Erick

AGRADECIMENTOS

Turma do 4º Ano A da EMEIF Senador Ruy Carneiro.

Baseado na História de João e os 10 pés de feijão

Professora Regente: Ivonete Paulino Ferreira Merencio

Pesquisadora: Ana Paula Augusta da Silva Fernandes

2019.

Primeiramente a Deus! A Ele toda Honra, Glória e Louvor!

A Secretaria de Educação;

A Direção Escolar;

A Professora Ivonete;

E a toda a turma!

A todos vocês, o meu muito OBRIGADA!

JOÃO E OS PÉS DE FEIJÃO

Era uma vez um menino que se chamava João. Vivia com sua mãe numa pequena casa, longe de tudo e de todos.

Eles eram muito pobres, viviam de vender e tomar do leite de sua única vacinha.

Num triste dia, João foi ordenhar a vaca e não conseguiu tirar nenhuma gota de leite. Então a mãe de João decidiu vender a vaca e chamou o seu filho e disse:

- João, sem o leite da nossa vacinha o nosso dinheiro também acabou, vamos ter que vender. Vá até a feira e veja se encontra

alguém com um bom coração que queira comprá-la, mesmo estando ela tão magrinha.

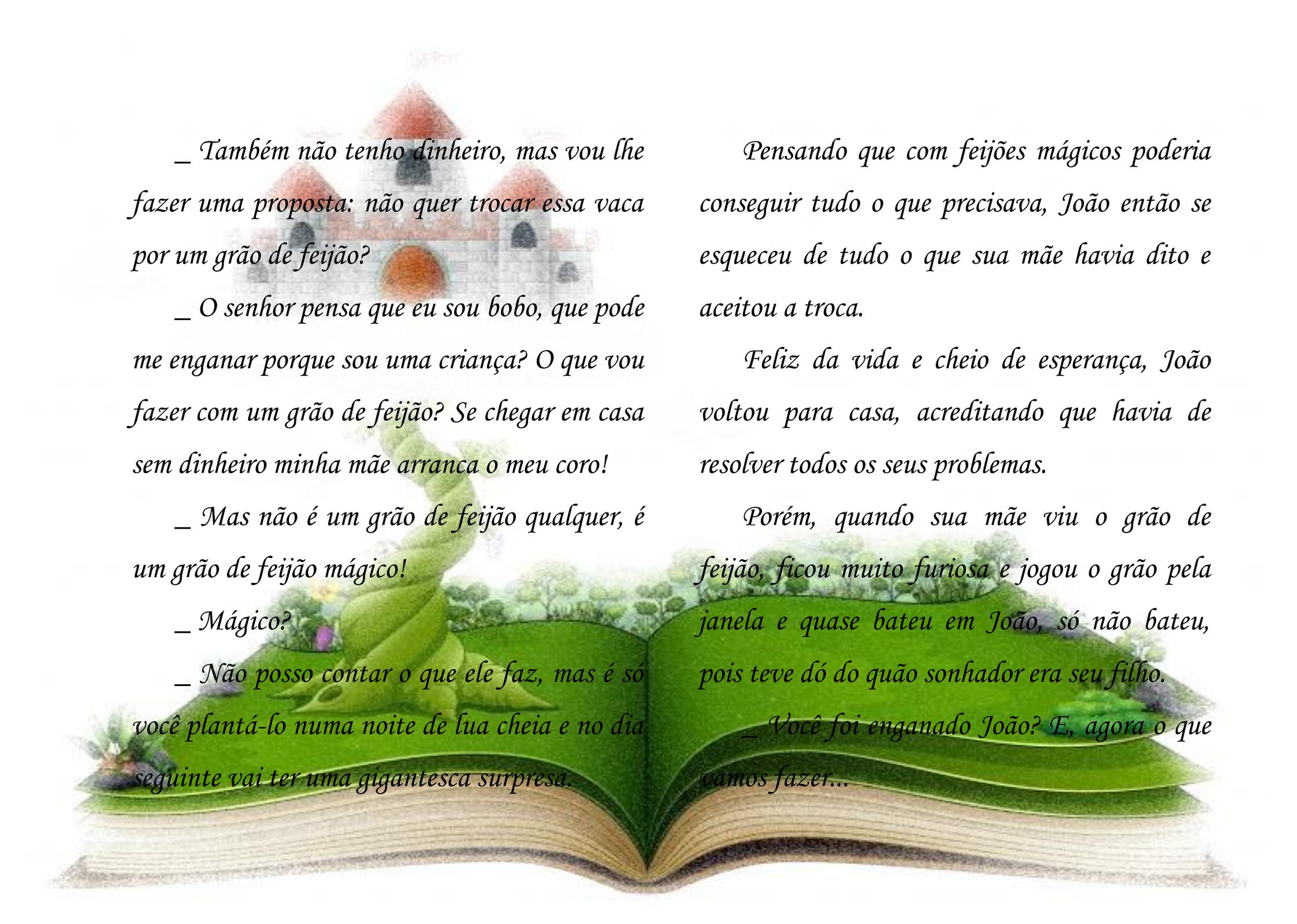
João, mesmo triste, pegou a vacinha pelo cabresto e foi até a cidade. Mas, antes de chegar a feira, no caminho, João encontra um velhinho que lhe perguntou:

- Ei, menino, para onde vai com essa vaca?

- João respondeu:

Procuro alguém que a compre, pois minha mãe e eu precisamos de dinheiro.

O velhinho olhou a vacinha e disse a João:



_ Também não tenho dinheiro, mas vou lhe fazer uma proposta: não quer trocar essa vaca por um grão de feijão?

_ O senhor pensa que eu sou bobo, que pode me enganar porque sou uma criança? O que vou fazer com um grão de feijão? Se chegar em casa sem dinheiro minha mãe arranca o meu coro!

_ Mas não é um grão de feijão qualquer, é um grão de feijão mágico!

_ Mágico?

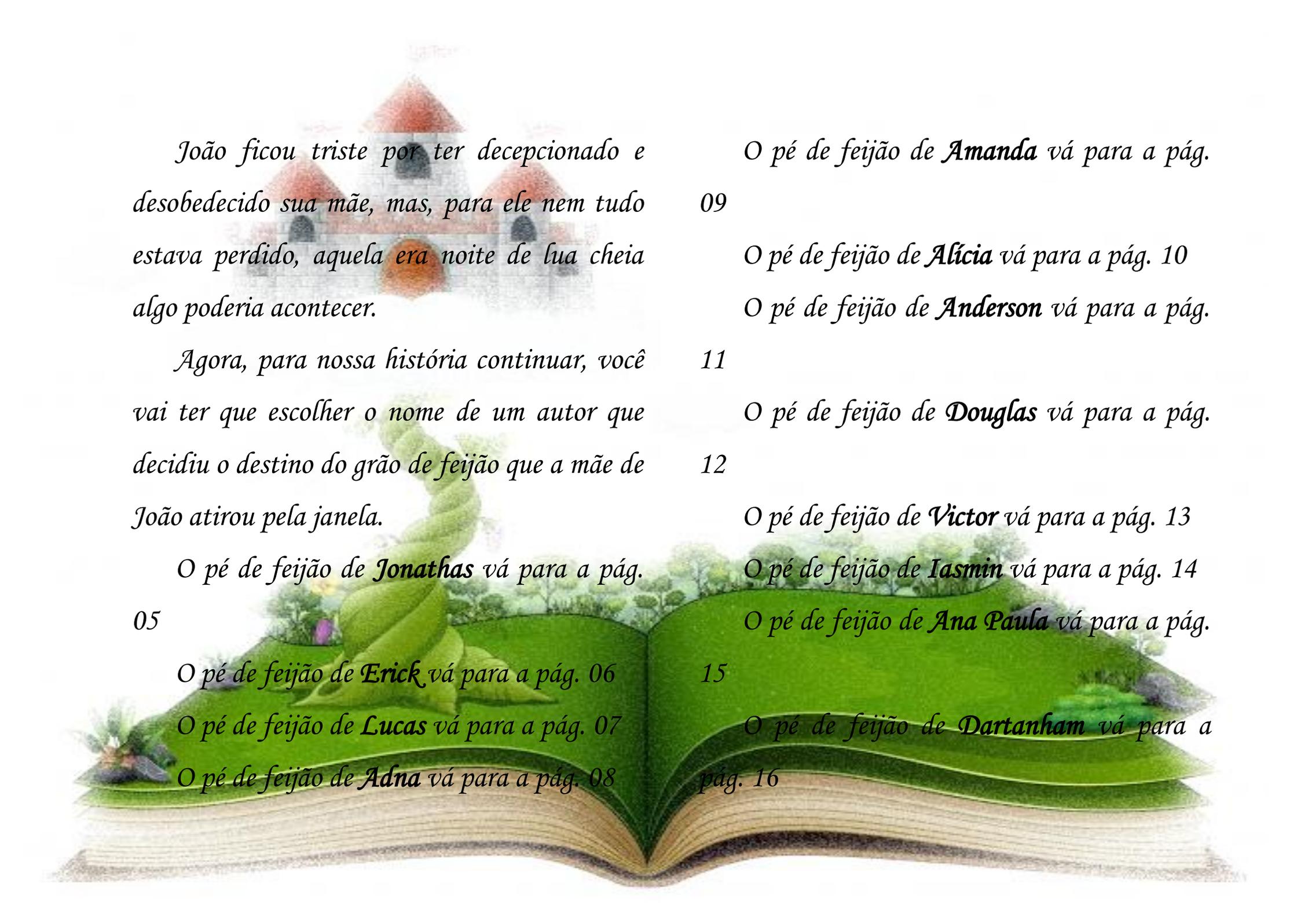
_ Não posso contar o que ele faz, mas é só você plantá-lo numa noite de lua cheia e no dia seguinte vai ter uma gigantesca surpresa.

Pensando que com feijões mágicos poderia conseguir tudo o que precisava, João então se esqueceu de tudo o que sua mãe havia dito e aceitou a troca.

Feliz da vida e cheio de esperança, João voltou para casa, acreditando que havia de resolver todos os seus problemas.

Porém, quando sua mãe viu o grão de feijão, ficou muito furiosa e jogou o grão pela janela e quase bateu em João, só não bateu, pois teve dó do quão sonhador era seu filho.

_ Você foi enganado João? E, agora o que vamos fazer...



João ficou triste por ter decepcionado e desobedecido sua mãe, mas, para ele nem tudo estava perdido, aquela era noite de lua cheia algo poderia acontecer.

Agora, para nossa história continuar, você vai ter que escolher o nome de um autor que decidiu o destino do grão de feijão que a mãe de João atirou pela janela.

*O pé de feijão de **Jonathas** vá para a pág. 05*

*O pé de feijão de **Erick** vá para a pág. 06*

*O pé de feijão de **Lucas** vá para a pág. 07*

*O pé de feijão de **Adna** vá para a pág. 08*

*O pé de feijão de **Amanda** vá para a pág.*

09

*O pé de feijão de **Alicia** vá para a pág. 10*

*O pé de feijão de **Anderson** vá para a pág.*

11

*O pé de feijão de **Douglas** vá para a pág.*

12

*O pé de feijão de **Victor** vá para a pág. 13*

*O pé de feijão de **Iasmin** vá para a pág. 14*

*O pé de feijão de **Ana Paula** vá para a pág.*

15

*O pé de feijão de **Dartanham** vá para a*

pág. 16

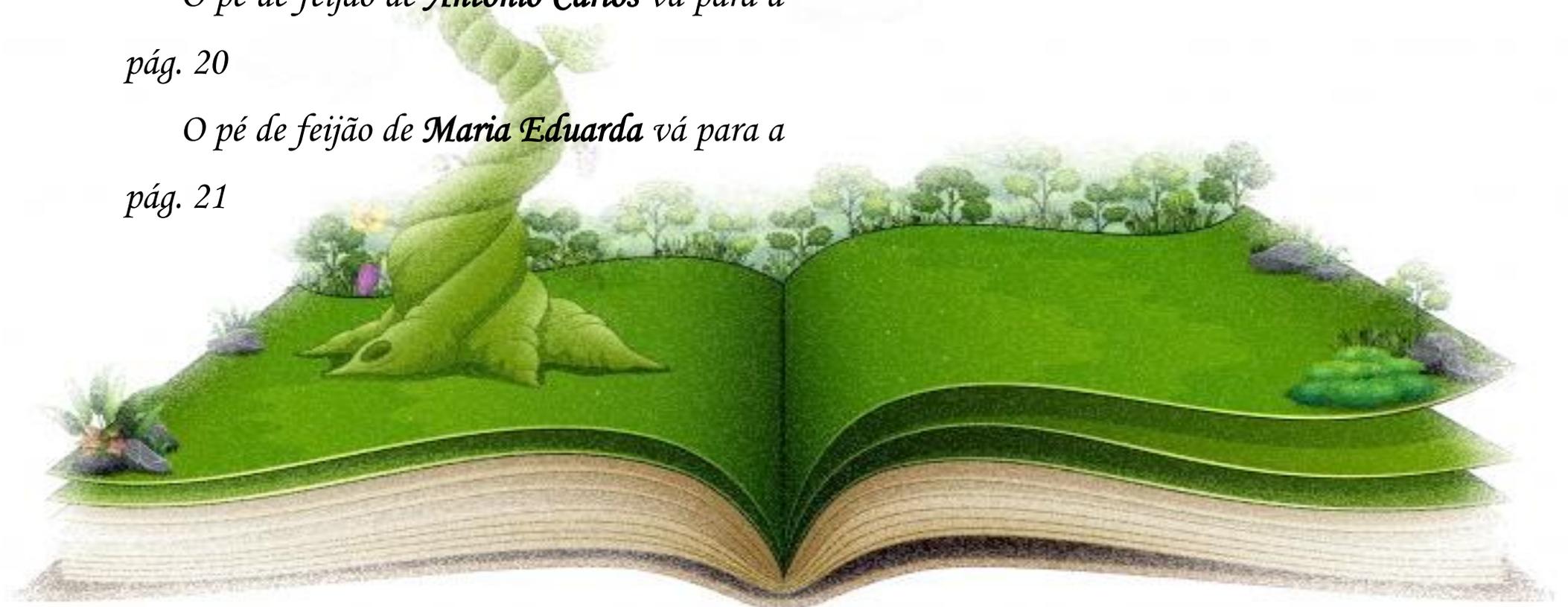
*O pé de feijão de Maria Luiza vá para a
pág.17*

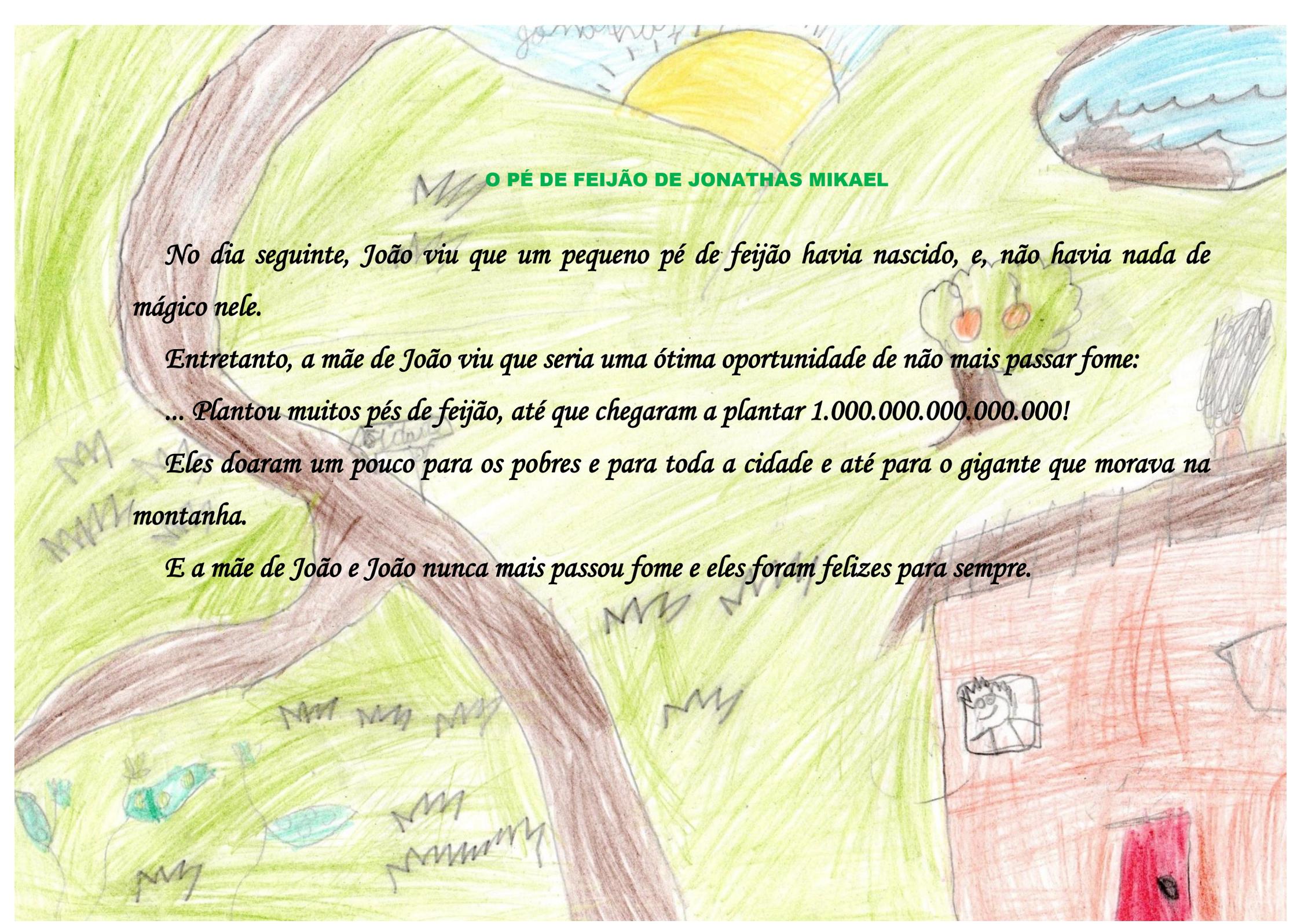
*O pé de feijão de Ana Luiza vá para a pág.
18*

O pé de feijão de Lais vá para a pág. 19

*O pé de feijão de Antônio Carlos vá para a
pág. 20*

*O pé de feijão de Maria Eduarda vá para a
pág. 21*





O PÉ DE FEIJÃO DE JONATHAS MIKAEL

No dia seguinte, João viu que um pequeno pé de feijão havia nascido, e, não havia nada de mágico nele.

Entretanto, a mãe de João viu que seria uma ótima oportunidade de não mais passar fome:

... Plantou muitos pés de feijão, até que chegaram a plantar 1.000.000.000.000.000!

Eles doaram um pouco para os pobres e para toda a cidade e até para o gigante que morava na montanha.

E a mãe de João e João nunca mais passou fome e eles foram felizes para sempre.

O PE DE FEIJÃO DE ERICK DA COSTA SILVA

No dia seguinte um grande pé de feijão havia nascido, João decide subir no pé de feijão e em 50 minutos conseguiu chegar até o topo, viu um castelo e descobriu que nele morava um gigante malvado.

João foi até a porta, e como estava aberta, vê o gigante na sala assistindo televisão. João percebe que ele adormeceu e resolve aproveitar e enquanto o gigante estava dormindo João foi procurar comida, mas acaba achando uma galinha, a pega do ninho e vê que no ninho tinha três ovos de ouro, então decide levar a galinha e os ovos de ouro.

João saiu devagarinho da cozinha e passa pela sala quando um dos ovos cai no chão, com o barulho o gigante o vê e corre atrás dele.



João desce o pé de feijão muito rápido, e quando chega lá embaixo mostra para sua mãe a galinha e os ovos de ouro e diz:

— Um gigante malvado está vindo atrás de mim, descendo pelo pé de feijão!

A mãe de João decide cortar o pé de feijão.

O gigante vê que a mãe de João estava cortando o pé de feijão e volta para o castelo.

João e sua mãe nunca mais passaram fome e viveram felizes para sempre.

O PÉ DE FEIJÃO DE LUCAS

No dia seguinte, quando João acordou viu um enorme pé de feijão no seu quintal subiu no pé de feijão e demorou 2 horas para chegar lá, bem acima das nuvens, chegando lá viu um castelo e resolve entrar porque ele queria ver o que tinha lá dentro.

Assim que entrou João passou pela sala e foi para cozinha pegar comida e viu na mesa um bolo de cenoura recheado de chocolate começou a comer, mas o gigante chegou bem na hora.

O gigante ficou muito bravo João saiu correndo foi se esconder na gaveta, o gigante procurou até cansar, foi dormir e João saiu da gaveta, voltou para a cozinha para pegar comida para sua mãe, jogou com cuidado pelo pé de feijão uma maçã, banana, melancia, mamão, feijão e alface.

Chegando a casa a mãe de João decide plantar a semente e a raiz de tudo o que João havia trazido do castelo e tudo cresceu gigante.

E eles nunca mais passaram fome.

O PÉ DE FEIJÃO DE ADNA LAYANE

No dia seguinte, havia nascido um grande pé de feijão no quintal, João subiu sem falar com a sua mãe chegando lá no topo do pé de feijão viu um castelo bem bonito ele entrou e o gigante estava dormindo, João viu uma galinha e pegou a galinha pensando que botava ovos normais, mas não, era de ouro, João descobriu que a galinha botava ovos de ouro quando chegou a casa ele e sua mãe pularam de alegria e foram felizes para sempre.



O PE DE FEIJÃO DE AMANDA KEILA

No dia seguinte um enorme pé de feijão havia nascido no seu quintal, ele chamou a sua mãe, e pediu para ela se ele podia subir, ela deixou, ele subiu e encontrou um gigante cantando assim:

_ Ri ri ri ro ro ro comer crianças eu vou,

João ficou com um pouco de medo, mas ele era destemido e explorador, então ele entrou lá escondido.

Com esperança ele viu ovos de ouro e resolve pegar porque ele era pobre e precisava de comida então ele pegou três ovos e três mil reais que estavam junto dos ovos.

Ele saiu de lá e cortou o pé de feijão e o gigante desapareceu para sempre e João e sua mãe viveram felizes sem fome e ricos para sempre.



O PÉ DE FEIJÃO DE ALÍCIA ISABELLY PESSOA

No dia seguinte João acordou e viu o pé de feijão, o pé de feijão era médio, mas ele ia até as nuvens e João não aguentou, e foi ver o que havia naquela altura.

Ele subiu e viu um lindo castelo pintado de branco e verde parecendo que era de princesa, mas não era, tinha um gigante lá dentro.

João viu uma galinha que botava ovos de ouro amarelo, e enquanto se aproximava de onde João estava escondido o gigante fazia isnite, isnite, sinto cheiro de criança.

Então ele viu João e correu atrás de João.

João pegou o machado e cortou o pé de feijão o gigante caiu e eles viveram felizes para sempre.

O PÉ DE FEIJÃO DE ANDERSON PAULO

No dia seguinte, um enorme pé de feijão havia nascido.

João viu o enorme pé de feijão e foi contar para sua mãe.

Quando a mãe de João viu o pé de feijão pediu para João subir até o alto.

João subiu no pé de feijão e no caminho teve que parar para descansar, quando chegou ao alto viu um enorme castelo com a porta aberta, ele entrou, e uma mulher lhe disse:

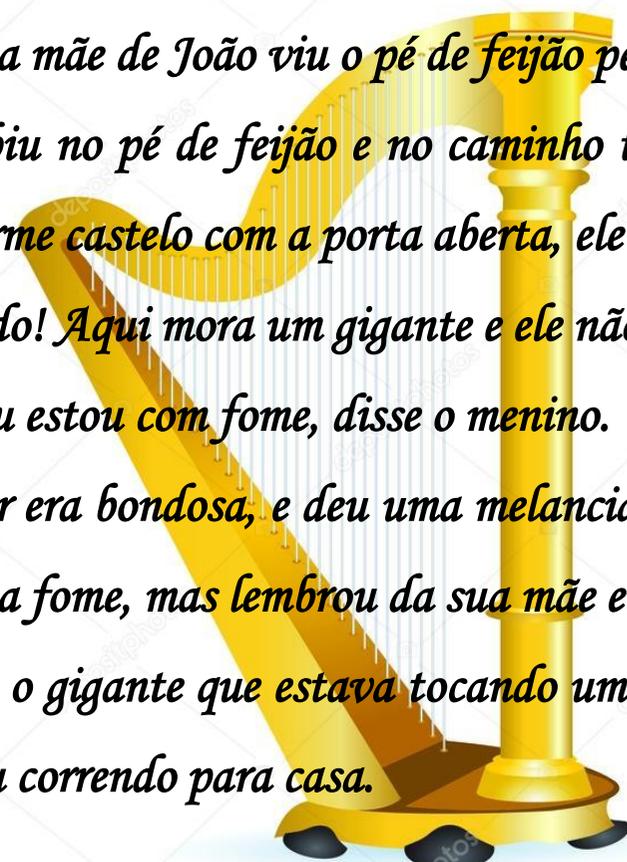
_ Cuidado! Aqui mora um gigante e ele não gosta de menino.

_ Mas eu estou com fome, disse o menino.

A mulher era bondosa, e deu uma melancia para João, João recebeu a melancia e comeu toda ela.

Matou a sua fome, mas lembrou da sua mãe então decide ir pra o castelo.

João viu o gigante que estava tocando uma harpa de ouro. João esperou o gigante sair e pegou a harpa e saiu correndo para casa.



Chegando a casa disse a sua mãe o que tinha acontecido e a mãe dele pediu para ele devolver a harpa para o gigante.

João subiu no pé de feijão e foi devolver a harpa, quando chegou lá encontrou a mulher do gigante que ficou feliz e deu três ovos de ouro. João voltou pra casa, vendeu os ovos de ouro e comprou pão e farinha e ficaram felizes para sempre.



O PÉ DE FEIJÃO DE DOUGLAS ALMEIDA LIMA

No dia seguinte tinha um grande pé de feijão e João escalou o pé de feijão e deu de cara com um grande castelo. João pensou o que será que tem aí dentro?! Um castelo encantado de uma bruxa ou talvez de um gigante? Vou descobrir passando por debaixo da porta e deu de cara com um enorme rato e João falou:

_ Ai, meu Deus! Que rato grande!

O rato falou vá embora senão eu chamo o gigante!

João se escondeu atrás da porta e o rato bebeu água e se deitou e dormiu e João abriu a geladeira e pegou queijo, manteiga, presunto, mussarela, frutas, etc e desceu pelo pé de feijão e gritou:

_ Mãe cheguei olha o que eu encontrei?

No outro dia João subiu outra vez e encontrou o rato dormindo e João passou devagar bem de mansinho e roubou a geladeira do rato e desceu pelo pé de feijão e chegou em casa.

De repente escutaram tock, tock, tock,

_ Quem é?

_ Sou o rato que seu filho roubou.

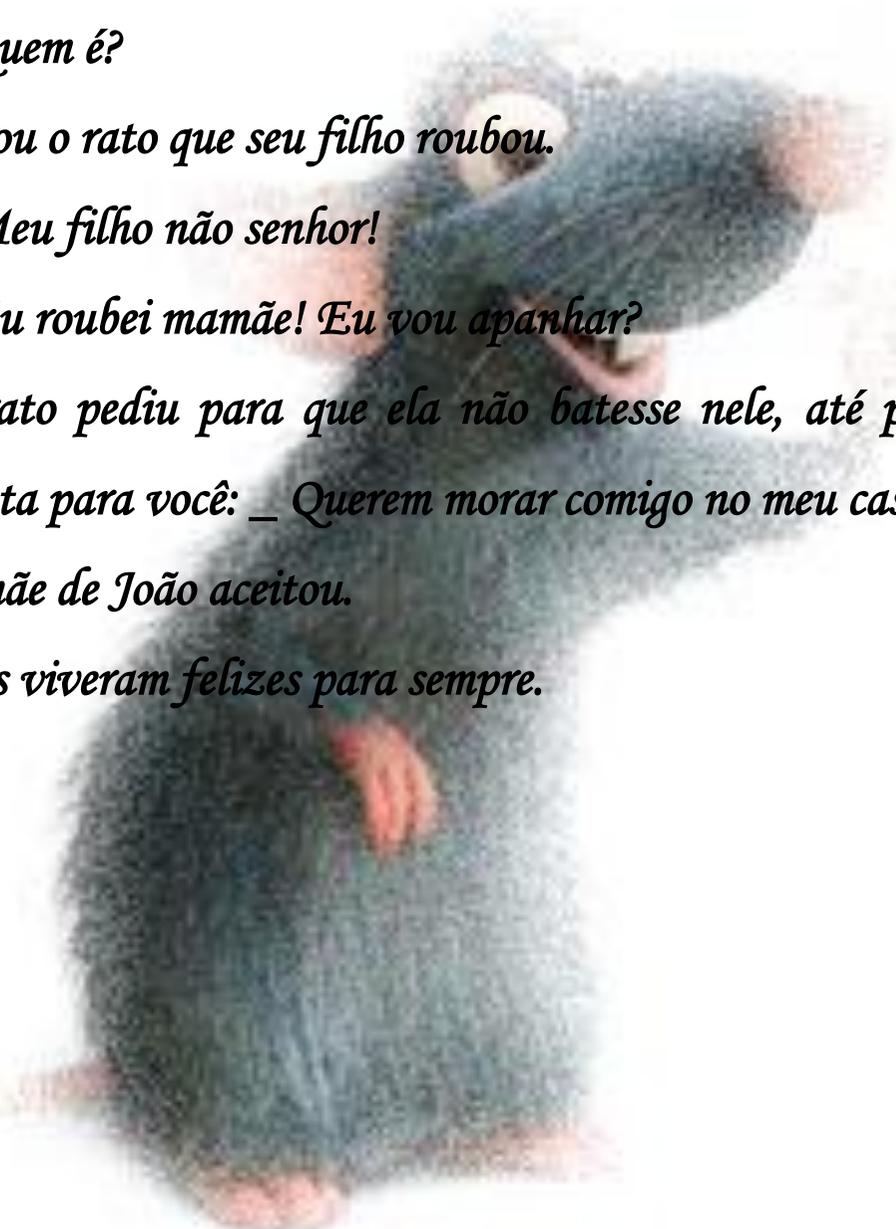
_ Meu filho não senhor!

_ Eu roubei mamãe! Eu vou apanhar?

O rato pediu para que ela não batesse nele, até porque ele estava com fome. Eu tenho uma pergunta para você: _ Querem morar comigo no meu castelo?

A mãe de João aceitou.

Eles viveram felizes para sempre.



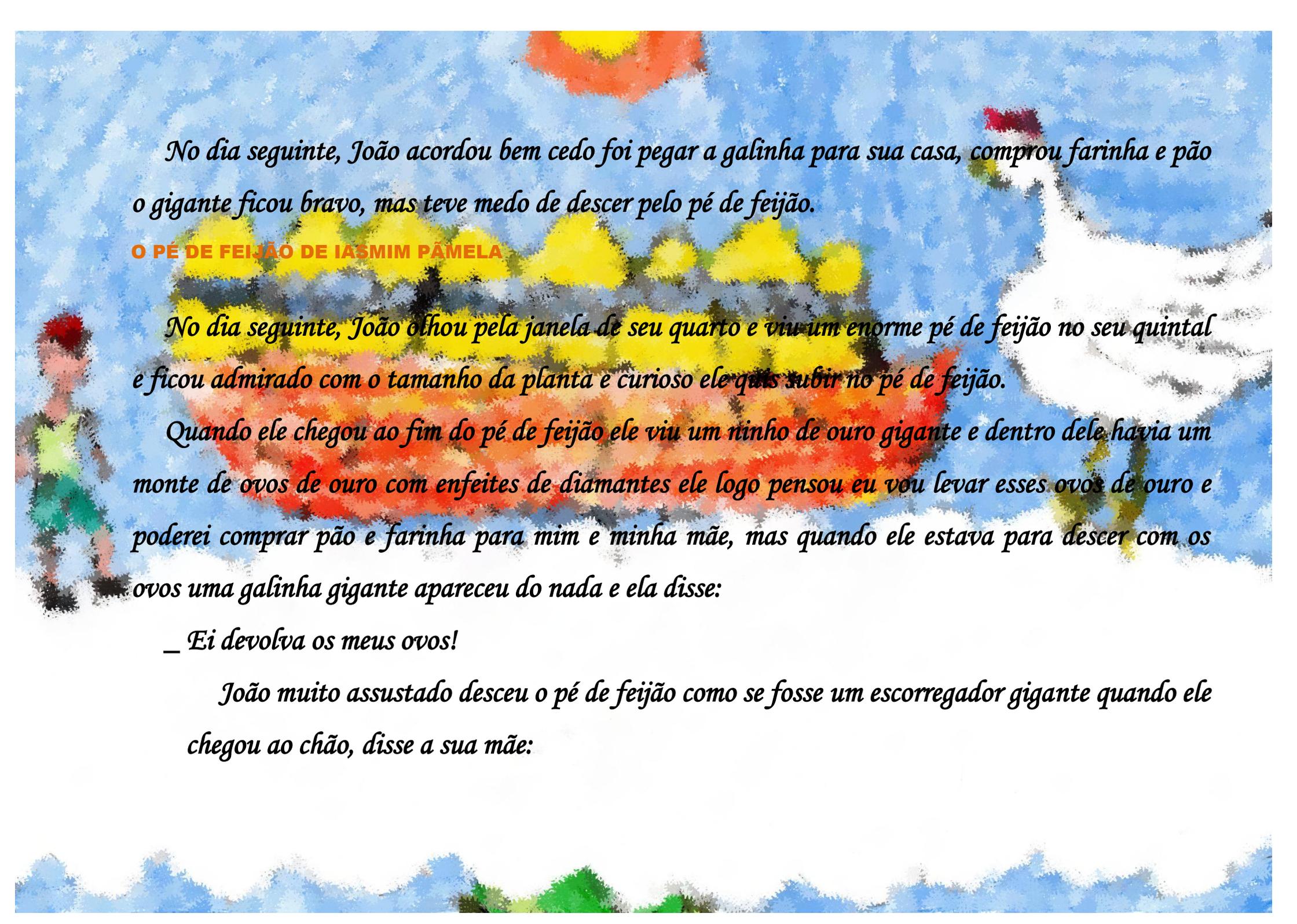
O PÉ DE FEIJÃO DE VITOR MANOEL

No dia seguinte, havia nascido um pé de feijão. João acordou, viu no seu quintal o grande pé de feijão que ia até as nuvens. João subiu no pé de feijão, viu um lindo castelo com torre pontuda, ele passou debaixo da porta e viu uma grande sala, o gigante estava dormindo no sofá.

João foi devagarinho para a cozinha, quando chegou viu uma geladeira, foi abrir para procurar comida para matar a sua fome.

João pegou uma maçã e devorou a maçã, João ficou cansado e dormiu na cadeira e as horas se passaram e o gigante acordou com a galinha botando ovo de ouro.

O gigante foi pegar o ovo da galinha que estava em cima da mesa da cozinha, chegando à cozinha o gigante viu João dormindo na cadeira e urrou, João acordou assustado e saiu correndo e se escondeu dentro do sapato sujo do gigante e ficou lá até outro dia.



No dia seguinte, João acordou bem cedo foi pegar a galinha para sua casa, comprou farinha e pão o gigante ficou bravo, mas teve medo de descer pelo pé de feijão.

O PÉ DE FEIJÃO DE IASMIM PÂMELA

No dia seguinte, João olhou pela janela de seu quarto e viu um enorme pé de feijão no seu quintal e ficou admirado com o tamanho da planta e curioso ele quis subir no pé de feijão.

Quando ele chegou ao fim do pé de feijão ele viu um ninho de ouro gigante e dentro dele havia um monte de ovos de ouro com enfeites de diamantes ele logo pensou eu vou levar esses ovos de ouro e poderei comprar pão e farinha para mim e minha mãe, mas quando ele estava para descer com os ovos uma galinha gigante apareceu do nada e ela disse:

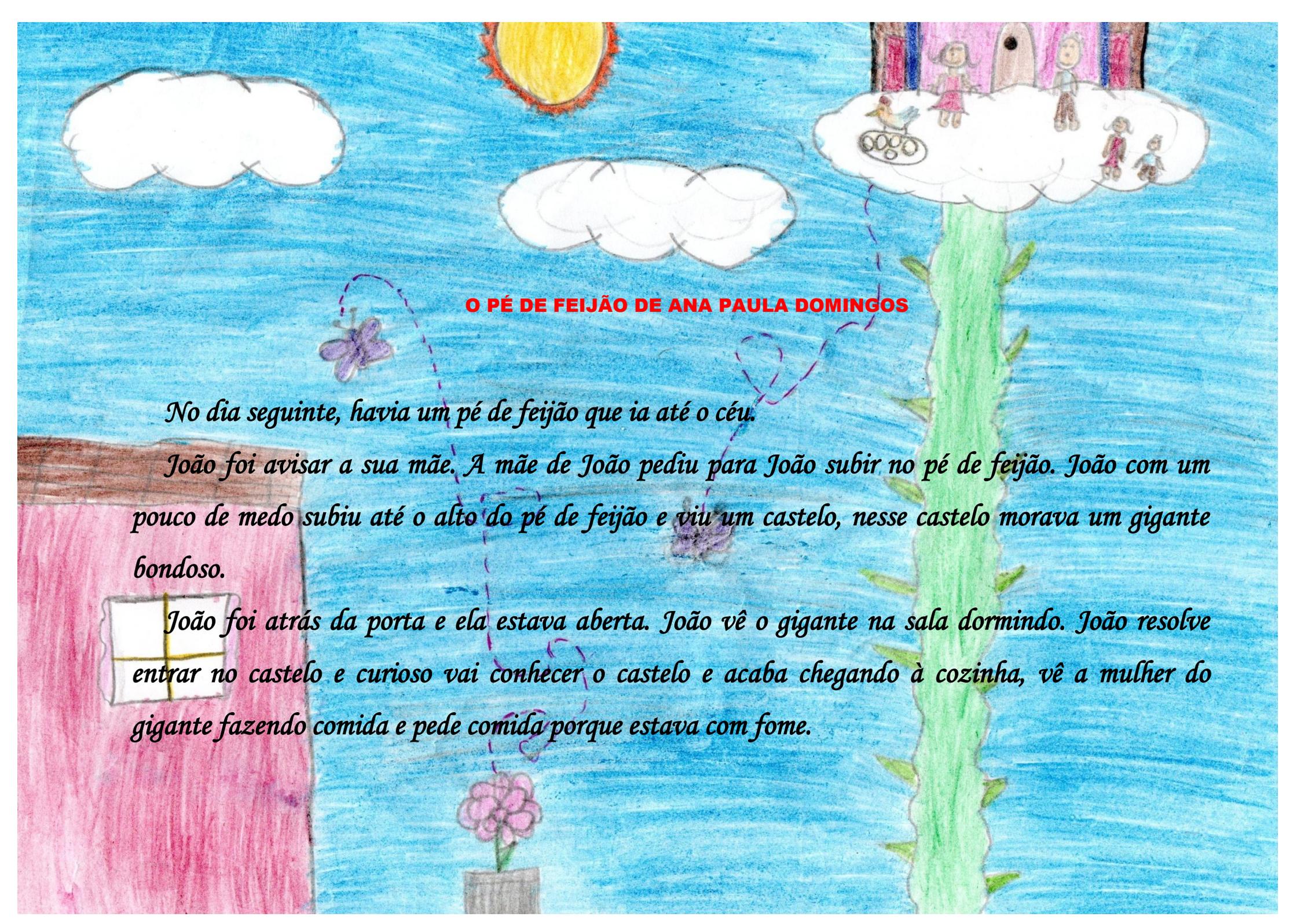
_ Ei devolva os meus ovos!

João muito assustado desceu o pé de feijão como se fosse um escorregador gigante quando ele chegou ao chão, disse a sua mãe:



_ Traga os machados para cortar o pé de feijão!

Logo a mãe de João voltou com dois serrotes e eles cortaram o pé de feijão e a galinha nunca mais foi vista, eles venderam os ovos de ouro e compraram muito mais que pão e farinha e viveram felizes para sempre.

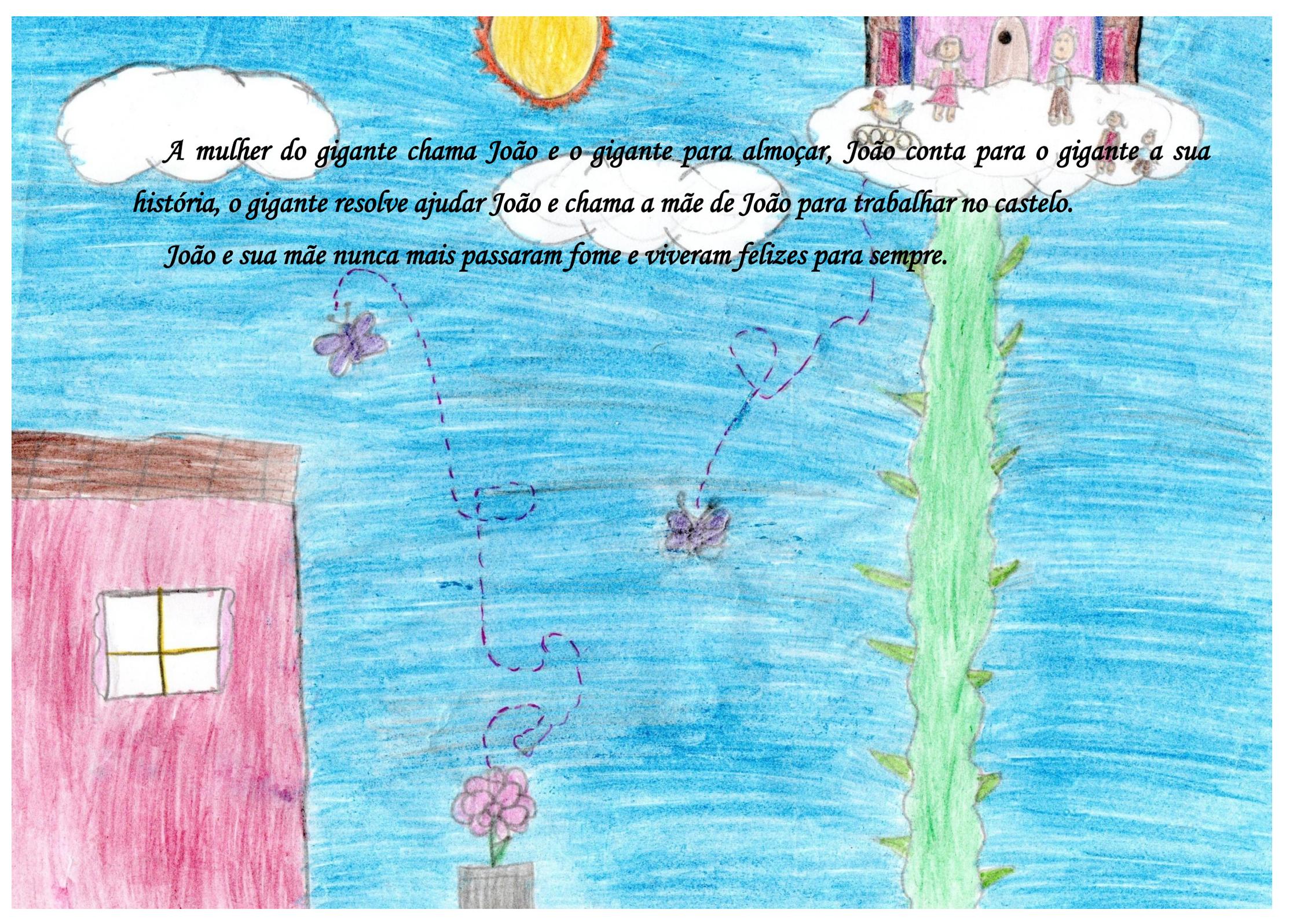


O PÉ DE FEIJÃO DE ANA PAULA DOMINGOS

No dia seguinte, havia um pé de feijão que ia até o céu.

João foi avisar a sua mãe. A mãe de João pediu para João subir no pé de feijão. João com um pouco de medo subiu até o alto do pé de feijão e viu um castelo, nesse castelo morava um gigante bondoso.

João foi atrás da porta e ela estava aberta. João vê o gigante na sala dormindo. João resolve entrar no castelo e curioso vai conhecer o castelo e acaba chegando à cozinha, vê a mulher do gigante fazendo comida e pede comida porque estava com fome.



A mulher do gigante chama João e o gigante para almoçar, João conta para o gigante a sua história, o gigante resolve ajudar João e chama a mãe de João para trabalhar no castelo.

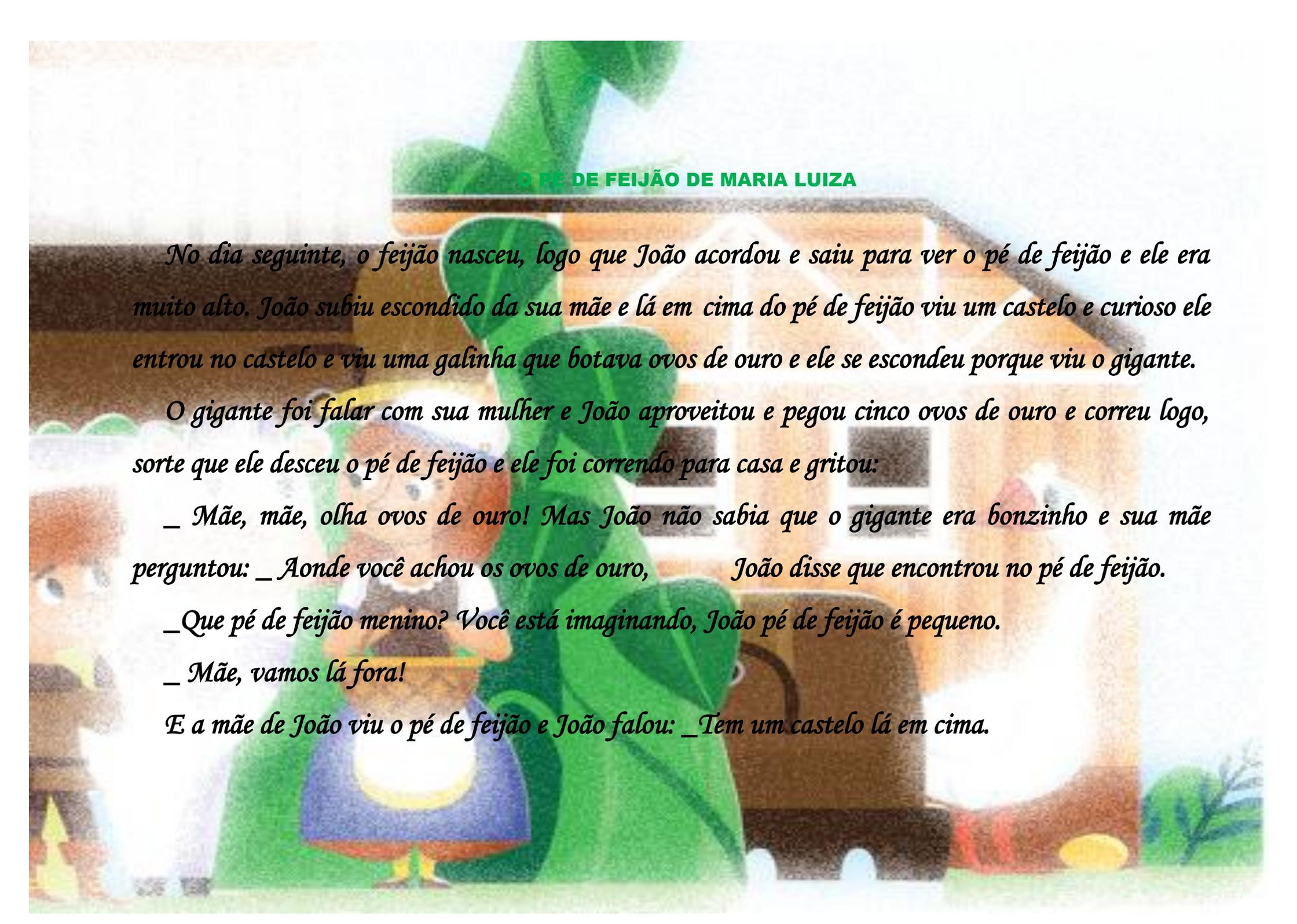
João e sua mãe nunca mais passaram fome e viveram felizes para sempre.

O PÉ DE FEIJÃO DE DARTANHAM

No dia seguinte, tinha nascido um pé de feijão no seu quintal, o pé de feijão chegava até as nuvens. João e sua mãe subiram o pé de feijão.

Chegando lá ele e sua mãe viram um castelo encantado, João passou por debaixo da porta e sua mãe também, lá tinha uma princesa gigante, ela tinha uma gata que dava cria de gatos de diamantes, ela perguntou se João e sua mãe queriam seus gatos para eles. João aceitou e a mãe de João perguntou se tinha comida, não tinha, João pegou os gatos de diamantes e desceu pelo pé de feijão e ficou com uma vizinha e compraram maçã e laranja e ficaram felizes para sempre.





O PÉ DE FEIJÃO DE MARIA LUIZA

No dia seguinte, o feijão nasceu, logo que João acordou e saiu para ver o pé de feijão e ele era muito alto. João subiu escondido da sua mãe e lá em cima do pé de feijão viu um castelo e curioso ele entrou no castelo e viu uma galinha que botava ovos de ouro e ele se escondeu porque viu o gigante.

O gigante foi falar com sua mulher e João aproveitou e pegou cinco ovos de ouro e correu logo, sorte que ele desceu o pé de feijão e ele foi correndo para casa e gritou:

_ Mãe, mãe, olha ovos de ouro! Mas João não sabia que o gigante era bonzinho e sua mãe perguntou: _ Aonde você achou os ovos de ouro, João disse que encontrou no pé de feijão.

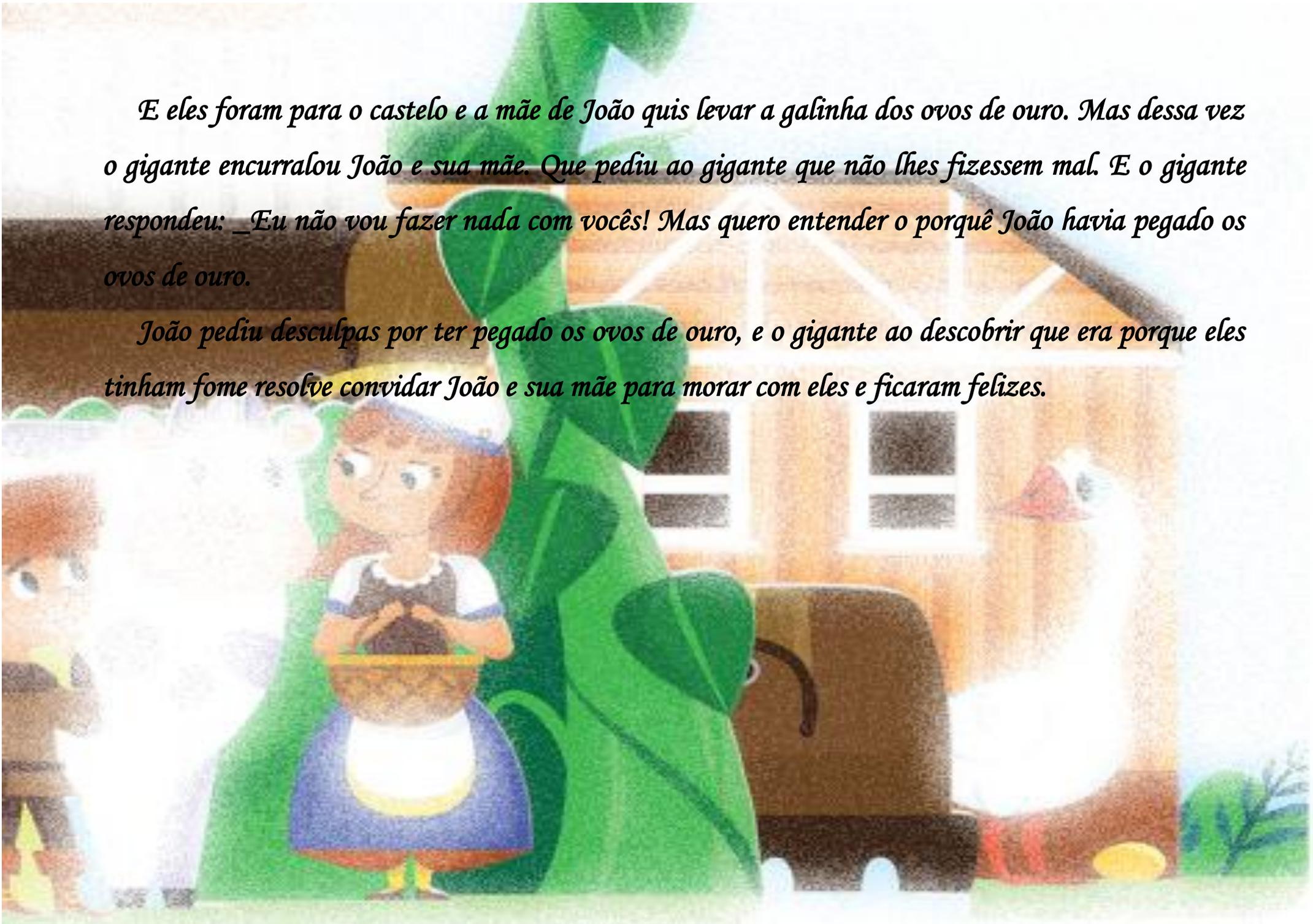
_ Que pé de feijão menino? Você está imaginando, João pé de feijão é pequeno.

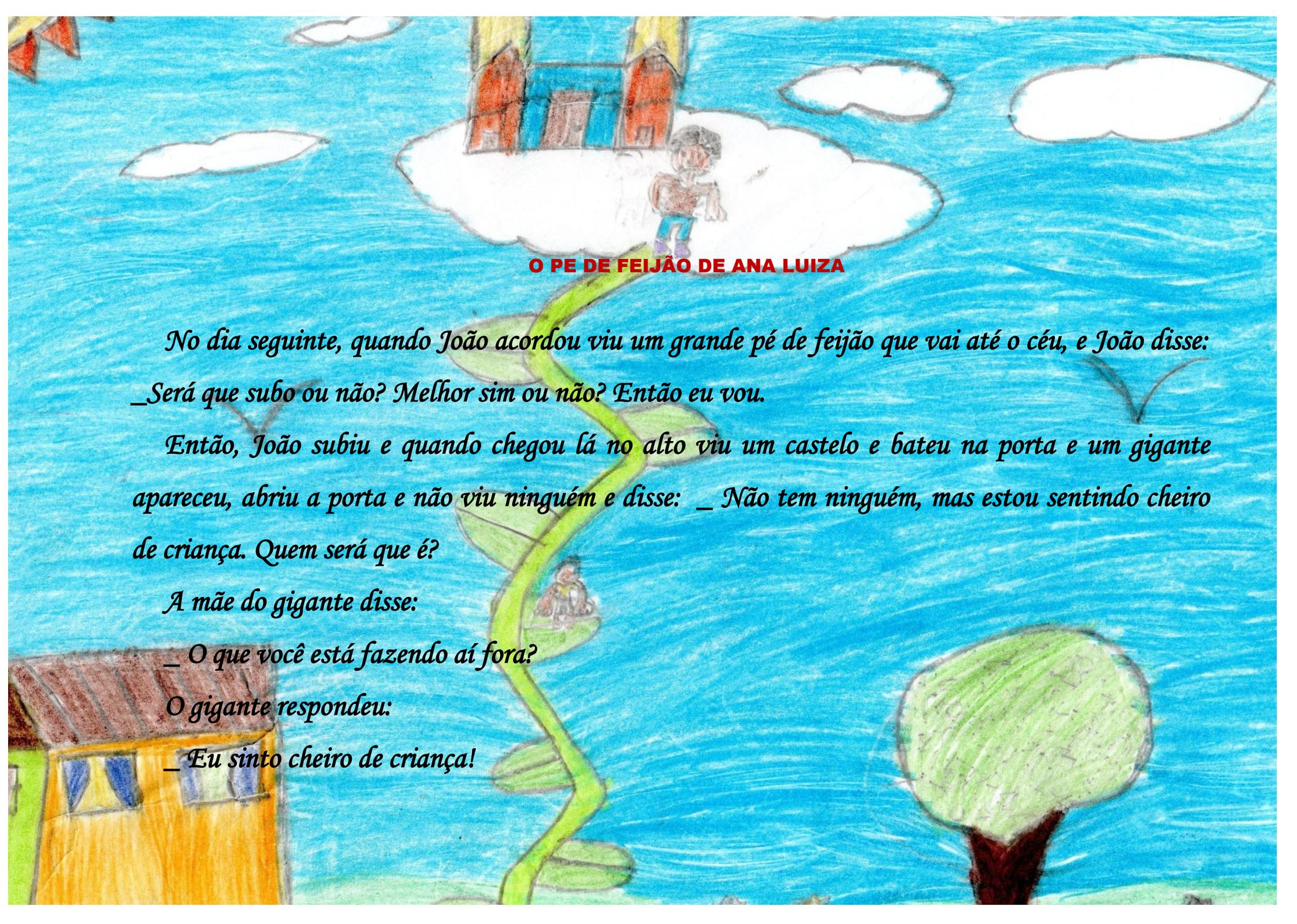
_ Mãe, vamos lá fora!

E a mãe de João viu o pé de feijão e João falou: _ Tem um castelo lá em cima.

E eles foram para o castelo e a mãe de João quis levar a galinha dos ovos de ouro. Mas dessa vez o gigante encurralou João e sua mãe. Que pediu ao gigante que não lhes fizessem mal. E o gigante respondeu: _Eu não vou fazer nada com vocês! Mas quero entender o porquê João havia pegado os ovos de ouro.

João pediu desculpas por ter pegado os ovos de ouro, e o gigante ao descobrir que era porque eles tinham fome resolve convidar João e sua mãe para morar com eles e ficaram felizes.





O PE DE FEIJÃO DE ANA LUIZA

No dia seguinte, quando João acordou viu um grande pé de feijão que vai até o céu, e João disse:

— Será que subo ou não? Melhor sim ou não? Então eu vou.

Então, João subiu e quando chegou lá no alto viu um castelo e bateu na porta e um gigante apareceu, abriu a porta e não viu ninguém e disse: — Não tem ninguém, mas estou sentindo cheiro de criança. Quem será que é?

A mãe do gigante disse:

— O que você está fazendo aí fora?

O gigante respondeu:

— Eu sinto cheiro de criança!

Então, João entrou lá e viu uma grande galinha e saiu correndo e desceu no grande pé de feijão e disse mãe corta o pé de feijão e a mãe cortou o pé de feijão e todos os dias João e sua mãe passaram fome, mas não pegaram nada de ninguém.

O PÉ DE FEIJÃO DE LAÍS DA SILVA

No dia seguinte tinha um pezão de feijão, João decidiu subir e lá tinha um gigante, parecia que estava abandonado, então eles estavam se mudando pra lá então eles moraram com uma galinha que botava ovos e nunca mais passaram fome.



O PE DE FEIJÃO DE ANTÔNIO CARLOS

No dia seguinte havia nascido um pé de feijão, João ficou curioso e subiu no pé de feijão e viu um castelo e bateu na porta do gigante, mas o gigante não ouviu.

João decidiu passar por debaixo da porta. Quando João olhou, viu o gigante que estava dormindo no sofá.

João vai até a cozinha procurar comida, mas vê dentro uma gaiola com uma galinha.



João abre a gaiola e tira a galinha, quando estava passando pela sala a galinha fez cocó, e botou um ovo de ouro, o gigante acorda e corre atrás de João.

João correu para a casa, a mãe de João cortou o pé de feijão, o gigante caiu no buraco, e começou a gritar e pedir ajuda.

João então oferece ajuda em troca da galinha e dos ovos.

O gigante aceitou a troca.

João chamou os seus amigos e puxou o gigante, com uma corda e tira o gigante do buraco, o gigante não consegue voltar para o castelo e fica morando na casa de João e viveram felizes para sempre.

O PÉ DE FEIJÃO DE MARIA EDUARDA E ANA PAULA

No dia seguinte havia nascido um enorme pé de feijão. João sem demora começou a escalá-lo, pois queria saber o que tinha além do que seus olhos podiam ver.

Ao chegar no topo do pé de feijão, João avista um enorme castelo, e apesar do medo João foi explorar aquele lindo lugar.

Enquanto caminhava viu uma linda e gigantesca menina que estava chorando.

Ao ver João a menina quis gritar e pedir ajuda, afinal nunca havia visto alguém tão pequeno em seu reino.

João lhe perguntou:

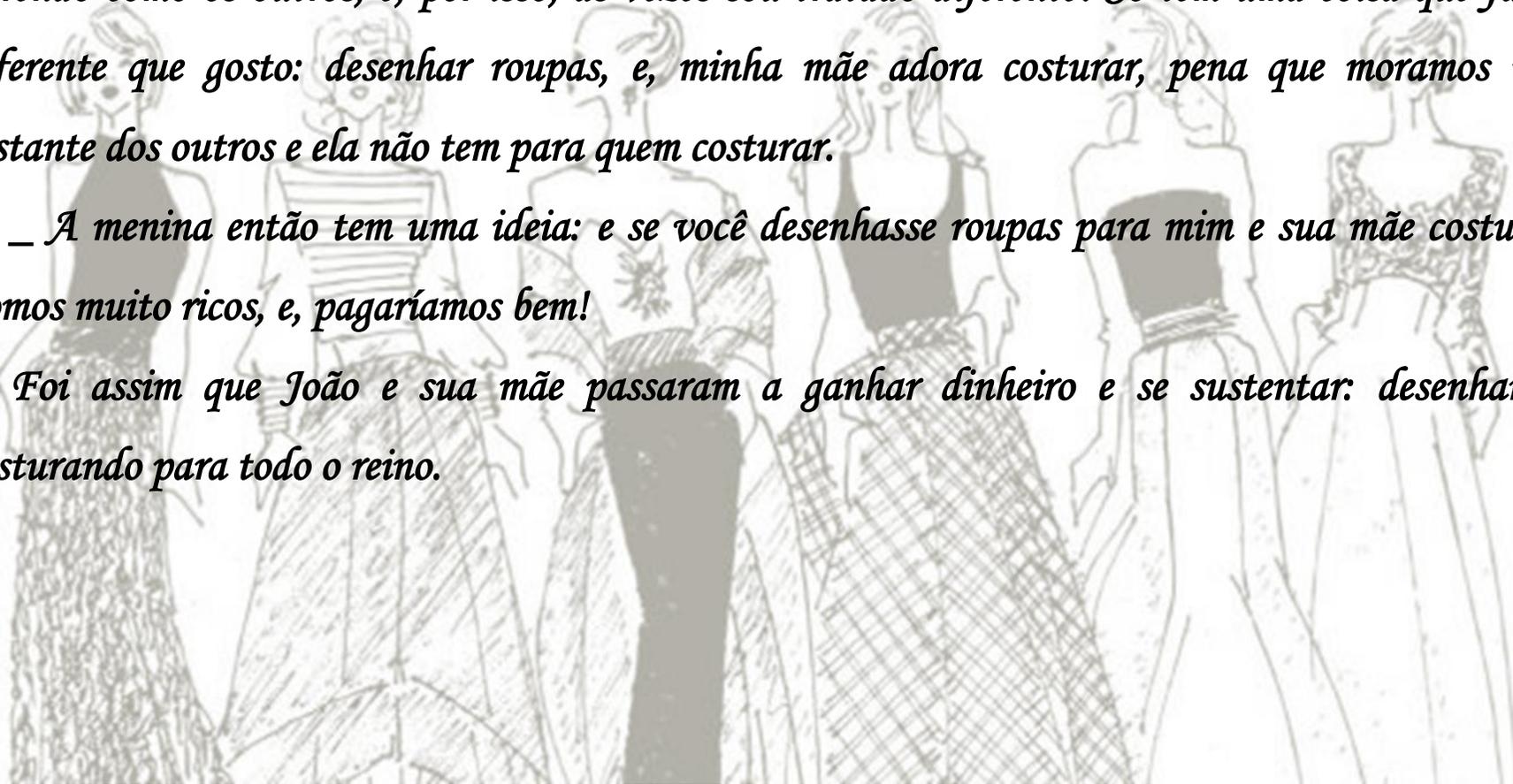
_ Por que está chorando?

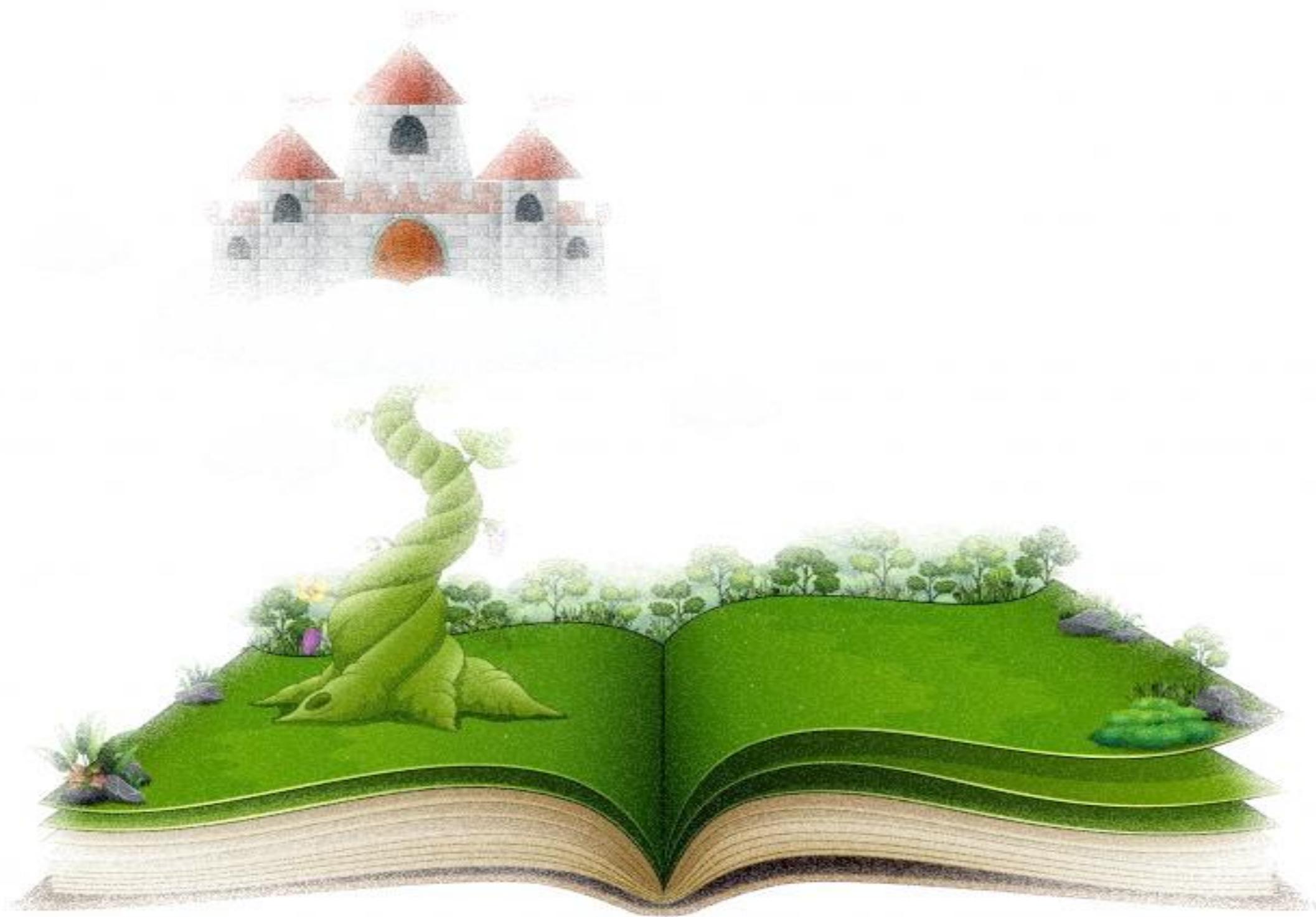
_ Porque não sou feliz, aqui todos são iguais, se comportam do mesmo jeito e até se vestem iguais! Eu queria ser diferente!

João responde: _ Pois eu não sou feliz justamente por ser diferente de todos os outros! Não aprendo como os outros, e, por isso, às vezes sou tratado diferente! Só tem uma coisa que faço de diferente que gosto: desenhar roupas, e, minha mãe adora costurar, pena que moramos muito distante dos outros e ela não tem para quem costurar.

_ A menina então tem uma ideia: e se você desenhasse roupas para mim e sua mãe costurasse! Somos muito ricos, e, pagaríamos bem!

Foi assim que João e sua mãe passaram a ganhar dinheiro e se sustentar: desenhando e costurando para todo o reino.





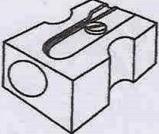
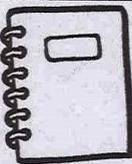
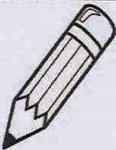
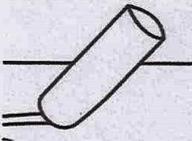
ANEXO 09
ESCRITA DE SÔNIA MARIA

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

1

Nome (fictício): Matteo Eduardo da Silva Idade: 13
 Ano/série: 4 turma: 2

ANÁLISE DE ESCRITA

| | |
|---|--------------|
|  | <i>diver</i> |
|  | <i>Alma</i> |
|  | <i>noje</i> |
|  | <i>marit</i> |
| AGORA ESCOLHA UMA DAS IMAGENS E CRIE UMA FRASE | |
| <i>o tempo fugiu e a vida</i> | |



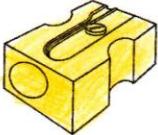
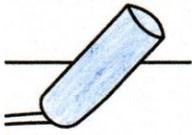
ANEXO 10
ESCRITA DE CARLOS

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

1

Nome (fictício): _____ Idade: 11
 Ano/série: 4 turma: A

ANÁLISE DE ESCRITA

| | |
|---|----------|
|  | LATIGELA |
|  | caderno |
|  | LATI |
|  | zi |
| AGORA ESCOLHA UMA DAS IMAGENS E CRIE UMA FRASE | |
| LATI E BOU | |

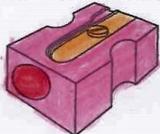
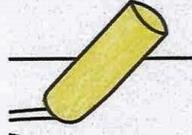
ANEXO 11
ESCRITA DE SOFIA

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

1

Nome (fictício): Sofia Idade: 9
 Ano/série: 4^o turma: A^o

ANÁLISE DE ESCRITA

| | |
|---|-----------|
|  | lapi zero |
|  | caderno |
|  | lapis |
|  | lapis |
| AGORA ESCOLHA UMA DAS IMAGENS E CRIE UMA FRASE | |
| caderno é legal | |



ANEXO 12

PRODUÇÃO INICIAL DE PÂMELA

EMEIF SENADOR BUY CARNEIRO

MINHA PRIMEIRA PRODUÇÃO

meus e o primeiro trabalho

ela sua vez na minha amizade João é da
 muito Pope e malha Co sua mal da tima
 na vaca e sezoa Verde Pasta coisa comida
 sete dia a minha chum casa muito feli mata
 Pata a sua mal saço di Fuição e di magi

ANEXO 14
 PRODUÇÃO INICIAL DE PAULO

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

MINHA PRIMEIRA PRODUÇÃO

~~Éra minha mãe é minha mãe e minha mãe é minha mãe~~
 João

Éra minha mãe é minha mãe que se chama João
 que morava com sua mãe Em Éra muito Pobi
 mãe do João Peixe o João foi Verde e o Vaca
 João saiu para Verde e o Vaca Em Éra um Vaca
 que que toca o Vaca Peixe João magica Ele
 acit got da a mãe de João ficou Boca É João
 o Feijão para João no ou não o Peixe João
 a Via João João Sabia no Peixe João
 com o João João João É que João João
 que se a mãe João João João João João
 Leva João João João É o João João
 João João João

ANEXO 15
PRODUÇÃO INICIAL DE MESSI

EMEIE SENADOR RUY CARNEIRO

MINHA PRIMEIRA PRODUÇÃO

Era uma vez um menino chamado João
 Ele morava com sua mãe numa casa era muito
 pobre
 No dia seguinte a mãe de João pediu para ele ir de
 vaca
 João saiu para ir de vaca e encontrou um pedreiro
 que quis trocar a vaca por feijão e João aceitou
 a mãe de João ficou brava e jogou o feijão pela janela
 No outro dia havia nascido um grande pedreiro
 João saiu e descobriu que lá em cima tinha
 um catelão que morava um gigante que tinha
 uma galinha que estava ovo de ouro
 João pegou a galinha fugiu para casa cozinhou
 farinha e pão o gigante ficou bravo e correu
 atrás de João
 João pediu para sua mãe contra o pé do gigante
 e o gigante caiu no buraco e morreu
 para sempre

ANEXO 16
PRODUÇÃO INICIAL DE CARLOS

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

NOME: _____

10

MINHA SEGUNDA PRODUÇÃO

COM A AJUDA DAS IMAGENS, ESCREVA A HISTÓRIA DE JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO



1

João menino foi para a casa
 mãe não viu ele.



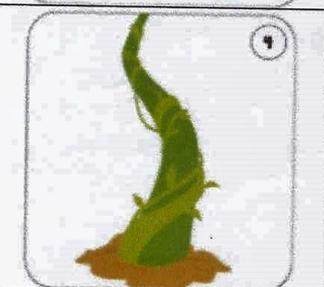
2

João foi para a casa
 mãe do João não viu.



3

João não viu a mãe dele
 mãe dele não viu João



4

João não viu a mãe dele

| | |
|---|--|
|  | <p>5. el tío mato anco tlo</p> |
|  | <p>6. el tío el do tlo la tío m do tlo</p> |
|  | <p>7. el tío mal no tlo</p> |
|  | <p>8. tío el tío do tlo el tío do tlo lovo tlo</p> |
|  | <p>9. tío el tío do tlo tío el tío</p> |

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

| | |
|--|--|
|  | <p>10</p> <p>O gí gó ti calu o tal bo zu Zão</p> |
|  | <p>11</p> <p>Zu Zão ti viu no lobo A Cuonã i gó to m t t t t Fli Zão, i di gó t t ca t t, do bala ca</p> |
|  | <p>12</p> <p>i zu Zão Fica li Co Talo d t t i Ficalo muito Fli d t t d t t</p> |

ANEXO 17
 PRODUÇÃO INICIAL DE SÔNIA MARIA

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

NOME: _____

MINHA SEGUNDA PRODUÇÃO

COM A AJUDA DAS IMAGENS, ESCREVA A HISTÓRIA DE JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

| | |
|---|--|
|  | <p>1</p> <p>Edurmulmã cãerlma</p> |
|  | <p>2</p> <p>umão lmkoultmt kmzln</p> |
|  | <p>3</p> <p>mlãe mmszslnt</p> |
|  | <p>4</p> <p>utewzwmh</p> |

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

| | |
|---|---------------------------------|
|  | <p>5 <i>narumstl mlsmss</i></p> |
|  | <p>6 <i>nsbbrml md</i></p> |
|  | <p>7 <i>slncãe slndrã</i></p> |
|  | <p>8 <i>lnlrmãl amlssã</i></p> |
|  | <p>9 <i>brslr</i></p> |

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

| | |
|--|------------------------------------|
|  | <p>10</p> <p>elamrosstst</p> |
|  | <p>11</p> <p>lmsrsm lnslar</p> |
|  | <p>12</p> <p>lnslsmna</p> |

ANEXO 18

ANÁLISE DO TEXTO REALIZADA PELA ALUNA SOFIA

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

LEIA O TEXTO E FAÇA AS CORREÇÕES ORTOGRÁFICAS. SE NECESSÁRIO, CONSULTE O DICIONÁRIO.

JÃO E O PÉ DE FEIJÃO

| | | | | | | | | | | |
|--------|---------|---------|--------|---------|---------|--------|---------|--------|---------|--|
| ELA | UMA | VE | UM | MININHO | TE | CE | XAMAVA | JÃO | | |
| ELE | MORAVA | CO | A | SU | MÃO | NUMA | CASA | | | |
| ERA | MUITO | PROBRE | NÃO | TIA | O | QI | COME | | | |
| NO | DIA | SEGITE | A | MÃO | DE | JÃO | REZOVE | PEDI | PARA | |
| ELE | VEDE | A | VACA | | | | | | | |
| JÃO | SAIU | PARA | VEDE | A | VACA | E | ECOTROU | UM | VEDEDOR | |
| QUE | QUI | TROCA | A | VACA | POR | FEIJÃO | E | JÃO | ASEITO | |
| QADO | JÃO | VOTOU | PARA | CASA | E | DISI | PARA | SUA | MÃO | |
| A | MÃO | DE | JÃO | FICO | BRABRA | E | MUTO | TITE | E | |
| JOGO | O | FEIJÃO | PELA | GANELA | | | | | | |
| NO | OUTRO | DIA | AVIA | NASIDO | UM | GRADE | PE | DE | FEIJÃO | |
| JÃO | SUBI | O | PÉ | DE | FEIJÃO | E | CHEGO | NA | NUVI | |
| E | DECOBRI | QUE | TINHA | UM | CATELO | E | TINHA | TABE | UM | |
| GIGATE | QI | TIA | UMA | GALIHA | QUE | BOTAVA | OVO | DE | OURO | |
| JÃO | PEGOU | A | GALINA | FUGIU | PARA | CASA | E | COPROU | FARINHA | |
| E | PAO | | | | | | | | | |
| O | GIGATE | FICO | BRAVO | E | COREU | ATRA | DE | JÃO | | |
| JÃO | PEDIU | PARA | SUA | MÃO | COTRA | O | PÉ | DE | FEIJÃO | |
| E | O | GIGATE | CAIU | NO | BULHACO | E | SUMIU | PARA | SEPRE | |
| E | ELI | FICARÃO | FELI | E | CEM | FOMI | | | | |

João e o pé de feijão

Era uma vez um menino que se chamava João
 ele morava com a sua mãe e sua avó
 era muito pobre mas tinha o que comer
 no dia segiti a mãe de João resolveu ir para
 o mercado e ir ao
 João saiu para vender o leite e mostrou um vendedor
 que tinha uma vaca para João e João e ele
 vendeu João vendeu para João e dissipou sua mãe
 a mãe de João ficou braba e muito triste e
 pegou o João pelo cabelo
 no outro dia saiu com uma grade de feijão
 João subiu no pé de feijão e chegou no céu
 e descendeu com um castelo e tinha um
 gigante muito grande e João e ele de ouro
 João pegou a galinha fugiu para casa e escondeu em uma
 casa
 João pediu para sua mãe e ela o pé de feijão
 e o gigante caiu no buraco e sumiu para sempre
 e ele ficou feliz e em tempo

ANEXO 19
ANÁLISE DO TEXTO REALIZADO PELO ALUNO LUKAS

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

LEIA O TEXTO E FAÇA AS CORREÇÕES ORTOGRÁFICAS. SE NECESSÁRIO, CONSULTE O DICIONÁRIO.

JÃO E O PÉ DE FEIJÃO

| | | | | | | | | | |
|--------|---------|---------|--------|---------|---------|--------|---------|--------|---------|
| ELA | UMA | VE | UM | MININHO | TE | CE | XAMAVA | JÃO | |
| ELE | MORAVA | CO | A | SU | MÃO | NUMA | CASA | | |
| ERA | MUITO | PROBRE | NÃO | TIA | O | QI | COME | | |
| NO | DIA | SÉGITE | A | MÃO | DE | JÃO | REZOVE | PEDI | PARA |
| ELE | VEDE | A | VACA | | | | | | |
| JÃO | SAIU | PARA | VEDE | A | VACA | E | ECOTROU | UM | VEDEDOR |
| QUE | QUI | TROCA | A | VACA | POR | FEIJÃO | E | JÃO | ASEITO |
| QADO | JÃO | VOTOU | PARA | CASA | E | DISI | PARA | SUA | MÃO |
| A | MÃO | DE | JÃO | FICO | BRABRA | E | MUTO | TITE | E |
| JOGO | O | FEIJÃO | PELA | GANELA | | | | | |
| NO | OUTRO | DIA | AVIA | NASIDO | UM | GRADE | PE | DE | FEIJÃO |
| JÃO | SUBI | O | PÉ | DE | FEIJÃO | E | CHEGO | NA | NUVI |
| E | DECOBRI | QUE | TINHA | UM | CATELO | E | TINHA | TABE | UM |
| GIGATE | QI | TIA | UMA | GALIHA | QUE | BOTAVA | OVO | DE | OURO |
| JÃO | PEGOU | A | GALINA | FUGIU | PARA | CASA | E | COPROU | FARINHA |
| E | PAO | | | | | | | | |
| O | GIGATE | FICO | BRAVO | E | COREU | ATRA | DE | JÃO | |
| JÃO | PEDIU | PARA | SUA | MÃO | COTRA | O | PÉ | DE | FEIJÃO |
| E | O | GIGATE | CAIU | NO | BULHACO | E | SUMIU | PARA | SEPPE. |
| E | ELI | FICARÃO | FELI | E | CEM | FOMI | | | |

Feijão e o pé de Feijão
 Era uma vez um menino que se chamava João
 ele morava com a sua mãe numa casa
 era muito pobre não tinha o que comer
 na sua mãe a mãe de João disse que
 queria para ele ver a vaca
 João saiu para ver a vaca e encontrou
 o que era a vaca para Feijão e sua
 mãe
 a mãe de João ficou brava e muito triste
 e pegou o Feijão para o menino
 no outro dia avia nascido um grade
 pé de Feijão
 João recebeu o pé de Feijão e
 tinha todo um
 gigate de... tinha uma galinha que
 João pegou a galinha fugiu para
 casa e coprou
 e pao
 o gigante ficou bravo e coprou

ANEXO 20

REGISTRO DAS PALAVRAS ESCRITAS POR SÔNIA MARIA

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

NOME: _____

DITADO DIFERENTE

PREPARE-SE PARA UM DITADO DIFERENTE! ESCOLHA DEZ FIGURAS ABAIXO. AGORA VOCÊ VAI DITAR PARA UM COLEGA OS NOMES DAS FIGURAS ESCOLHIDAS. DEPOIS ELE DITARÁ PARA VOCÊ AS DEZ FIGURAS QUE ELE ESCOLHEU.



REGISTRO DAS PALAVRAS DITADAS

| | |
|--------------|--------------|
| <u>ovo</u> | <u>larva</u> |
| <u>ovo</u> | <u>ovo</u> |
| <u>larva</u> | <u>larva</u> |
| <u>ovo</u> | <u>ovo</u> |
| <u>larva</u> | <u>larva</u> |

ANEXO 21

REGISTRO DAS PALAVRAS ESCRITAS POR LUKAS

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

NOME: _____

DITADO DIFERENTE

PREPARE-SE PARA UM DITADO DIFERENTE! ESCOLHA DEZ FIGURAS ABAIXO. AGORA VOCÊ VAI DITAR PARA UM COLEGA OS NOMES DAS FIGURAS ESCOLHIDAS. DEPOIS ELE DITARÁ PARA VOCÊ AS DEZ FIGURAS QUE ELE ESCOLHEU.



REGISTRO DAS PALAVRAS DITADAS

galinha
 repassado
 elefante
 moeda
 mãe

cateto
 rapato
 Balaudo
 machado
 balea

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

EXPLORANDO A CRUZADINHA

RESPONDA AS QUESTÕES COM AS PALAVRAS DA CRUZADINHA DA HISTÓRIA
JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

QUAIS PALAVRAS DA CRUZADINHA SÃO FORMADAS POR:

UMA SÍLABA: mão

DUAS SÍLABAS: joão ha ma

TRÊS SÍLABAS: feljo gata ma e da

ESCREVA AS PALAVRAS DA CRUZADINHA EM ORDEM ALFABÉTICA

catulo - feljo
gata

QUAIS INICIAM COM A MESMA LETRA, MAS TEM SONS DIFERENTES?

gigote gata

ESCREVA UMA FRASE COM CADA UMA DELAS

o gigote e gata de ma

Agulhinha e muita brava

ANEXO 23

ATIVIDADE DA CRUZADINHA REALIZADA POR PAULO

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

NOME _____

COMPLETE A CRUZADINHA

The crossword puzzle grid is as follows:

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | |
| J | O | A | O | | | | | | |
| G | A | L | I | N | H | A | | | |
| | | V | A | C | A | | | | |
| | | M | O | E | D | A | S | | |
| | | F | E | I | J | O | E | S | |
| | | | | C | A | S | T | E | L |
| | | | | | | G | I | G | A |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

BANCO DE PALAVRAS

MÃE - JOÃO - VACA - MOEDAS - FEIJÕES - CASTELO - GIGANTE - GALINHA - HARPA

EMEIE SENADOR RUY CARNEIRO

EXPLORANDO A CRUZADINHA

RESPONDA AS QUESTÕES COM AS PALAVRAS DA CRUZADINHA DA HISTÓRIA
JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

QUAIS PALAVRAS DA CRUZADINHA SÃO FORMADAS POR:

UMA SÍLABA: moé

DUAS SÍLABAS: vaca, João, Hampa

TRÊS SÍLABAS gigote, Jaiir

ESCREVA AS PALAVRAS DA CRUZADINHA EM ORDEM ALFABÉTICA

gigote, Jaiir, Hampa, vaca, Colado, moé,
MOÉ, Feijão, João,

QUAIS INICIAM COM A MESMA LETRA, MAS TEM SONS DIFERENTES?

Jaiir, gigote, Hampa, Colado, vaca, moé

ESCREVA UMA FRASE COM CADA UMA DELAS

Jaiir, Jaiir, Hampa, vaca, Colado, moé
moé, Feijão e João

ANEXO 24

REGISTRO E RESOLUÇÃO DA ÚLTIMA QUESTÃO FEITA POR LUKAS

CIRCULE NA LISTA DE PALAVRAS APENAS AS QUE ESTÃO REPRESENTADAS POR DESENHOS

| | |
|---|---|
| <p>JOÃO</p> <p>CASA</p> <p>MÃE</p> <p>POBRE</p> <p>VELHO</p> <p>GIGANTE</p> <p>FEIJÃO</p> <p>NUVEM</p> <p>CASTELO</p> | <p>GALINHA</p> <p>OVOS</p> <p>HARPA</p> <p>MACHADO</p> <p>ÓCULOS</p> <p>NARIZ</p> <p>GAIOLA</p> <p>PÃO</p> <p>FARINHA</p> |
|---|---|



COLOQUE AS PALAVRAS DA LISTA EM ORDEM ALFABÉTICA

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

castelo - feijão - pão

farinha - nuvem - nariz

galinha - machado - ovos - óculos

pão - pobre

caso - gente

ANEXO 25

ATIVIDADE PALAVRA PUXA PALAVRA REALIZADA POR PAULO

EMEIF.SENADOR.RUY.CARNEIRO

NOME _____

PALAVRA PUXA PALAVRA

ESCREVA UMA PALAVRA INICIADA COM A SÍLABA INDICADA DOS NOMES DAS FIGURAS:

| | | |
|---|-----------|----------|
|  | 2ª SÍLABA | Chove |
|  | 1ª SÍLABA | maçã |
|  | 1ª SÍLABA | do pé |
|  | 1ª SÍLABA | colado |
|  | 2ª SÍLABA | dado |
|  | 2ª SÍLABA | do monte |
|  | 1ª SÍLABA | deus |
|  | 3ª SÍLABA | leta |
|  | 3ª SÍLABA | labi |
|  | 2ª SÍLABA | dedo |

ANEXO 26

ATIVIDADE PALAVRA PUXA PALAVRA REALIZADA POR MIKAEL

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

NOME _____

PALAVRA PUXA PALAVRA

ESCREVA UMA PALAVRA INICIADA COM A SÍLABA INDICADA DOS NOMES DAS FIGURAS:

| | | |
|---|-----------|--------|
|  | 2ª SÍLABA | hano |
|  | 1ª SÍLABA | nuvem |
|  | 1ª SÍLABA | sol |
|  | 1ª SÍLABA | sol |
|  | 2ª SÍLABA | corde |
|  | 2ª SÍLABA | rima |
|  | 1ª SÍLABA | lua |
|  | 3ª SÍLABA | sereno |
|  | 3ª SÍLABA | folha |
|  | 2ª SÍLABA | balde |

ANEXO 27

ATIVIDADE IMAGENS, NOMES E SÍLABAS REALIZADA POR FLORA

EMEIF.SENADOR.RUY.CARNEIRO

NOME: _____

IMAGENS, NOMES E SÍLABAS

ENCONTRE EM LIVROS VELHOS IMAGENS DE COISAS/OBJETOS CUJOS NOMES TENHAM O NÚMERO DE SÍLABAS INDICADOS EM CADA SETA. RECORTE AS IMAGENS COLE-AS E ESCREVA O NOME DE CADA UMA DELAS.

| | |
|---|---|
| 1 |  <p><i>mão</i> <i>pé</i> <i>pão</i></p> |
| 2 |  <p><i>torre</i> <i>plataca</i> <i>pena</i></p> |
| 3 |  <p><i>pantufa</i> <i>cerveja</i> <i>maria</i> <i>arvore</i></p> |
| 4 |  <p><i>relógio</i> <i>prof</i> <i>semáforo</i> <i>armário</i></p> |
| 5 | <p><i>Calendário</i></p> |

ANEXO 28

ESCRITA DE PÂMELA NA ATIVIDADE DITADO DIFERENTE

NOME: E

DITADO DIFERENTE

PREPARE-SE PARA UM DITADO DIFERENTE! ESCOLHA DEZ FIGURAS ABAIXO. AGORA VOCÊ VAI DITAR PARA UM COLEGA OS NOMES DAS FIGURAS ESCOLHIDAS. DEPOIS ELE DITARÁ PARA VOCÊ AS DEZ FIGURAS QUE ELE ESCOLHEU.



REGISTRO DAS PALAVRAS DITADAS

1 galinha - galinha

2 lua

3 mac

4 calça - castelo

5 barata - barata

6 elefante - elefante

7 olho - olho

8 cinto - cinto

9 pato

10 feijão - feijão

ANEXO 29

ESCRITA DE CARLOS NA ATIVIDADE DITADO DIFERENTE

EMEIF.SENADOR RUY CARNEIRO

NOME: _____

DITADO DIFERENTE

PREPARE-SE PARA UM DITADO DIFERENTE! ESCOLHA DEZ FIGURAS ABAIXO. AGORA VOCÊ VAI DITAR PARA UM COLEGA OS NOMES DAS FIGURAS ESCOLHIDAS. DEPOIS ELE DITARÁ PARA VOCÊ AS DEZ FIGURAS QUE ELE ESCOLHEU.



REGISTRO DAS PALAVRAS DITADAS

1 Galia, GALINHO

6 malhas,

2 casa

7 mãe

3 pato

8 litanopo, 15 pAVADOR

4 ocula - OCU LÃO

9 Ufotia, Ufot. plia

5 otos, Ha Rto.

10 F. Li zão

ANEXO 30

ESCRITA DA HISTÓRIA CRIADA PELA ALUNA FLORA, 09 ANOS

No dia seguinte João olhou pela janela de seu quarto, e viu um enorme pé de feijão no seu quintal. João ficou admirado com o tamanho da planta e curioso de que se tratava. Quando ele chegou ao fim do pé de feijão, ele viu um ninho de ouro gigante e dentro dele havia um monte de ovos de ouro com pedras de diamantes. Ele logo pensou: vou levar esses ovos de ouro e poderei comprar pão e farinha para mim e minha mãe. Mas quando ele estava para fazer isso, uma galinha gigante apareceu do nada e ela disse: ei, terrível de meus ovos. João muito assustado desceu o pé de feijão, como se fosse um escorredor gigante. Quando ele chegou, ele disse a mãe para ela trazer machado para cortar o pé de feijão. Logo a mãe de João voltou com dois machados e eles cortaram o pé de feijão. E eles venderam os ovos de ouro e compraram muito mais que só pão e farinha e ficaram felizes para sempre.

ANEXO 31

REVISÃO E REESCRITA DA HISTÓRIA CRIADA PELA ALUNA FLORA, 09 ANOS

REVISÃO E REESCRITA

João e o pé de feijão

No dia seguinte João olhou pela janela de seu quarto, e viu um enorme pé de feijão no seu quintal, e ficou admirado com o tamanho da planta e curioso de que seria o pé de feijão. Quando ele chegou ao fim do pé de feijão ele viu um nicho de ouro gigante e dentro dele havia um monte de vasos de ouro com insetos de diamantes. Ele logo pensou: vou levar todos os vasos de ouro e poderei comprar pão e farinha para mim e minha mãe. Mas quando ele estava para descer com os vasos uma galinha gigante apareceu do nada, e ela disse - se desceste os meus vasos, João muito assustado desceu o pé de feijão com a força um carregador gigante, quando ele jogou ele deu a mãe para ela trazer machados para cortar o pé de feijão, logo a mãe de João voltou com dois sacos e eles cortaram o pé de feijão. E eles venderam os vasos de ouro e compraram muito mais que pão e farinha e viveram felizes para sempre.

ANEXO 33

REVISÃO E REESCRITA DA HISTÓRIA CRIADO PELO ALUNO PAULO

EMEIF Escola Estadual Rui Câmara

Nome: _____

Ano/Série: 4º

Crie um novo final para o Conto João e o pé de feijão

REVISÃO E REESCRITA

João e o Pé de Feijão

no dia seguinte nasceu um enorme Pé de Feijão
 João foi com sua mãe quando a mãe de João
 viu o pé de feijão pediu para João subir no pé de
 feijão
 João subiu no pé de feijão e o ma cominho tal
 que para um pouco depois descendo
 quando chegou acabou viu um enorme
 castelo com a porta aberta João encontrou
 uma mulher que disse cuidado porque aqui
 mora um gigante ele não gosta de mel mas
 mais em estar com fome
 a mulher era bonita e deu uma melancia para
 João
 João recebeu a melancia e comeu tudo e matou
 sua fome mais lembrou de sua mãe então
 decidiu entrar no castelo
 João viu o gigante tocar do lado de fora
 João esperou o gigante sair do lado de fora
 e saiu correndo para casa
 Chegando em casa disse para sua mãe o que
 tinha acontecido e a mãe dele pediu para
 levar o melancia para o gigante
 João subiu no pé de feijão e foi de novo a porta
 quando chegou lá viu a mulher e o
 gigante que ficou feliz e deu um ovo de ouro
 João voltou para casa com o ovo e o ovo
 de ouro e viveu feliz para sempre

15/08/2019

ANEXO 34
PRUDUÇÃO FINAL DE PÂMELA

EMEIF Camader my Carmiro

Nome: _____

Ano / Série: 4º

Escreva o Conto Infantil João e o pé de feijão

PRODUÇÃO FINAL

João e o Pé De Feijão

Era um vez um menino que se chamava
 João ele vivia com a sua mãe numa
 casa e ele e na mata. Perto tinha uma vaca
 que mãe e estava muito dando leite
 a mãe de João decidiu vender a vaca e pediu
 para João ir a cidade vender a vaca
 e comprar pão e farinha
 no caminho viu um velho que quis
 tocar a vaca pelo feijão mágico
 João aceitou a troca
 a mãe de João ficou triste e fariosa
 e logo pela janela no outro dia tinha um
 pé de feijão e viu um castelo que tinha
 um gigante o gigante tinha uma galinha
 que botava ovo de ouro João pegou a galinha
 e pediu para ir a mãe cortar o pé de feijão
 a mãe de João cortou o pé de feijão o gigante
 caiu mal ferido e morreu
 a mãe de João voltou o ovo de ouro e o pão
 comede e não tinha mais fome

ANEXO 35
PRUDUÇÃO FINAL DE LUKAS

EMEIF Semaden ruy carmento

Nome: _____

Ano / Série: 2º

Escreva o Conto Infantil João e o pé de feijão

PRODUÇÃO FINAL

João e o pé de feijão

era uma vez um menino que se chama
João ele via com a sua mãe alguma
coisa eles viviam muito pobres
eles tinham uma vaca que não estava
mas quando ele foi
a mãe de João de repente veio
a vaca e falou para João e até
a tarde veio a vaca e copou
mãe e a vaca
mecanicamente encontra um
velho que quer trazer a vaca
para o feijão mágico João e
ele a trouxe e quando João
chegou em casa não falou
triste e furioso e falou para
pela fome da
mãe e do pai ele havia morrido
um dia de feijão João mudou
mãe de feijão e um um
castelo ele morava um
e quando tinha uma galinha
que tratava ele o dia
João pegou a galinha
e falou a mãe do João e o pai
de João e ele e o pai de João
e quando caiu no chão João
e um João sua mãe mata feijão

ANEXO 36
PRUDUÇÃO FINAL DE CARLOS

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

NOME: _____

MINHA PRODUÇÃO FINAL

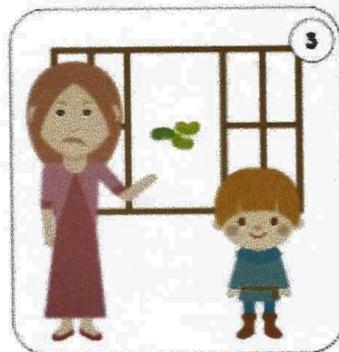
COM A AJUDA DAS IMAGENS, ESCREVA A HISTÓRIA DE JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO



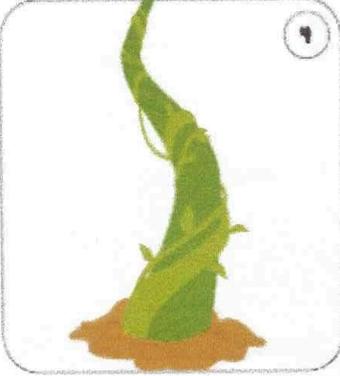
Um dia um velho um menino
que se chamava João
e ele morava com a sua
mãe e não tinha
nem irmão nem
irmã, só tinha a mãe
e o pai



A mãe de João disse
para o João que
a mãe não podia mais
trabalhar e ele
foi trabalhar
no campo e um
dia ele viu uma
planta de feijão



João a sítua a toda
a mãe de João ficou
triste e João
foi trabalhar

| | |
|---|---|
|  | <p> mau João Avio mo si bo a TL de Filizão João Supiu mo TL de Filizão </p> |
|  | <p> Jo Im Sima de Vau um castelo pul mo ovo um gigante mau voto li fizo um mo go Linho que boia ovos de ovo jumo. Mofo de ovo João TL de Agolinho de ovos de ovo! </p> |
|  | <p> J voto Tava caso voto o castelo de TL de A Mofo i fofo gigante! Fico Fuziozo i carido A TL de João João </p> |

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

| | |
|---|--------------------------------------|
|  | <p>João 1020 AS mal do Dlata</p> |
|  | <p>1120 AGOLINHO.</p> |
|  | <p>1 A HOPO</p> |



O gigante ficou
furioso e cortou a
perna do João



João pulou de fora do
mão e foi para o céu
com a mãe e o boi
A mãe de João cantou
para o João, o gigante
caiu, moratou e sumiu



A mãe de João viu
os ovos de ouro e cortou
o pão e o feijão
João e sua mãe viveram
felizes para sempre

ANEXO 37
PRUDUÇÃO FINAL DE SÔNIA MARIA

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO

NOME: _____

MINHA PRODUÇÃO FINAL

COM A AJUDA DAS IMAGENS, ESCREVA A HISTÓRIA DE JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO



la una ve uma mão
l i ana va João
si vi viva sua
nal uma casa



u ia João si ved
ava ca
over é Toa avaa Po
Fei João



emtia Fiea! Fuis za
João o Fei João
Pe La Jae La

EMEIE SENADOR RUY CARNEIRO

| | |
|---|---|
|  | <p>o Pr de Feijão e Ceu</p> |
|  | <p>João Lu Bin No Pr de Feijão e Vin Gigote</p> |
|  | <p>o Gigote e Ra mauVado</p> |

EMEF SENADOR RUY CARNEIRO

| | |
|---|-----------------------------|
|  | <p>João Pegou a Moeda</p> |
|  | <p>João Pegou a Galinha</p> |
|  | <p>João Pegou a ala</p> |

EMEIF SENADOR RUY CARNEIRO



o Gigante Fã Com Bovo



João Coto o Pe de Fritão
o Gigante Cain



o Maria João Vi ve Rão
Fl Liz e

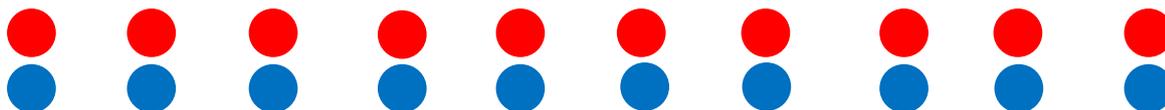
ANEXO 38
PROVA PIAGETIANA: CONSERVAÇÃO DE PEQUENOS CONJUNTOS
DISCRETOS DE ELEMENTOS

Materiais:

- Dez fichas vermelhas
- Dez fichas azuis

Cada uma deve ter 2cm de diâmetro.

Colocar na mesa dez fichas vermelhas e dez azuis.



P – O que você pode me dizer sobre estas fichas?

S - _____

P – Escolha uma cor de que você goste mais.

S - _____

P – Ponha as suas fichas na mesma quantidade que eu, termo a termo.

S - _____

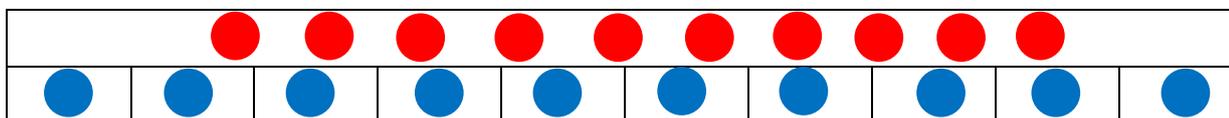
P – Então, temos a mesma quantidade de fichas azuis e vermelhas ou não?

S - _____

Não continue até que a criança perceba que tem a mesma quantidade.
 Estabelecimento da igualdade inicial. Arrume as fichas termo a termo.

Primeira modificação

Distancie suas fichas, separando-as de forma que fiquem mais largas. Apenas as fichas do profissional deverão ser mexidas.



P – E agora? Eu tenho mais, menos ou a mesma quantidade de fichas que você?

S - _____

P – Como sabe? Pode me explicar? (Pedido de argumentação)

S - _____

Contra-argumentação:

(Se for conservador)

P – Essa linha está mais comprida, será que não tem mais fichas?

S - _____

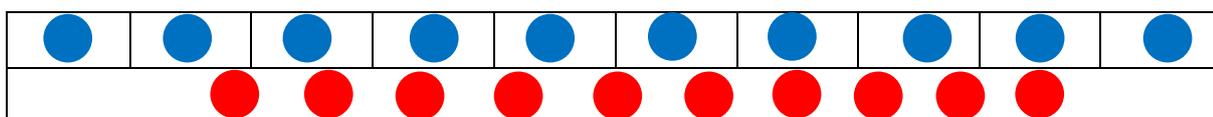
(Se não for conservador)

P – Você se lembra de que antes as duas fileiras a mesma quantidades? O que você acha agora?

S - _____

Retorno empírico: Coloca-se as fichas termo a termo.

Segunda modificação



P – E agora? Temos igual quantidade ou uma tem mais e outra menos?

S - _____

P – Como sabe? (Pedido de argumentação)

S - _____

Contra-argumentação com terceiros:

(Se for conservador)

P – Uma menina da sua idade me disse que aqui (curta) havia menos. Será que ela estava certa ou não?

S - _____

(Se não for conservador)

P – Uma menina da sua idade disse que as duas iriam ter a mesma quantidade. Será que ela estava certa ou não?

S - _____

ANEXO 39
PROVA PIAGETIANA: INCLUSÃO DE CLASSES

Materiais:

- Duas folhas de cartolina verde ou papel EVA (20x25);
- Doze quadrados de cartolina ou EVA na cor vermelha com cerca de 4cm de lado;
- Duas vaquinhas.

Coloque as cartolinas verdes sobre a mesa.



P – Fale-me sobre este material.

S - _____

P – E em tamanho, são iguais?

S - _____

Coloque os cartõezinhos vermelhos sobre a mesa.

P – Como são os quadradinhos?

S - _____

P – Vamos fazer de conta que temos dois campos de pasto. Se uma vaquinha comesse todo o pasto deste campo, comeria a mesma quantidade que comeria neste outro campo ou comeria mais em um do que em outro?

S - _____

Coloque um cartãozinho vermelho em um campo.



P – O dono deste campo decidiu colocar uma casinha aqui. Agora a vaquinha comerá a mesma quantidade de pasto nos dois campos ou não?

S - _____

P – Como sabe?

S - _____

Coloque uma casa no campo vazio.



P – E agora? A vaquinha comerá neste mais, menos ou o mesmo que neste?

S - _____

Coloque quatro casas nos dois campos.



P – E agora? A vaquinha irá comer neste mais, menos ou a mesma quantidade que este outro?

S - _____

P – Como sabe?

S - _____

Fazer retorno empírico

Separe as casas do campo experimental



P – O dono deste campo decidiu colocá-las deste modo. E agora? A vaquinha comerá a mesma quantidade nos dois campos ou em um comerá mais e em outro menos?

S - _____

(Se for conservador)

P - Será que neste (onde as casas estão separadas) a vaquinha não irá comer mais do que neste outro que estão juntas?

S - _____

(Se não for conservador)

P – Você não me disse que tinha a mesma quantidade quando as casas estavam juntas?

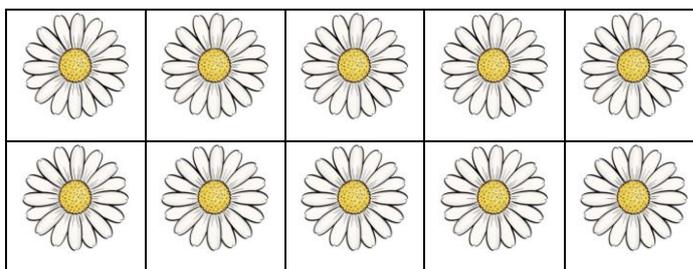
S - _____

ANEXO 40
PROVA PIAGETIANA: CONSERVAÇÃO DE SUPERFÍCIE

Materiais:

Com flores:

- Dez margaridas;
- Três rosas vermelhas.



P – O que você pode me dizer sobre este material?

S - _____

P – Conhece algumas flores? Poderia dizer-me os nomes de flores que conhece?

S - _____

P – Que flores você acha que são estas aqui?

S - _____

P – As margaridas são flores?

S - _____

P – As rosas são flores?

S - _____

P – Neste ramo, tem mais margaridas ou mais flores?

S - _____

P – Como sabe?

S - _____

P – Duas meninas querem fazer buquês. Uma irá fazer um buquê com as margaridas, a outra fará seu buquê com as flores. Quem vai fazer um buquê maior?

S - _____

P – Se eu lhe der as margaridas, o que ficará no ramo?

S - _____

P – Se lhe der as flores, o que ficará no ramo?

S - _____

P – Eu vou fazer um ramo com todas as margaridas e você vai fazer um ramo com todas as flores. Quem vai fazer um ramo maior?

S - _____

P – Como você sabe?

S - _____