

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

LÍVIA AMARANTE MONTEZINO

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: DAS HIPÓTESES DE ESCRITA ÀS  
ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO

SÃO PAULO

2022

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

LÍVIA AMARANTE MONTEZINO

Psicogênese da língua escrita: das hipóteses de escrita às atividades específicas para alfabetização

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
apresentado à Faculdade de Educação,  
curso de Pedagogia, como exigência  
parcial para a obtenção de diploma de  
Pedagogo da Pontifícia Universidade  
Católica de São Paulo-PUCSP.

Orientador: Profa. Dra. Maria Anita Viviani Martins

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

### Catálogo da Publicação

Sistema de Bibliotecas e Informação

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Montezino, Lívia Amarante

Psicogênese da língua escrita: das hipóteses de escrita às atividades específicas para alfabetização/ Lívia Amarante Montezino – São Paulo, 2022.  
f. 59

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Anita Viviani Martins

Trabalho de conclusão de curso (TCC) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, apresentado à Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogia, 2022.

Área de concentração:

Alfabetização. 2. Aprendizagem. 3. Escrita. 4. Hipóteses. 5. Atividades diferenciadas.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- CURSO DE PEDAGOGIA

LÍVIA AMARANTE MONTEZINO

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: DAS HIPÓTESES DE ALFABETIZAÇÃO  
ÀS ATIVIDADES ESPECÍFICAS PARA ALFABETIZAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientador: Profa. Dra. \_\_\_\_\_

1° Examinador: Profa. Dr. \_\_\_\_\_

2° Examinador: Profa. Dr. \_\_\_\_\_

São Paulo, de

de 2022

SÃO PAULO

2022

Dedico este trabalho a mim mesmo, por não ter desistido e pelo empenho despendido para estudar um tema que me encanta e tem meu coração.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, por não terem desistido de mim mesmo quando eu já tinha.

A minha irmã Amanda, por ser minha base desde sempre.

Aos meus amigos de vida, por me aguentarem falar sobre o TCC.

As minhas amigas e colegas de Faculdade, pela companhia e parceria durante estes quatro turbulentos anos de graduação.

As minhas amigas Angélica, Letícia, Tatiane e Camila, por terem sido minha base durante a faculdade, por acreditarem em mim e me apoiarem tanto na decisão do tema e no desenvolvimento de todo o trabalho.

Em especial, agradeço a minha sócia, Letícia, por tudo e por tanto!

## RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo principal estudar tipos de atividades que possibilitam o avanço das diferentes hipóteses de escrita em crianças no processo de alfabetização, segundo a abordagem de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Para tal, se fez necessário compreender a forma como os sujeitos aprendem e o que pensam a respeito da escrita, analisando também as hipóteses de escrita e suas características, ambas explicitadas pelas autoras citadas anteriormente. Como marco teórico, tem-se principalmente, Ferreiro, Teberosky e Grossi, a fim de realizar uma pesquisa utilizando levantamento bibliográfico, que caracteriza a metodologia qualitativa de cunho bibliográfico e ou documental. Após todo estudo, foi possível encontrar atividades mais específicas para cada hipótese de escrita que favorecem ao avanço dos sujeitos durante o processo de alfabetização. Entretanto, é importante compreender que outras ações e propostas são necessárias para auxiliar neste processo, incluindo atividades coletivas, intervenção do professor, agrupamentos produtivos e atividades semelhantes com pequenas alterações entre si.

Palavras-chave: Alfabetização, Aprendizagem, Escrita, Hipóteses, Atividades diferenciadas.

## **ABSTRACT**

The main objective of the present work was to study types of activities that enable the advancement of different writing hypotheses in children in the literacy process, according to Emília Ferreiro and Ana Teberosky's approach. To do so, it was necessary to understand how the subjects learn and what they think about writing, also analyzing the writing hypotheses and their characteristics, both explained by the authors mentioned above. As a theoretical framework, we have mainly Ferreiro, Teberosky, and Grossi, in order to carry out a research using a bibliographic survey, which characterizes the qualitative methodology of bibliographic and/or documental nature. After all the study, it was possible to find more specific activities for each writing hypothesis that favor the subjects' progress during the literacy process. However, it is important to understand that other actions and proposals are necessary to help in this process, including collective activities, teacher intervention, productive groupings, and similar activities with small changes among them.

**Keywords:** Literacy, Learning, Writing, Hypotheses, Differentiated activities

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Exemplo de escrita utilizando o realismo nominal.....	19
Figura 2 – Diálogo entre autora e criança sobre escrita e desenho.....	20
Figura 3 – Exemplo de escrita com variação de posição na ordem linear.....	22
Figura 4 – Escrita silábica.....	23
Figura 5 – Escrita silábica com valor sonoro convencional.....	26
Figura 6 – Escrita silábico-alfabética.....	29
Figura 7 – Atividade para diferenciação entre letras e números.....	32
Figura 8 – Bingo de letras.....	34
Figura 9 – Cartelas do bingo de nomes.....	35
Figura 10 – Baralhos.....	36
Figura 11 – Atividade para relacionar imagem e palavra.....	38
Figura 12 – Brincadeira de pescaria de letras e palavras.....	39
Figura 13 – Atividade dicionário de imagens.....	41
Figura 14 – Atividade para completar a palavra.....	42
Figura 15 – Atividade de adivinhas.....	44
Figura 16 – Cruzadinha com banco de palavras.....	45
Figura 17 – Atividade para formar palavras com sílabas faltosas.....	48

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
<b>1 FUNDAMENTOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO EMILIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY .....</b>	<b>13</b>
1.1 Como se estruturou o processo de pesquisa e investigação? .....	15
<b>2 AS HIPÓTESES DE ESCRITA DAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>18</b>
2.1 Hipótese pré-silábica .....	18
2.2 Hipótese silábica .....	23
2.3 Hipótese Silábico-alfabética .....	28
2.4 Hipótese Alfabética .....	30
<b>3 DIFERENTES ATIVIDADES QUE POSSIBILITAM O AVANÇO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA E SUAS CARACTERÍSTICAS.....</b>	<b>31</b>
3.1 Atividades que possibilitam o avanço da Hipótese” Pré-silábica” .....	31
3.2 Atividades que possibilitam o avanço da Hipótese Silábica .....	40
3.3 Atividades que possibilitam o avanço da Hipótese Silábico-Alfabética e Alfabética .....	46
<b>4 É “SÓ” ISSO? NÃO! OUTROS ASPECTOS QUE AUXILIAM NO PROCESSO DE AVANÇO DOS ALUNOS NAS DIFERENTES HIPÓTESES DE ESCRITA.....</b>	<b>50</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>58</b>

## INTRODUÇÃO

Durante o segundo ano da graduação do curso de Pedagogia, mais especificamente nos 3º e 4º semestres, tivemos unidades temáticas relacionadas à alfabetização. Conforme fomos estudando o assunto e conhecendo um pouco mais da abordagem defendida por Emília Ferreiro, comecei a me interessar pelo assunto. Entretanto, era uma proposta diferente dos métodos tradicionais de alfabetização, não tinha uma cartilha, um tutorial a ser seguido para alfabetizar uma criança.

O que vimos, em linhas gerais era a concepção de que as crianças têm hipóteses sobre a escrita, ou seja, pensam e refletem sobre ela, além de conhecermos as diferentes hipóteses e algumas de suas características.

A partir disso, me perguntava: Como saber quais os tipos atividades oferecer para as crianças, considerando a hipótese de escrita em que se encontram, para que avancem pelas hipóteses e sejam alfabetizadas se não existe um “manual”? Discutimos um pouco sobre isso nas aulas, e analisamos junto com a professora algumas atividades dizendo para qual hipótese indicariamos e por quê. Ainda assim, essa pergunta continuava me provocando, e eu sempre busquei estudar sobre alfabetização durante todo esse período a fim de saber mais sobre o assunto, mas também, tentar encontrar “uma resposta para minha pergunta”.

Então, com o intuito de solucionar meu problema, o seguinte trabalho de conclusão de curso tem por objetivo principal estudar tipos de atividades que possibilitam o avanço das diferentes hipóteses de escrita em crianças no processo de alfabetização, segundo a abordagem de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Para desenvolvê-lo, apoio minhas pesquisas em objetivos específicos, são eles: Compreender os fundamentos que constituem o processo de alfabetização segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky; analisar, segundo Emília Ferreiro, as diferentes hipóteses de escrita em crianças no processo de alfabetização e por fim; apresentar outras estratégias que podem auxiliar no processo de avanço das hipóteses de escrita.

Os marcos teóricos os quais me dediquei a estudar para fundamentar este trabalho são Ferreiro e Teberosky, (2007); Ferreiro (2011); Grossi (2010), Grossi (2019), Grossi (2020), entre outros.

Por fim, a pesquisa desenvolvida pode ser classificada como exploratória e ou descritiva, considerando que pretendo contribuir para o aumento de pesquisas sobre a temática, utilizando a metodologia de cunho bibliográfico e/ ou documental.

## **1 FUNDAMENTOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO EMILIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY**

Emilia Ferreiro é uma argentina que nasceu no ano de 1936. Em aspectos acadêmicos é essencial destacar que ela fez seu doutorado na Universidade de Genebra com a orientação de Jean Piaget, um dos autores que fundamenta suas pesquisas sobre o processo de construção do conhecimento da língua escrita. Além disso, suas investigações ocorreram majoritariamente na Argentina e no México.

Ana Teberosky, por sua vez, é outra figura importantíssima para o desenvolvimento dos estudos no campo da escrita e da alfabetização de modo geral. Argentina nascida em 1943, é doutora em Psicologia pela Universidade de Barcelona.

Ambas não pretenderam criar ou definir um novo método de alfabetização, entretanto, contando com o apoio da Psicolinguística Moderna e da teoria de Piaget, trouxeram à tona concepções de sujeito e do seu processo de aprendizagem para o levantamento de reflexões a respeito da construção da escrita, formulando então, a partir de estudos e pesquisas a Psicogênese da Língua Escrita

Considerando o exposto, esta teoria devolvida pelas autoras há como fundamentos a ideia de que o sujeito é um ser ativo, de modo que a compreensão da linguagem a qual ele convive não ocorre de forma passiva, uma vez que este sujeito ativo busca compreendê-la, levantando então hipóteses sobre e “testando” suas ideias sobre, de forma a reconstruí-la. Em resumo, a criança age e pensa sobre a linguagem da qual tem contato. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

A preocupação central das autoras passa a ser o sujeito da aprendizagem. O ponto de vista e de reflexão proposto não é mais sobre “como se ensina”, mas sim, como o sujeito aprende. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999). Nesse sentido, quando se alteram as ideias acerca do processo de aprendizagem, conseqüentemente, as concepções de sujeito também sofrem mudanças, é uma relação dialógica.

Mas então quem é este sujeito? Ferreiro e Teberosky (1999), consideram-no como sujeito cognoscente, aquele que, segundo a teoria de Piaget, é um sujeito

que procura conhecer e entender o mundo do qual faz parte e resolver as questões que este mesmo postula. É um indivíduo que pode aprender a partir de suas ações cognitivas sobre os objetos e as coisas, construindo também seus próprios conjuntos de pensamento. Ou seja, é um sujeito que pensa, articula suas ideias e as relaciona com a realidade que o cerca, não podendo ser considerado passivo quanto a atividade e a aprendizagem em si.

Já no que diz respeito a aprendizagem, tem-se como pressupostos a teoria de Piaget, que segundo Ferreiro e Teberosky (1999), elucida uma questão importante sobre a compreensão dos processos de aprendizagem do sujeito. Diferentemente de uma concepção condutista, que considera que a aprendizagem é a troca de uma resposta pela outra, funcionando segundo a ideia de estímulo-resposta, em que as coisas são aprendidas diretamente, as ideias piagetianas tem por premissa que os estímulos recebidos do meio são transformados nos esquemas de assimilação de cada sujeito, de forma que o indivíduo que recebeu aquele estímulo, que por sua vez foi transformado, vai agora fazer a sua interpretação. Seguindo essa linha de raciocínio, um mesmo objeto, não é igual para todos, uma vez que este processo de assimilação do objeto de conhecimento é pessoal.

Portanto, pode-se dizer também que não podemos partir do mesmo lugar com todos os alunos, ou seja, não posso considerar que todos pensam da mesma forma sobre determinado objeto de conhecimento, que possuem os mesmos conhecimentos prévios e reflexões no tocante a linguagem escrita.

Ainda sobre o processo de assimilação, e sua relatividade e unidade no que diz respeito aos seus esquemas de assimilação, as autoras defendem que o início de tudo, ou seja, o início da aprendizagem é o próprio sujeito, já que dependemos dos esquemas de assimilação que ele possui e das conseqüentes interpretações que irá realizar, portanto, não podemos partir do conteúdo que será ensinado. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Essa é uma mudança de paradigmas e de pensamento a respeito do sujeito e do seu processo de aprendizagem: Enquanto os métodos tradicionais de alfabetização consideram os estudantes como “tábulas rasas” e determinam por onde o trabalho deve ser iniciado, as contribuições de Piaget e as reflexões de Ferreiro e colaboradores consideram o sujeito como centro do seu processo de

aprendizagem, desde o processo de assimilação até a compreensão de que a aprendizagem é uma atividade própria do sujeito, não partindo então da definição do conteúdo a ser ensinado.

Como já dito anteriormente, Jean Piaget trouxe importantes contribuições para pensar sobre a aprendizagem em si. Tendo então em vista que, de acordo com Ferreiro e Teberosky (2007, p.31), a aprendizagem é “entendida como processo de obtenção do conhecimento”, cabe considerar que aprender algo é uma atividade própria do sujeito, os métodos e a própria didática não são exclusivamente responsáveis pela aprendizagem, estes, podem ter influência no processo, sendo favoráveis ou não. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

Portanto, o que proponho com este trabalho vai ao encontro com essa ideia: Não são só as atividades diferenciadas, que consideram as hipóteses dos alunos a respeito do Sistema de Escrita Alfabético, que vão fazer com que os alunos aprendam, porém, estas podem facilitar e auxiliar em seus processos, para a psicogênese, a hipótese é o fundamento da aprendizagem, já que partindo delas, é possível planejar as intervenções.

Além disso, como já enunciado anteriormente, o próprio processo de operação e assimilação do sujeito a respeito da escrita é essencial para que tal aprendizagem ocorra. Não somente, as contribuições do contexto, a mediação do professor e outros fatores interferem neste processo de aprendizagem, mas que serão desenvolvidos no capítulo quatro.

### **1.1 Como se estruturou o processo de pesquisa e investigação?**

Já que o objetivo das investigações era compreender como se dava a construção dos conhecimentos relativos à escrita, buscando reconhecer quais os processos cognitivos estavam implícitos na aprendizagem da escrita, além de interpretar as hipóteses infantis, e por fim, notar quais tipos de conhecimentos prévios as crianças já carregavam quando a aprendizagem formal, ou seja, escolar, começava. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2007), foram organizadas as chamadas “situações experimentais”, nas quais seguiam alguns princípios, veja:

1) A leitura não é só um processo mecânico de correspondência entre a fala e o escrito. (Ler não é “transformar” o que está escrito em som).

2) Escrever não é copiar! A escrita envolve um processo ativo de interação com as escritas convencionais.

3) Considerando os princípios um e dois, tem-se que a preocupação é estudar como se constroem os conhecimentos relativos à linguagem escrita, e não considerar cópias e decifrações mecânicas como indicativos de avanço.

Para que este objetivo fosse cumprido era preciso estruturar situações bem-organizadas e que seguissem os fundamentos teóricos apontados anteriormente. Por isso, esses momentos requeriam uma interação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito, contando também com uma espécie de conversa entre a criança e o entrevistador, de modo que esse pudesse perceber como a criança desenvolve seu pensamento/ raciocínio sobre a escrita. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2007).

Algumas atividades foram pensadas para tal, entre elas, uma que exigia uma produção escrita. Cabe destacar que todas elas foram ponderadas para que fosse possível perceber as ideias e hipóteses das crianças no que diz respeito à escrita. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2007, p. 37). Além disso, sempre continham “elementos conflitivos”, para que o público-alvo em questão tivesse um desafio e uma consequente solução para encontrar.

Os estudos tiveram como início um segmento semilongitudinal, que neste contexto, consistiu em realizar estudos e avaliações de casos particulares, e a partir destas análises, desenvolveu-se uma teoria, considerando as diferenças, os avanços, e o processo para a aprendizagem da escrita.

Segundo Ferreiro e Teberosky (2007), foram escolhidas 30 crianças que estavam na primeira série do primário, o que hoje, conhecemos como primeiro ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais, e que, por sua vez, apresentavam condições socioeconômicas menos favorecidas e normalmente iniciavam sua vida escolar apenas no primário. Elas passaram, durante o ano que durou a pesquisa, por entrevistas, iluminadas pelo “método clínico” de Jean Piaget que ocorreram em três momentos: A primeira, que se deu no início, outra no meio e uma no fim do ano letivo. Ao final só 28 crianças concluíram o processo.

Como resultado, obtiveram algumas considerações: As crianças com as condições mencionadas acima não chegam ao primeiro ano sem saber nada a respeito da escrita, o que refuta a ideia de que a aprendizagem ou a não

aprendizagem pode estar relacionada às questões relativas à classe sociais. De acordo com Ferreiro e Teberosky (2007), as crianças de 6 anos já trazem consigo um repertório de ideias e noções a respeito da escrita e que o processo de construção do conhecimento por parte da criança, pode ocorrer de modo que o professor não tenha uma previsão, uma noção clara.

Constatando-se tais informações, uma nova pergunta surge: Quando a escrita passa a ser um objeto de conhecimento? Para responder tal questão, um outro estudo foi necessário, mas desta vez, do tipo transversal, que se caracteriza por admitir que existem permanências e questões fixas, entretanto, há uma flexibilidade no processo. Para isso, reuniram crianças com idades entre 4 e 6 anos, de classes sociais diferentes e que frequentavam a escola. Essa escolha de duas classes sociais se deu para compreender a ligação existente entre o meio social e os conhecimentos relativos à escrita, já que existiam experiências culturais díspares entre as crianças que participaram da pesquisa. Ao total, levando em conta os dois estudos, 108 crianças participaram. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2007).

Não pretendemos esmiuçar toda a estruturação e organização da pesquisa. As informações relativas às hipóteses de escrita e seus desdobramentos serão nosso foco. Entretanto, consideramos este resumo importante para fundamentar minha pesquisa e para uma melhor compreensão do leitor.

Em suma, as pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky visavam compreender, fundamentalmente, como se dava o processo de construção dos conhecimentos relativos à aquisição da escrita. Para isso estruturaram as investigações descritas anteriormente para formular seus estudos e encontrar respostas cabíveis para a questão, desenvolvendo posteriormente, o que chamaremos de hipóteses de escrita.

## 2 AS HIPÓTESES DE ESCRITA DAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Apesar das situações experimentais analisarem e apresentarem algumas considerações a respeito da leitura, o foco deste trabalho é esclarecer os aspectos relativos à escrita e os consequentes pensamentos e hipóteses levantadas pelas crianças que participaram de tais situações.

Para que fosse possível analisar a escrita das crianças, as autoras propuseram diferentes “atividades”, que foram aplicadas em diferentes momentos, sem uma sequência fixa. São elas: Escrita do nome próprio; situações de comparação entre escrever e desenhar; escrita do nome de um amigo ou familiar; escrita de palavras consideradas mais “simples”, e pelas quais normalmente, se inicia o processo de aprender a ler e escrever; escrita de palavras que consideraram que as crianças “não soubessem” (não tivessem aprendido ainda), e por fim, a escrita de uma oração. Além disso, após a produção de cada escrita, era solicitado que a criança lesse aquilo que escreveu. A partir dos resultados, definiram 5 hipóteses do sujeito sobre como a escrita se constitui.

Vale destacar que as cinco hipóteses descritas pelas autoras não são rígidas e não garantem uma verdade absoluta. Além disso, é importante frisar que a partir dessas pesquisas, ou seja, da análise dessas propostas e de seus respectivos resultados, que Emília Ferreiro e Ana Teberosky realizaram algumas interpretações e chegaram a algumas conclusões. Desta forma, pontuam que pode haver alterações e acréscimos, não sendo uma teoria imutável.

### 2.1 Hipótese pré-silábica

É preciso delimitar o que seria a **hipótese pré-silábica (Nível 1)**, a primeira definida pelas autoras. Para tanto, é necessário pontuar as suas características.

Segundo Ferreiro e Teberosky (2007), a escrita, nesta fase, é entendida pela criança como a “cópia” de modelos de escrita que ela tem contato, ou seja, se vê, em casa, pessoas utilizando a letra cursiva para escrever uma lista de compras,

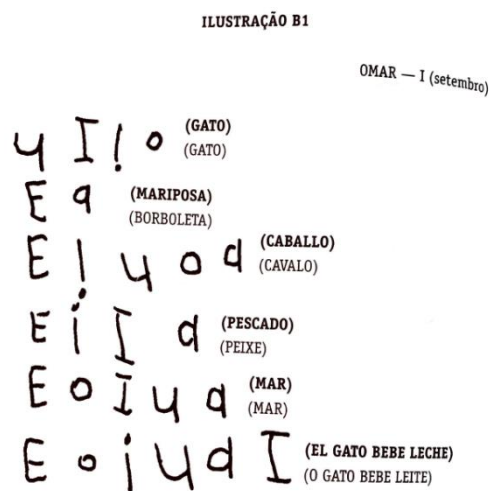
por exemplo, a criança, em suas experiências de escrita “reproduz” essa forma de escrita, utilizando-se de escritas mais agrupadas entre si e com linhas curvas.

Além disso, não há critérios objetivos para diferenciar uma escrita da outra, explicamos: Escritas muito parecidas, em sua forma gráfica, podem significar coisas diferentes a depender do significado que a criança atribui para cada uma delas, portanto, neste caso, conforme Ferreiro e Teberosky (2007), a escrita enquanto fonte de informação perde sua função.

Ainda conforme Ferreiro e Teberosky (2007), neste nível, ocorre, mesmo como um processo passageiro a ser superado, o que é conhecido na literatura como “Realismo Nominal”. Mas o que isso quer dizer?

Isso diz respeito a um pensamento do sujeito de que o registro é a própria coisa, ou seja, a palavra escrita é a própria coisa. Por exemplo, pretendendo escrever formiga, considera-se o tamanho do animal para decidir o tamanho da escrita. Como a formiga é um animal pequeno, a criança se utiliza de poucas letras. Agora, se fosse escrever “vaca”, optaria por colocar mais letras na escrita desta palavra, já que este é um animal grande.

Figura 1- Exemplo de escrita utilizando o realismo nominal



Fonte: FERREIRO, 2011 p.78.

Neste caso, a criança que escreveu estas palavras alega que a mariposa tem duas letras, ou seja, menos letras em relação a palavra cavalo já que uma mariposa é menor, em tamanho físico, do que um cavalo.

Não somente, a dificuldade de diferenciar o que é escrita e o que é desenho, mais precisamente, a diferença entre o ato de escrever e desenhar/ entre o que é escrever e o que é desenhar também é uma característica desta etapa, entretanto, vale salientar que as autoras pontuam isso como uma característica efêmera, assim como o realismo nominal descrito acima.

Veja um exemplo:

Figura 2- Diálogo entre autora e criança sobre escrita e desenho

Sabes escrever?	Não. Desenhar sei: uma casa, uma menina, um sol, uma nuvem.
(Faz um desenho) Isto é escrever ou desenhar?	Desenhar.
Escreve uma casa.	(Desenha uma casa).
O que escreveste?	Uma casa.
Desenhaste ou escreveste casa?	Escrevi.
É se queres desenhar?	(Mostra seu próprio desenho).
É o mesmo, escrever ou desenhar?	Não.
O que fizeste no papel?	Desenhei.
(Escreve algo) Escrevo ou desenho?	Escreve.
Desenha um sol.	(Desenha um sol).
Escreve sol.	... Não sei.
Desenhaste ou escreveste?	Desenhei.
Escreveste também?	Não.

Fonte: FERREIRO e TEBEROSKY, 2007, p. 198.

Há que se considerar também, segundo os dados e as análises das “atividades” de algumas crianças que participaram da pesquisa, que algumas utilizam o desenho como uma espécie de apoio para escrita, como se o desenho precisasse estar ali para significar a escrita, ou ainda, há aquelas que, utilizam o desenho como “fuga” para o ato de escrever. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2007).

Demonstra-se, a partir da análise das pesquisas e dos resultados em Ferreiro e Teberosky (2007), que as crianças que se encontram neste nível apresentam escritas mesclando números e letras e podem apresentar escritas com variação posicional das letras é importante destacar, que durante esse período isso não deve ser visto como um problema, mas como sendo algo compreensível.

Considerando ainda as hipóteses que as crianças levantam a respeito da escrita, as autoras pontuam que: “As crianças deste nível pareceriam trabalhar sobre a hipótese de que faz falta um certo número de caracteres- mas sempre o mesmo- quando se trata de escrever algo.” (FERREIRO e TEBEROSKY, 2007, p. 202).

Normalmente, essa quantidade de letras costuma girar em torno de três, minimamente, e isso não aparece só no campo da escrita, mas da leitura também. Vale destacar que isso não é uma regra estanque. Há crianças na pesquisa que se utilizam de quatro, cinco e até seis letras para realizar suas escritas. E ainda: a questão da variedade de grafias está presente, ou seja, em uma escrita não se pode usar sempre as mesmas letras, elas precisam variar: letras iguais não podem aparecer mais de duas vezes em uma mesma escrita. Essa concepção recebe o nome de “variação interna”. (FERREIRO, 2011).

Sobre a quantidade mínima de caracteres, Ferreiro (2011, p. 47) aponta uma importante questão:

De onde vem a ideia infantil de que não se pode ler com poucas letras? Os adultos não podem transmitir essa ideia, já que qualquer adulto alfabetizado lê corretamente palavras tais como ‘a’ (artigo), ‘o’, ‘em’, ‘a’ (preposição), ‘e’ ‘ou’ ‘de’ etc. Ambas as hipóteses, a da quantidade e a da variedade, são construções próprias da criança, no sentido de elaborações internas que não dependem do ensino do adulto e nem da presença de amostras de escritas onde podem aparecer anotações de uma ou duas letras, com reduzida variedade interna.

Apesar de neste trecho se referir à leitura, o raciocínio para a escrita é muito semelhante, e demonstra que as crianças realmente levantam hipóteses originais a respeito da língua escrita, ou seja, pensam e refletem acerca dela a partir de suas próprias interpretações.

Por fim, nesta etapa, a leitura é considerada global, ou seja, ainda não há correspondência entre letras e sons, no momento de ler, cada letra corresponde a todo o escrito.

Ainda dentro da hipótese pré-silábica, Ferreiro e Teberosky (2007), definem o nível 2. Neste nível, as questões relativas as hipóteses de quantidade mínima de letras para escrever, bem como a variedade delas permanecem. Quando dizemos letras, estamos nos referindo a grafismo de modo geral, assim, a aparição de

números também pode estar inclusa nessa etapa, entretanto, os traços gráficos já estão mais parecidos com as letras.

A ideia principal no nível 2 é a que para que seja possível ler coisas diferentes, as escritas dessas palavras devem ser diferentes também. Acontece que algumas crianças têm um repertório de grafismos, chamados aqui de letras, limitado, e para que possam “cumprir” essa hipótese, utilizam-se de uma estratégia chamada “variações de posição na ordem linear” que consiste em utilizar as mesmas letras e ou sinais gráficos para escrever palavras diferentes, entretanto, a ordem das letras é trocada para escrever cada palavra, para que assim, cada escrita signifique uma coisa e a leitura possa ser realizada. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2007).

Veja:

Figura 3- Exemplo de escrita com variação de posição na ordem linear

**A r o n = sapo.**  
**A o r n = pato.**  
**I A o n = casa.**  
**r A o l = mamãe sai de casa. (*mamá sale de casa*)**

Fonte: FERREIRO e TEBEROSKY, 2007, p. 204.

Não somente, segundo Ferreiro e Teberosky (2007), neste processo, o indivíduo pode conquistar algumas “formas fixas” de escrita, ou seja, modelos estáveis de escrita, a título de exemplo, tem-se o nome próprio. A criança aprende a escrever seu nome, ou simplesmente decora aquela ordem de letras e tem aquele como um modelo estável de escrita, uma vez que esta aprende a escrever seu nome, escreve do mesmo jeito sempre, não muda.

Quando isso acontece, duas consequências vêm à tona: a criança pode se recusar a escrever palavras que não façam parte de sua bagagem, ou seja, as palavras estáveis, ou então pode utilizá-las como referência, ou base para outras escritas. As autoras pontuam que esta característica em específico carrega consigo

um caráter cultural de influência, principalmente de estímulo de familiares, o que ocorre, com mais regularidade entre crianças de classe média.

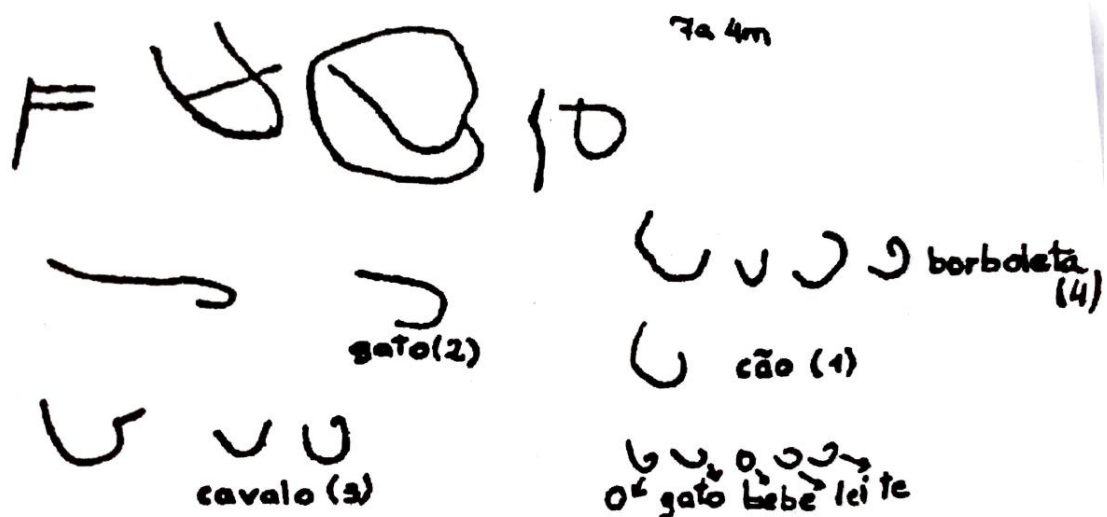
Por fim, segundo a análise das situações experimentais, há um uso consideravelmente maior da letra maiúscula de imprensa em comparação com a cursiva. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2007).

## 2.2 Hipótese silábica

A hipótese silábica, segundo Ferreiro e Teberosky (2007), consiste centralmente na ideia, construída pelos sujeitos de aprendizagem, de que cada letra escrita representa uma sílaba. Nesse sentido, a criança considera que “a escrita representa partes sonoras da fala” (FERREIRO e TEBEROSKY, 2007, p. 209).

Veja um exemplo:

Figura 4- Escrita silábica



Fonte: (GROSSI, 2020, p.30).

Perceba que esta criança escreve primeiro seu nome (Fabio) e depois, três palavras e uma frase. Para a escrita de gato, se utiliza de duas formas gráficas, atribuindo uma forma, “uma letra”, para cada sílaba da palavra, como gato tem duas

sílabas, ele escreve duas grafias. E o mesmo raciocínio segue para as demais palavras.

Vale destacar que Emilia Ferreiro e Ana Teberosky não aprofundaram seus estudos acerca da questão do desenho, período anterior ao uso de letras para escrever, reconhecido como icônica e as formas gráficas aí presentes. Como no exemplo acima, o traçado gráfico se aproxima das formas iniciais desse registro chamados de rabiscos e de “garatujas” ordenadas ou não.

Em outras palavras, Ferreiro (2011), alega que nessa parte do processo de alfabetização (hipótese silábica) começa a se estabelecer a ideia de que a quantidade de letras que vão ser utilizadas para escrever estão ligadas com as partes sonoras, no caso, as sílabas, que são percebidas quando falamos uma palavra, daí a ideia central de que se utiliza uma letra para representar cada sílaba.

Nesse sentido Ferreiro e Teberosky (2007), assinalam que há dois aspectos da hipótese pré-silábica que podem ser deixados de lado por um tempo por aqueles que se encontram no nível 3, conhecido por “hipóteses silábicas”. São elas: a quantidade mínima de letras para que algo possa ser escrito, interpretável, bem como a variedade de caracteres

Para a questão da quantidade mínima de “letras”, a criança enfrenta alguns desafios, principalmente quando se depara com palavras que são dissílabas e monossílabas. De acordo com as ideias construídas nesta etapa, utiliza-se uma letra para cada sílaba, desta forma, palavras dissílabas só serão escritas com dois caracteres. Entretanto, como é possível escrever algo com apenas duas letras, se no geral, a exigência é de no mínimo três letras para que algo possa ser escrito e lido? Aqui aparece o que chamamos de conflito cognitivo, em que duas concepções se cruzam e a criança precisa achar uma solução, precisa resolver este problema.

Quando isso acontece, os sujeitos se utilizam de estratégias próprias para solucionar o impasse. Segundo Ferreiro e Teberosky (2007), alguns podem colocar letras a mais, a fim de cumprir com a ideia de caracteres mínimos para que seja possível ler o escrito, então, no momento da leitura, como há “letras a mais”, a criança interpreta-as como se fossem outra palavra, outra escrita, que certa forma se relaciona com a palavra que teve a intenção de escrever.

Ou ainda, quando “as letras são usadas com um valor silábico fixo”, ou seja, com o valor sonoro correto, recorre-se a outra estratégia: Utilizar uma letra como “elemento coringa” para “completar” aquela palavra, quantitativamente. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2007, p.213).

Já no que diz respeito a questão da variedade de caracteres tem-se que: quando está pensando sobre a escrita, a criança se encontra muito focada na percepção silábica das palavras, e pode não conseguir atender a condição anterior, podendo apresentar em uma mesma escrita, “letras” semelhantes. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2007).

Apesar de apresentar diversas controvérsias e momentos de conflito para os aprendizes esta é uma hipótese que, ao longo do tempo e dos avanços, faz com que o aluno consiga encontrar uma solução, mesmo que provisória, no momento de decidir quantas letras vai utilizar para realizar uma escrita e ainda proporciona ao aluno uma atenção maior para as diferenças sonoras que existem nas palavras. (FERREIRO, 2011).

Ao discutir mais sobre as características de pensamento das crianças em hipótese silábica, Ferreiro (2011), assinala que o valor sonoro estável das letras pode aparecer, ou seja, são atribuídos sons específicos (estáveis) à determinadas letras, com mais frequência, as vogais. O que isso quer dizer? A criança estabelece uma ligação com a letra A e o seu som, por exemplo, atribui uma correspondência entre a letra e o som, de modo que utiliza a letra A, para representar uma sílaba, que, oralmente, percebeu ter o som da letra A.

Dessa forma, palavras que possuem, em suas partes, sons iguais, acabam sendo escritas com letra (s) em comum. Pode acontecer ainda dessa parte sonora semelhante aparecer mais de uma vez em uma mesma palavra, o que gera outro conflito, que bate diretamente de frente com uma concepção anterior: a variedade interna, na qual não se pode repetir a mesma letra mais de uma vez em uma única escrita.

Figura 5- Escrita silábica com valor sonoro convencional

EMILIA FERREIRO

ILUSTRAÇÃO 3B

Escrita silábica (vogais com valor sonoro convencional):  
 cada letra vale por uma sílaba (Francisco, 6 anos).

F R i o (1)

A i o A (2)

A O A (3)

A A O (4)

A O E (5)

A O (6)

B i B (7)

B O B (8)

- |                        |                      |
|------------------------|----------------------|
| (1) Fran - cis - co    | (Francisco)          |
| (2) ma - ri - po - sa  | (borboleta)          |
| (3) pa - lo - ma       | (pomba)              |
| (4) pa - ja - ro       | (pássaro)            |
| (5) ga - to            | (gato)               |
| (6) pa - to            | (pato)               |
| (7) pez                | (peixe)              |
| (8) pez (2ª tentativa) | (peixe 2ª tentativa) |

Apesar de enfrentar conflitos com a quantidade mínima de caracteres em algumas escritas, percebe o valor sonoro estável na escrita das palavras mariposa e paloma, com as letras “A” e “O”, por exemplo.

Ferreiro (2011, p.77), explica melhor essa ideia de “valor sonoro estável”, veja: {...} “no caso de Olga, as letras- particularmente as vogais- adquiriram certa estabilidade: por exemplo, a letra a só aparece para representar sílabas nas quais o som convencional desta letra aparece.”

Um outro conflito interessante destacado também por Ferreiro (2011), é a diferença encontrada, quando se compara uma escrita com raciocínio silábico e uma escrita alfabética realizada por um adulto. Como é possível, pode-se pensar a criança nesta hipótese escrever sacola, por exemplo, com três letras, mas quando vê essa palavra escrita por um adulto, se depara com um número de letras maior?

Ademais, Emilia e Ana, sinalizam outros pontos importantes e característicos em relação a esta etapa. A primeira reforça a ideia de que todo esse raciocínio, toda essa concepção diz respeito a elaborações próprias das crianças, como também, esclarecem que é possível que a criança escreva palavras estáveis (as quais pode ter aprendido a escrever fora da escola, de forma global, como nomes de familiares, por exemplo) e ainda sim escrever outras palavras a partir de sua própria “concepção/construção silábica”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2007).

Quando esta hipótese está mais consolidada, o indivíduo tem para si um princípio de escrita mais elaborado: Utiliza-se uma letra para cada sílaba e não se pode repetir letras muito menos suprimir sílabas no raciocínio e desenvolvimento do ato de escrever. (FERREIRO, 2011).

Considerando todos os conflitos enfrentados nesta etapa do processo de alfabetização descritos anteriormente, Ferreiro (2011), evidencia que não é fácil compreender a hipótese em que o aluno se encontra sem considerar todo o processo de construção e analisar somente os resultados dos alunos, e no caso, das pesquisas e das situações experimentais propostas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, o que vai de encontro com o que Grossi (2019), também pontua: as hipóteses de escrita não são fixas, usando as próprias palavras da autora, não são estaques, as características servem como guia, como norteador, mas não são definidores fixos, definitivos e imutáveis.

Em síntese, esta hipótese se caracteriza pela escrita de uma letra para cada sílaba expressa oralmente. Até o aluno chegar a essa ideia/concepção, ele enfrenta muitos desafios e conflitos cognitivos em relação às ideias anteriores, principalmente no que se refere a quantidade mínima de letras. Além disso, percebem que as escritas adultas convencionais são diferentes das suas e para algumas crianças, certas letras podem ganhar um valor sonoro estável.

### **2.3 Hipótese Silábico-alfabética**

Entende-se que esta hipótese representa um período de transição entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética. Ferreiro e Teberosky (2007), classificam-na como “Nível 4”, já em Ferreiro (2011), é chamado de período silábico-alfabético. Independentemente da nomenclatura, a ideia geral é a de que a criança começa a acrescentar letras em sua escrita, de modo a suprir os conflitos que enfrenta em relação a ela.

Segundo Ferreiro (2011), este é o momento em que os esquemas que a criança já tinha começam a ser negados, abandonados, e os novos esquemas começam a ser formados, em resumo, o desequilíbrio acontece e é preciso encontrar uma solução, mesmo que passageira para que o equilíbrio se reestabeleça.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (2007) e Ferreiro (2011), o sujeito deixa de lado a hipótese silábica, quando compara escritas convencionais, e percebe que precisa superar essa ideia silábica que ele tem, progredindo, de modo a chegar mais perto de uma escrita que se assemelhe à socialmente considerada como certa. Nesse sentido, a questão da quantidade mínima de letras reaparece e os modelos de escrita que o ambiente oferece também se mostram como potenciais de conflitos cognitivos.

No que tange aos acréscimos de letra, é importante frisar a posição de Emília Ferreiro, que demonstra sua concepção de aprendizagem. Para ela, diferentemente do que se pensa, o aluno não está omitindo letras, ou como se diz

popularmente “o aluno está comendo letras”, mas sim, acrescentando letras, buscando uma solução para o novo esquema que está construindo sobre o processo de escrita. (Ferreiro, 2011).

Além disso, apresentam-se outras características para este nível. São elas:

- No momento da escrita, algumas letras representam sílabas, e outras, representam fonemas, ou seja, algumas letras ainda partem da correspondência silábica- uma letra para cada sílaba- e em contrapartida, outras representam fonemas de uma sílaba. (FERREIRO, 2011).
- Vai se percebendo, aos poucos, que a escrita retrata as partes sonoras das palavras. (FERREIRO E TEBEROSKY, 2007). Veja a seguir um exemplo de escrita silábico-alfabética:

Figura 6- Escrita silábico-alfabética

REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

31

ILUSTRAÇÃO 4  
Escrita silábico-alfabética (Júlio Cesar, 6 anos).

gato (1)  
mariposa (2)  
caballo (3)  
peza (4)  
lgarBichj (5)

(1) gato	(gato)
(2) mariposa	(borboleta)
(3) caballo	(cavalo)
(4) pez	(peixe)
(5) el gato bebe leche	(o gato bebe leite)

(As palavras foram mantidas no original espanhol para que o processo aqui ilustrado faça sentido.)

(FERREIRO, 2011, p. 31).

Como é possível perceber, nas escritas de mariposa e cavalo, por exemplo, não há mais uma letra para cada sílaba, neste caso, a criança acrescentou letras à palavra, mesmo que ainda não apresente todas as letras necessárias para uma escrita alfabética.

Em conclusão, pode-se dizer que está é uma etapa bem desafiadora, que apesar de demonstrar uma característica geral aparentemente simples, em que o

aluno acrescenta letras, ela provoca muitas mudanças nas concepções que os alunos constroem sobre a escrita.

## **2.4 Hipótese Alfabética**

A hipótese alfabética é uma das últimas etapas do processo de construção e compreensão da escrita. Neste momento, a criança já compreendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabético. Ferreiro (2007), discorre sobre as características principais desta hipótese, veja:

O sujeito já se deu conta de que cada letra está ligada aos fonemas, ou seja, as partes menores que uma sílaba. Além disso, faz análise dos fonemas e está caminhando para estabelecer a relação fonema grafema para escrever. De acordo com Ferreiro e Teberosky (2007) e Ferreiro (2011), o sujeito deixa de lado a hipótese silábica, quando compara escritas convencionais, e percebe que precisa superar essa ideia silábica que ele tem, progredindo, de modo a chegar mais perto de uma escrita que se assemelhe à socialmente considerada como certa. Nesse sentido, a questão da quantidade mínima de letras reaparece e os modelos de escrita que o ambiente oferece também se mostram como potenciais de conflitos cognitivos. Quer dizer é provável que o sujeito vá compreendendo, tenha compreendido como funciona a escrita.

Mas o que isso significa? Quando vai escrever, analisa e reflete sobre as menores partes das palavras.

Entretanto, destaca que obstáculos ainda vão aparecer. Nesse caso, estão ligados a questões ortográficas, mas que no momento, não devem ser vistas como um erro, pelo contrário, necessitam ser entendidas como partes do processo de compreensão.

Em linhas gerais, na hipótese alfabética o sujeito compreendeu como o sistema de escrita alfabético, utilizado no Brasil, funciona, que as partes sonoras correspondem às letras que se utilizam para escrever, reconhecendo então, a relação fonema-grafema/som-letra.

### **3 DIFERENTES ATIVIDADES QUE POSSIBILITAM O AVANÇO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA E SUAS CARACTERÍSTICAS**

#### **3.1 Atividades que possibilitam o avanço da Hipótese” Pré-silábica”**

Considerando as características e as principais ideias formuladas pelos sujeitos nesta hipótese, é preciso pensar em atividades que permitam que essas crianças tenham acesso a materiais escritos e contato direto com pessoas escrevendo, no caso da escola, o professor, de modo que se familiarizem com essa linguagem (GROSSI, 2019).

De acordo com as orientações do (Projeto toda força ao 1º ano, volume1, p.43), é indicado que o docente escreva em frente aos alunos todos os dias, desde a rotina, bem como os nomes das crianças que vão ajudar no dia, os dias da semana, entre outras coisas. Como as palavras podem se repetir, quase que diariamente, apenas com algumas mudanças, essas podem se tornar um apoio para que os sujeitos escrevam outras palavras, e conseqüentemente, reflitam sobre o sistema de escrita.

Não somente, propõe-se que o professor realize leituras para os alunos de textos com e sem imagem, para que aqueles que ainda tenham dificuldade de dissociar o que é desenho do que é escrita, entrem em conflito. (GROSSI, 2019).

Em suma, é preciso proporcionar atividades e momentos em que o aluno perceba que escrever é diferente de desenhar. Observar momentos de escrita do professor é um bom exemplo disso. Nesse sentido, a produção de listas pode ser uma atividade considerável. Elas podem ter temas variados, como por exemplo a lista de ingredientes para fazer um bolo, uma lista com as coisas que devem ser levadas para a realização de um passeio, uma lista de livros que se pretende ler, entre várias outras. (TEBEROSKY, 1991). A esse respeito, defendemos que as listas produzidas carreguem consigo uma finalidade e sentido reais.

Quando o sujeito participa e interage com esse tipo de atividade, pode perceber que a escrita é realizada a partir do uso de letras, e não desenhos

Uma outra proposta é pedir que o aluno desenhe um colega de classe e depois escreva seu nome, isso pode ser desafiador, mas possibilita que o aluno perceba que são duas atividades diferentes.

Grossi (2019), ainda frisa a importância de trabalhar nesta etapa a diferenciação entre o que é letra e o que é número. Além de conversas sobre as letras, os números e seus usos no dia a dia e a participação de momentos de escrita coletiva, em que os alunos percebiam que usamos letras para escrever palavras, frases e textos, podemos utilizar também atividades mais específicas para trabalhar essa questão.

Alguns exemplos são: Elaborar um quadro com letras e números e solicitar que pintem somente os números, ou somente as letras; organizar duas colunas na lousa ou em uma cartolina, por exemplo, e pedir que os alunos cole de um lado números e de outro, letras; atividades para completar uma trilha de números que depois pode virar um tabuleiro de jogo, bem como ter a mostra na sala cartazes com letras e números também podem auxiliar neste processo.

Figura 7- Atividade para diferenciação entre letras e números

PINTE SOMENTE AS LETRAS:

B	M	3
O	10	A
L	E	P
8	F	T
K	2	7

Fonte: Acervo pessoal da autora.

A participação e observação de atividades de escrita também pode auxiliar a pôr em prova as questões relativas à quantidade mínima de caracteres para que algo possa ser lido e escrito. Seguindo a sugestão de trabalhar com listas de Ferreiro (1991), ao propor a escrita de uma lista de ingredientes necessários para fazer uma torta, os alunos vão se deparar com palavras com muitas letras e outras com poucas. Depois de escrever as palavras, o professor pode pedir para que os alunos contem quantas letras tem a palavra farinha e quantas letras tem a palavra sal, por exemplo, questionando ainda se os alunos concordam com as escritas, ao se depararem com essa diferença de quantidade de letras, um possível conflito pode vir a acontecer.

Não somente, Teberosky (1991), sugere a exploração do nome próprio para começar o trabalho com a escrita, já que este vai se tornar um “modelo estável” e ainda auxilia na compreensão de uma das regras do sistema de escrita alfabético em que para escrever determinada palavra, as letras devem seguir uma ordem fixa. Além disso, é uma palavra carregada de sentido para criança.

Partindo da ideia anterior, podemos planejar diversas atividades utilizando os nomes dos colegas de classe que vão fazer com que o aluno conheça as letras e aumente seu repertório, para que possa diferenciar suas escritas, além de conhecer mais palavras e utilizá-las como base para outras escritas. São elas: Bingo de letras, bingo de nomes/palavras; baralhos com a letra inicial e o nome (GROSSI 2019), bem como plaquinhas de ajudantes do dia, jogo da memória com a correspondência entre a letra inicial e um nome, entre outras.

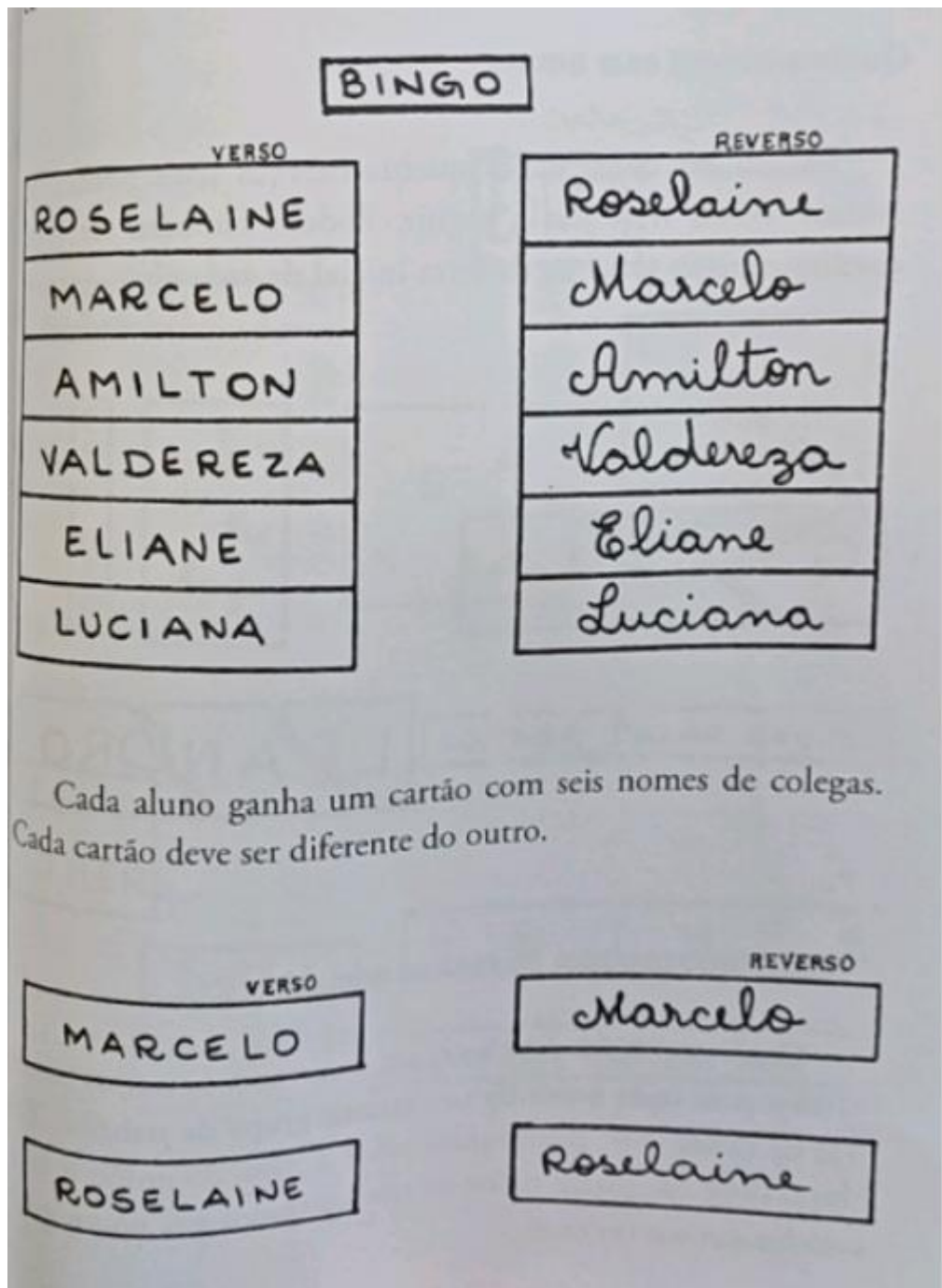
Veja alguns exemplos:

Figura 8- Bingo de letras



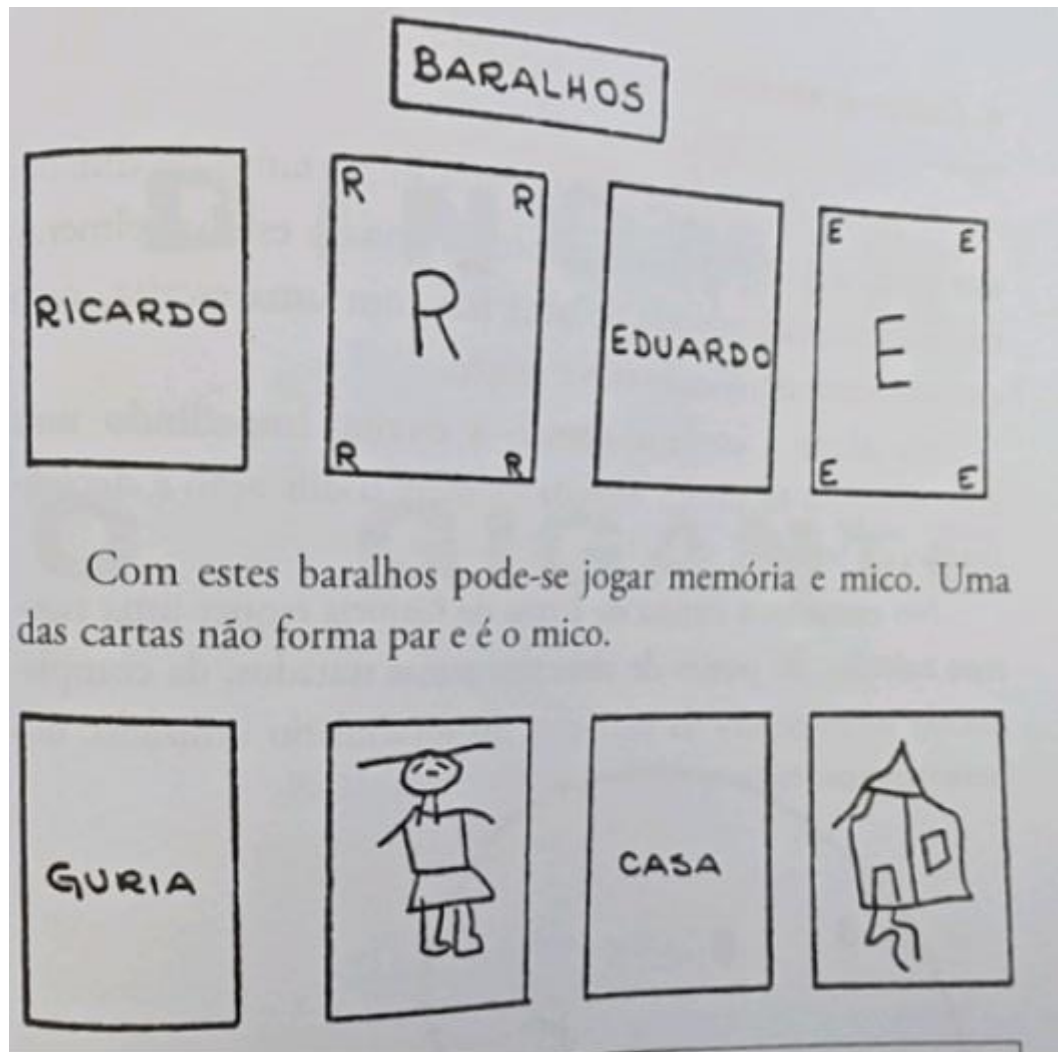
Fonte: GROSSI, 2019, p.122.

Figura 9- Cartelas do bingo de nomes



Fonte: GROSSI, 2019, p.123.

Figura 10- Baralhos



Fonte: GROSSI, 2019, p.137.

Considerando ainda as ideias do (Projeto toda força ao 1º ano, volume1), algumas situações podem ser oferecidas para o aprendizado da escrita. Tendo como foco a hipótese pré-silábica, proporcionar atividades com as quais os alunos possam conhecer as letras do alfabeto bem como o uso de letras móveis para a realização de algumas propostas de escrita vão de encontro com a questão do conhecimento e uso das letras e mais uma vez, auxiliam no aumento do repertório das mesmas, o que possibilita o avanço desta etapa.

Este material indica uma série de propostas para trabalhar o alfabeto, visando o conhecimento das letras e seus devidos formatos. São elas: Organizar um alfabeto na sala de aula junto com a turma; disponibilizar uma ficha com todas

as letras para consulta; propor atividades em que os alunos devam completar o alfabeto, podendo ser em folha, utilizando letras móveis entre outros. Por fim, indica utilizar a estratégia de cantar o alfabeto em sua ordem, de modo à auxiliar na exploração do nome e dos sons das letras. (Projeto toda força ao 1º ano, volume1, p.89).

Além das atividades citadas anteriormente, uma ótima atividade chamada de “TESOURO de escritas” pode ser utilizada. (GROSSI, 2019, p.102). A ideia é que se escrevam palavras significativas para os alunos, podendo variar desde nomes de pessoas da família até brinquedos favoritos, por exemplo, e estas são tratadas como um tesouro, sendo colocadas em uma espécie de baú.

A partir deste recurso, podem derivar várias atividades: Identificar qual a inicial de cada palavra, realizar a contagem de quantas letras tem cada uma, escrever algumas das palavras consultando-as, entre outras que o professor pode criar. Desta forma Grossi (2019), pontua que algumas palavras podem ser memorizadas e servirão de apoio para reflexões sobre as palavras e a escrita.

No que tange aos aspectos de produção de textos, a mesma autora do parágrafo acima sugere o trabalho com textos significativos para as crianças. No caso, utilizou-se o tema do lanche para escrever, ler e analisar com as crianças a partir da mediação da professora. Claro que os textos podem e devem variar a depender dos contextos, uma ideia seria produzir um bilhete para outra turma, por exemplo.

Em momentos que cada aluno recebe uma cópia do texto, podendo ser uma parlenda, uma música, entre outros gêneros, uma sugestão de atividade aparece: Pedir que os alunos que se encontram nesta hipótese pintem com lápis colorido todas as vezes que aparecer a letra inicial de seu nome, ou ainda que encontrem e façam uma marcação em palavras específicas do texto. (GROSSI, 2019).

Nesta mesma direção e ainda de acordo com Grossi (2019), a produção de textos pode ser iniciada a partir de desenhos das crianças, que contam uma história sobre o que foi desenhado e a professora aproveita esta oportunidade para explorar o texto e produzir fichas de atividades. Entre elas, temos: Atividades para ligar a figura ao respectivo nome, contar o número de letras de cada uma dessas palavras,

jogos da memória, com o parzinho da letra inicial e o nome e um outro modelo, com o nome do objeto, figura, substantivo e o próprio desenho, entre outras.

Figura 11- Atividade para relacionar imagem e palavra



132

Fonte: GROSSI, 2019, p.132.

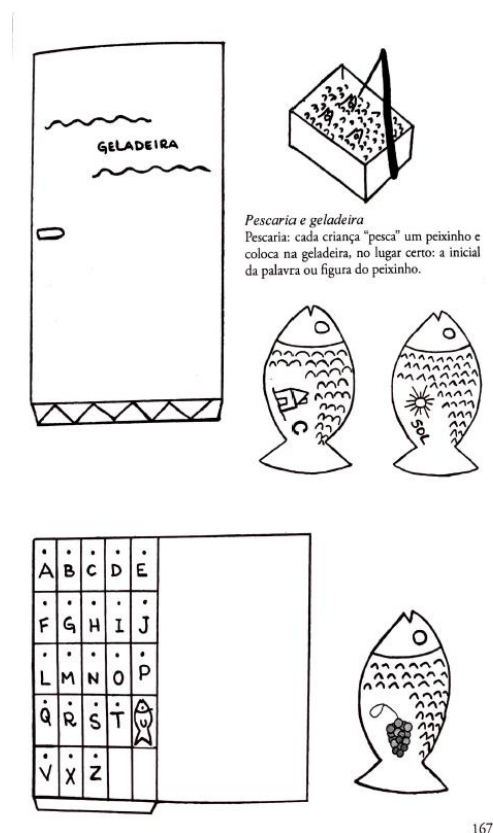
Em resumo, são atividades muito semelhantes em sua forma, mas que variam de acordo com o contexto. Pode-se trabalhar a partir de textos inventados coletivamente, textos que já existem, e até vivências das crianças. Acreditamos, portanto, que a criatividade do docente é essencial na elaboração destas atividades.

Não poderíamos deixar de incluir uma atividade de pescaria, que além de trabalhar o lúdico e oferecer uma diversão, pode favorecer o início do estabelecimento da percepção dos sons das letras e da consequente relação letra-som, não muito desenvolvida nesta etapa.

A brincadeira consiste em pescar peixes (que tem letras e um desenho correspondente a letra) e colocar na prateleira da geladeira que contém a mesma letra inicial. Segundo Grossi (2019), deve-se escolher para figuras dos peixes, palavras que tenham um significado para as crianças, que por sua vez vão auxiliar neste processo de aprendizagem do som das letras.

Veja:

Figura 12- Brincadeira de pescaria de letras e palavras



167

Fonte: GROSSI, 2019, p.167.

Além do trabalho com listas e nomes próprios já discorridos nos parágrafos anteriores, Teberosky (1991), indica explorar a “escrita de títulos”, (Moliner, 1979, apud Teberosky 1991, p. 54), podendo ser dar nomes a obras de arte variadas, por exemplo. Ela ainda traz referências em sua obra que demonstram

qual a função dos títulos, o que de certa forma, fundamenta e vai de encontro com a perspectiva de, assim como nas listas, trabalhar com propostas que tenham um sentido real.

Como forma de justificar este tipo de atividade, pondera que essa pode ser realizada por alunos que se encontram em todas as hipóteses de escrita considerando os graus de dificuldade para cada uma delas (Ferreiro e Teberosky, 1979, apud Ferreiro 1991, p. 56). Em consonância, afirma que pode ser usada para dar nomes a desenhos, histórias, bem como favorece a troca de informações e comparações entre as produções feitas por cada um, o que também propicia o avanço em relação as suas ideias sobre a escrita. (TEBEROSKY, 1991).

Por fim, para os alunos que ainda não conseguiram estabelecer a relação entre o que é falado e o que é escrito, o (Projeto toda força ao 1º ano, volume 2), indica que se faça um trabalho de leitura de textos de memória. E ainda, para estimular a percepção dos sons das palavras, o que será muito importante para avançar para a hipótese silábica, Morais (2012), indica a exploração de atividades e jogos que trabalhem com rimas e aliterações, por exemplo, propiciando o estabelecimento das relações entre o oral e o escrito. Alguns exemplos são encontrar o par que rima, descobrir, dentro de um grupo de imagens, aquela que não rima, entre outros.

### **3.2 Atividades que possibilitam o avanço da Hipótese Silábica**

Para que possamos pensar em atividades que permitam que o sujeito na hipótese silábica de escrita possa avançar, é preciso analisar o que ele já sabe, e o que ele ainda precisa aprender para compreender o funcionamento do sistema alfabético, mais especificamente, retomar as principais características de sua hipótese e em cima disso, com muita criatividade, refletir e elaborar atividades e propostas que o desafiem e provoquem conflitos de ideias. Em outras palavras, (Weisz, 2019) considera que os sujeitos devem por suas hipóteses em jogo e se deparar com questões conflituosas, dessa forma, com uma “questão a ser resolvida”, eles podem avançar.

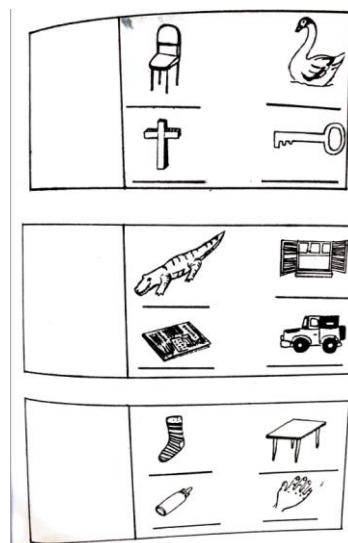
Nesse sentido, a brincadeira de força com letras móveis pode ser bem vantajosa, já que a “atividade” contém os tracejados para que a criança saiba

quantas letras precisa colocar para formar a palavra escolhida. As crianças nesta hipótese, entraram em conflito, já que fazem uma correspondência de uma letra para cada sílaba da palavra e não poderão se utilizar dessa ideia, porque se darão conta de que faltam letras para completar aquela palavra, colocando sua hipótese em cheque.

Ao oferecer as letras móveis (todas as letras necessárias para formar a palavra escolhida na brincadeira), a criança não precisa pensar em quais letras utilizar, mas onde colocar cada letra para que a palavra seja formada, proporcionando assim, um momento de reflexão mais refinado. O mesmo raciocínio pode ser utilizado na brincadeira de advinha: As dicas são oferecidas, e para responder, letras móveis na quantidade certa são disponibilizadas.

Já com o intuito de estabelecer a relação letra-som, Grossi (2020), sugere que se organize uma espécie de dicionário com imagens, em que as crianças devem colocar a letra inicial correspondente às imagens de cada letra. Defende ainda o trabalho de associação da letra com mais de uma figura, para que a relação entre letra e som possa ser construída cognitivamente de forma ampla. Veja um exemplo:

Figura 13- Atividade dicionário de imagens



Fonte: GROSSI, 2020, p.105.

Ainda em relação ao estabelecimento da relação entre a letra e seu som, especialmente a primeira letra das palavras e seu respectivo som, (Grossi, 2020, p.140), propõe um trabalho mais sistemático em cima das primeiras letras das

palavras, já que “o som da pronúncia da primeira letra é parcialmente associado pela criança”. Segundo a autora, essas propostas podem colaborar para o estabelecimento da relação grafema-fonema, questão ainda não dominada nesta etapa, mas que ocorre mais adiante.

Um exemplo de atividade é o que segue abaixo, em que é preciso completar a palavra com a primeira letra faltosa. É evidente que adaptações podem e devem ser feitas a partir do contexto trabalhado.

Figura 14- Atividade para completar a palavra



Fonte: GROSSI, 2020, p.141.

Várias outras propostas podem surgir, mas é importante que outras atividades sejam desenvolvidas nesse processo, bem como o confronto direto entre a escrita convencional e a escrita silábica de um aluno.

Uma outra sugestão seria proporcionar atividades de ditado, em que os alunos nesta hipótese possam trocar informações entre si de como escrever as palavras. É muito interessante que alunos com valor sonoro nas vogais e alunos com valor sonoro nas consoantes sejam agrupados para tal discussão, de modo que possam se auxiliar, entrar em conflito, e pensar em uma forma conjunta de escrever a palavra. (GROSSI, 2020).

Outra brincadeira que pode auxiliar aos alunos que se encontram no nível silábico, principalmente para aqueles que ainda não se utilizam do valor sonoro das letras para escrever, e também, para proporcionar a reflexão da relação entre a letra e o som e o início da percepção das sílabas é chamada em (Grossi, 2020), de “Lá vai uma barquinha carregada de...”.

O jogo começa com alguém, que no caso pode ser o professor, dizendo a frase e escolhendo uma palavra, o próximo deve repetir a frase, a palavra escolhida pelo professor e outra palavra que comece da mesma forma, com a mesma sílaba, e assim por diante. Como complemento, algum aluno alfabético ou o próprio professor pode ir escrevendo as palavras ditas a fim de auxiliar a reflexão e o estabelecimento das relações.

Já o Livro do professor, escola ativa, (2000), indica o trabalho com adivinhas e cruzadinhas para indivíduos nesta hipótese de escrita, de forma que utilizem seus conhecimentos sobre o valor sonoro, e aqueles que ainda não o tem, devem realizar a atividade junto com aqueles que já sabem.

Para as adivinhas, indica-se que o professor leia com os alunos primeiro, e em seguida permita que eles tentem adivinhar. O desafio da atividade consiste então em encontrar dentre as opções, a resposta certa. É importante que as palavras colocadas como opções devem ser ajustadas ao nível de dificuldade desejado.

Com essa atividade, pode-se proporcionar a compreensão entre o falado e o escrito, e apesar de se tornar uma atividade de leitura, auxilia na reflexão acerca do sistema de escrita, uma vez que pode associar a primeira letra para escolher a palavra, e talvez, não seja a mesma que ele usaria para começar a escrever, e mais, pode perceber que a palavra em questão tem mais letras comparada com a escrita que o sujeito faria de acordo com sua hipótese, entrando em conflito. (LIVRO DO PROFESSOR, ESCOLA ATIVA, p.123).

Figura 15- Atividade de adivinhas

MODELO 1		
NOME: _____		
DATA _____	SÉRIE: _____	
PARA RESOLVER ESTAS ADIVINHAS, SIGA ESTES PASSOS:		
1. LEIA OU ESCUTE AS PERGUNTAS E AS RESPOSTAS.		
2. ESCOLHA A QUE LHE PARECE CERTA.		
3. DISCUTA COM SEU AMIGO A SUA ESCOLHA.		
4. CIRCULE A PALAVRA QUE VOCÊS ESCOLHERAM.		
ESPERO QUE GOSTE DESTAS ADIVINHAS!		
1. O QUE É, O QUE É, QUE FOI FEITO PARA ANDAR MAS NÃO ANDA?		
<b>RATO</b>	<b>RUA</b>	<b>REI</b>
2. O QUE É, O QUE É, QUE TEM LINHA, MAS NÃO É CARRETEL; FALA, MAS NÃO TEM BOCA; OUVE, MAS NÃO TEM OUVIDO?		
<b>TATU</b>	<b>TAPETE</b>	<b>TELEFONE</b>
3. O QUE É, O QUE É, QUE TEM CABEÇA MAS NÃO TEM CABELO; TEM TEMPO, MAS NÃO TEM FOLGA?		
<b>RELÓGIO</b>	<b>RETALHO</b>	<b>RIQUEZA</b>
4. O QUE É, O QUE É, QUE SOBE E DESCE E NÃO SAI DO LUGAR?		
<b>ESCADA</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>ESPELHO</b>

Fonte: Livro do professor, escola ativa, p.123.

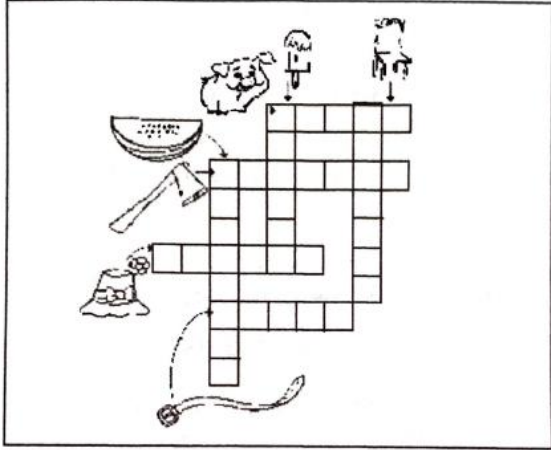
Já na atividade das cruzadinhas, o avanço se dá de forma semelhante à forca. O aluno precisa acrescentar letras as suas escritas, e a cruzadinha proporciona isso, uma vez que tem os quadradinhos indicando a quantidade de letras necessárias para formar a palavra. É salientado que essa cruzadinha deve conter um banco de palavras, uma espécie de lista que contém palavras a mais e as palavras que devem ser utilizadas na atividade. Não somente, o professor deve explorar as imagens com os alunos de modo a certificar que todos conhecem as imagens. (LIVRO DO PROFESSOR, ESCOLA ATIVA, p.124).

Figura 16- Cruzadinha com banco de palavras

**MODELO 3**

NOME: \_\_\_\_\_

DATA \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_



5	6	7	8
PORCO	CADELA	CAVEIRA	MADEIRAS
CINTO	CHAPÉU	CADEIRA	MELANCIA
PORCA	CHOVEU	COMIDAS	MORADIAS
CINCO	PINOTE	MACHADO	ELEFANTE
PONTE	PICOLÉ	MALHADO	CARAMUJO

Fonte: Livro do professor, escola ativa, p.124.

Outras modificações podem ser feitas a fim de potencializar as reflexões e possíveis avanços. Já colocar as vogais das palavras para os alunos que atribuem valor sonoro às vogais é uma boa estratégia para desafiá-los a pensar sobre as letras que ainda não atribuem valor sonoro, no caso as consoantes, e vice e versa. E mais, pode-se oferecer as letras móveis necessárias para completar cada palavra, sem se utilizar então de um banco de palavra, fazendo com que o aluno perceba que “faltam” letras para compor sua escrita e ainda precise pensar onde colocar cada uma delas para alcançar a escrita convencional. A intervenção do professor com boas perguntas é essencial neste momento e pode potencializar muito a reflexão e os avanços. Ler o que o aluno escreveu com as letras, é um bom exemplo de intervenção que pode ajudá-lo.

Por exemplo: O sujeito escreveu “Melancia” assim: Menanlia. O Professor lê como está escrito e provoca o aluno questionando se é isso mesmo que ele quer escrever, em seguida, pode oferecer uma palavra que o ajude a escrever o “lan” de

melancia, como lanchonete, lancheira, perguntando, qual parte dessas palavras podem nos ajudar a escrever o “lan”, da palavra melancia.

Considerando agora a questão conflitiva entre o número de caracteres necessários para poder ler e escrever algo e a escrita de palavras considerando uma letra para cada sílaba falada quando se trata de palavras monossílabas ou dissílabas uma proposta pode ser bem-vinda: Uma cruzadinha (com banco de palavras) apenas com palavras dissílabas e monossílabas, como por exemplo: sol, sal, mão pão, dedo, dado, mato, pato, entre outras. Desta forma, trabalharemos dois conflitos ao mesmo tempo, de modo que o aluno perceba que sua escrita precisa de mais letras, e ao mesmo tempo, pode romper com a ideia de que palavras dissílabas só tem duas letras. Vale considerar o caso de cada aluno e a viabilidade da atividade.

### **3.3 Atividades que possibilitam o avanço da Hipótese Silábico-Alfabética e Alfabética**

Os alunos que se encontram na hipótese Silábico-Alfabética já superaram a hipótese silábica e sua ideia principal. Eles já acrescentam letras as suas escritas que antes eram silábicas, se aproximando de escritas convencionais e suas convenções, demonstrando também um conhecimento, ainda que limitado, sobre as relações fonema-grafema.

Para que estes sujeitos avancem, Grossi (2010), discute a importância de conhecer a escrita de palavras em sua forma correta, que respeite o sistema de funcionamento da escrita alfabética. Nesse sentido, construir, mesmo que de forma coletiva com a turma, listas de palavras dos mais variados assuntos, bem como deixar disponíveis vários escritos e cartazes na sala para consulta podem auxiliar este aluno a confortar suas ideias e utilizá-las como repertório para tornar sua escrita alfabética.

Além disso, o próprio jogo da força abordado em (Projeto toda força ao 1º ano, volume3, p.76 e 77), como sugerido para os alunos silábicos, dependendo da palavra, pode ser oferecido para este nível também, uma vez que estes já sabem que precisam acrescentar letras, e talvez até já saibam algumas e onde colocá-las,

o desafio então, é auxiliá-los nas letras as quais ainda não sabem onde colocar, ou qual delas. Fornecer letras móveis em alguns momentos pode auxiliar também.

O jogo da força tem algumas virtudes: vocabulário e conhecimento léxico em geral aplicamos palavras que já foram exploradas em contexto semântico conhecido: situações vivenciadas, histórias de pauta do cotidiano, entre outros. Não somente, favorece à imediata comparação fonema grafema, número de letras, atos de leitura e escrita simultâneos, sendo codificação e decodificação, além de atos operativos de análise síntese de reversibilidade seriação ordenação.

Seguindo o mesmo raciocínio, as atividades de cruzadinha são um ótimo recurso para ajudá-los a avançar. (Projeto toda força ao 1º ano, volume 3, p.64 e 65). Nestes casos, porém, o desafio está em tentar completar a atividade sem o apoio de um banco de palavras.

Organizar e escrever textos de memória também são atividades interessantes para essas crianças. Como já conhecem os textos, em sua maioria parlendas, e já trabalharam com eles anteriormente, no momento de reorganizar a parlenda vão estar em contato com escritas convencionais, refletindo sobre suas hipóteses e avançando. Já ao escreverem estas parlendas, tem o apoio do oral para escrevê-las, o que também pode ser fonte de conflito e reflexão. (Projeto toda força ao 1º ano, volume 2, p.74).

Por fim, ter muitas chances de escrever em vários momentos e em diferentes contextos, bem como realizar atividades com colegas que já estão em hipótese alfabética pode ajudar muito nos seus avanços. Ao discutirem como escrever uma palavra, pode se dar conta de que “faltava” determinada letra para escrever o que se propunha, por exemplo, valendo-se da escrita escrever.

Já no que diz respeito aos alunos alfabéticos, várias são as sugestões que podem fazer com que este aluno avance. Apesar de já terem alcançado a base alfabética de escrita, ou seja, a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, algumas questões ainda precisam ser trabalhadas.

Nos dizeres de Grossi (2010), a produção de textos é uma atividade muito importante nesta etapa, e que pode ser desenvolvida a partir de um desenho feito pelo sujeito, bem como a produção de bilhetes e cartas, sendo bons exemplos de atividades escritas.

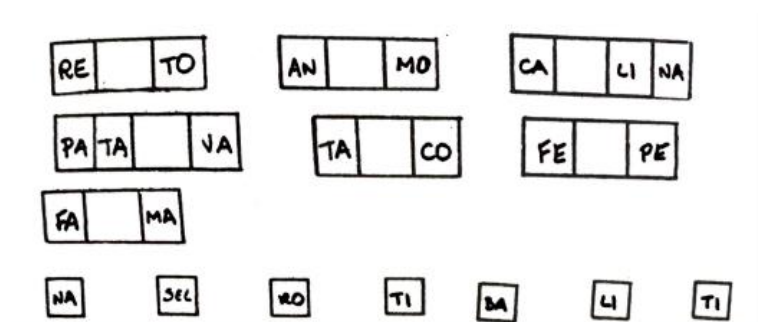
Se considerarmos um texto como ponto de partida para outras atividades, Grossi (2010) propõe o trabalho de ordenação de um texto, que aqui, sugerimos ser algum que a criança já conheça de memória. As frases entregues ao aluno estão em uma ordem diferente da original, o desafio é reorganizar o texto, e ao realizar essa tarefa, se depara com palavras escritas de forma correta, ortograficamente, que podem servir como base para próximas escritas autônomas.

A autora pontua ainda atividades em que o aluno precise completar lacunas, de um texto, por exemplo, na qual precisa escrever a palavra que falta para completar a frase, refletindo assim sobre sua escrita. Explorar questões relativas ao espaço entre palavras e frases é válido nesta etapa, já que ainda segundo Grossi (2010), está é uma dificuldade, e os alunos nesta etapa podem escrever palavras juntas, ou separadas em vários pedaços, principalmente quando são palavras que não fazem parte de seu repertório.

Não somente, a mesma sugere atividades em que o aluno deva completar a palavra com a sílaba que está faltando. Nesse caso, além de aperfeiçoar sua escrita de palavras, ele precisa ler para conseguir completar a palavra da maneira correta, o que envolve um bom estabelecimento da relação fonema-grafema, algo que já pode estar desenvolvido nesta hipótese, mas pode ser aprimorado. Além do mais, ao escolher as palavras, selecionar algumas que tragam questões ortográficas podem potencializar o desafio para esta hipótese (GROSSI, 2010).

Veja o exemplo abaixo:

Figura-17 - Atividade para formar palavras com sílabas faltosas



Fonte: GROSSI, 2010, p. 123.

Vale frisar que estar na hipótese alfabética não significa estar alfabetizado. As crianças que se encontram nesta hipótese, além de diversos outros desafios, precisam aprender ortografia. Nesse sentido, Grossi (2010), ressalta que

acompanhar momentos de escrita e leitura do professor pelos alunos são ótimos, pois os colocam em contato com a ortografia correta das palavras, que podem servir de dado e referência para os alunos alfabéticos.

Por fim, fazendo um compilado de atividades, sugerimos: Cruzadinha sem banco de palavras, para reflexão sobre questões ortográficas (Projeto toda força ao 1º ano, volume 3, p.64) ; escrita de parlenda conhecida e já explorada com letras móveis, de forma que os alunos recebam a quantidade exata de letras, se preocupando com a ortografia das palavras, (Projeto toda força ao 1º ano, volume 2, p.78), e em conclusão, escrever uma nova versão para uma parlenda conhecida (Projeto toda força ao 1º ano, volume 2 , p.79).

#### **4 É “SÓ” ISSO? NÃO! OUTROS ASPECTOS QUE AUXILIAM NO PROCESSO DE AVANÇO DOS ALUNOS NAS DIFERENTES HIPÓTESES DE ESCRITA**

Como já visto no capítulo anterior (capítulo três), é possível oferecer atividades diferenciadas a fim de auxiliar no avanço das hipóteses de escrita. Entretanto, existem outros aspectos e estratégias que também corroboram para este objetivo. Nesta sessão, teremos como foco os agrupamentos produtivos, as intervenções do professor e atividades coletivas.

Os chamados agrupamentos produtivos são duplas escolhidas pelo professor tendo como critério a hipótese de escrita de cada aluno, considerando também o que cada aluno já sabe sobre a escrita, de forma que juntos, troquem informações entre si, avancem em seus conhecimentos sobre a escrita a partir desse câmbio, realizando a atividade proposta.

Vale considerar também, a partir do que sugere o (Projeto toda força ao 1º ano, volume 3, p.45), se os integrantes das duplas trabalham bem juntos e realmente se ajudam. Analisar se trocam informações, colaboram, ouvem as ideias uns dos outros. Se isso não acontece, é bom repensar os pares. É importante deixar claro que os grupos precisam conversar e entrar em consenso para realizar a atividade.

Segundo as orientações de (Projeto toda força ao 1º ano, volume 2 p.77), podemos agrupar os sujeitos da seguinte forma: Alunos que se encontram no nível silábico podem trabalhar em parceria. Ressaltamos aqui que agrupar um aluno silábico com valor sonoro e um que ainda não tenha pode ser muito interessante. Uma outra categoria de dupla é constituída de alunos que já reconheçam o valor sonoro das letras com alunos pré-silábicos, para que na troca de informações, o último possa se atentar mais aos sons das letras e sua influência na escrita.

Por fim, não recomenda que crianças na hipótese pré-silábica fiquem juntas, já que ainda tem um conhecimento menos elaborado sobre a escrita, principalmente na questão da vinculação entre o oral e o escrito. Para que avancem, é preciso que trabalhem com alguém que já faça essa vinculação, de modo que comecem a perceber esta relação.

Já para os alunos silábico-alfabéticos, podemos agrupá-los com alunos da mesma hipótese ou com um aluno alfabético. Nesse sentido, as trocas de informações para realizar a atividade tem muito potencial, uma vez que um aluno alfabético já compreendeu a vinculação das letras e dos fonemas de forma mais global, podendo ajudar o aluno na hipótese silábico-alfabética a perceber as “letras que estão faltando” na sua escrita. Os alunos alfabéticos também podem ser agrupados entre si, favorecendo trocas importantes no que diz respeito à ortografia, por exemplo.

Fica evidente então que trabalhar com “boas duplas” é muito importante para promover e auxiliar nos avanços em relação as hipóteses de escrita. O trabalho colaborativo e as trocas de informações são muito potentes, já que cada aluno traz consigo conhecimentos sobre a escrita e seu funcionamento. Quando o intercâmbio de informações é favorecido, os sujeitos podem refletir e questionar suas ideias, aprendendo e avançando em algum sentido.

Em conclusão, Weisz (2019), faz uma ponderação que justifica o trabalho a partir de interações. Para ela, a interação entre os sujeitos na escola não deve ocorrer só por conta das relações sociais, mas também, porque enriquecem muito a aprendizagem.

Durante os anos de graduação no curso de Pedagogia, sempre escutei, principalmente nas aulas relacionadas à alfabetização, que a intervenção do professor era fundamental. Porém, me perguntava que tipos de intervenções eram essas. Eu precisava de exemplos mais práticos! Pois trago aqui uma seleção de exemplos de intervenções.

Para que os alunos possam refletir sobre a escrita, é sugerido pelo (Projeto toda força ao 1º ano, volume1, p.96), o trabalho com a escrita de listas com o professor como escriba. Neste momento, o professor pode provocar os alunos a pensar sobre as palavras e fazer comparações, como por exemplo: palavras que começam ou terminam com a mesma letra, ou que começam com a mesma parte (podendo ser uma sílaba). A partir daí, várias outras provocações podem ser feitas: Que outras palavras vocês conhecem que começam igual “farinha”? O nome Letícia, pode nos ajudar a escrever a palavra leite? Que parte pode nos ajudar? E

por aí vai. Essa estratégia de utilizar palavras-base para a escrita de novas palavras é bem proveitosa.

Ainda utilizando as ideias do (Projeto toda força ao 1º ano, volume1, p.98), mas agora pensando na escrita de uma lista com o nome das crianças da turma, algumas ações e intervenções feitas pelo professor podem ajudar: Sugerir para os alunos, que em momentos de escrita, utilizem os nomes da lista para conseguirem informações e servirem de consulta, para escolher a letra inicial de uma palavra, por exemplo, ou quando alguma dúvida surgir-

Não somente, várias outras provocações podem ser feitas pelo professor em cima desta lista, são elas: “Quais nomes tem mais letras? Quais tem menos letras? Qual a letra que mais aparece no final dos nomes da sua turma?” (Projeto toda força ao 1º ano, volume1, p.98). Essas perguntas podem ajudar os alunos a refletir sobre o funcionamento da escrita, como também, no aumento de repertório de letras e palavras que podem auxiliá-los no momento de escrever novas palavras.

Uma questão fundamental neste processo de alfabetização e avanço são as boas perguntas que o professor precisa fazer, para provocar seus alunos, ajudando-os a refletir e encontrar uma solução para seus problemas. Em alguns momentos, intervenções e um olhar mais direto para algumas crianças serão necessários, além do estabelecimento de uma relação de confiança entre professor e aluno, que gere uma sensação de segurança e apoio para que os avanços ocorram (Projeto toda força ao 1º ano, volume 3, p.16).

Refletindo mais sobre as intervenções do professor, é preciso tomar alguns cuidados para não confundir intervenção com correção. O professor deve oferecer informações aos poucos, conduzir os alunos à pesquisa, e não dar a resposta logo de cara. Além disso, deve questionar, oferecer pistas de onde o aluno pode encontrar informações, como eu um cartaz pendurado na sala, por exemplo, que podem ajudar na sua escrita (Projeto toda força ao 1º ano, volume 3, p.46). Em suma, o docente deve ser um mediador neste processo, e não alguém que diz as respostas prontas a todo momento.

Em momentos em que os alunos estão fazendo atividades em agrupamentos produtivos, a intervenção do professor também é necessária. Ele deve passar pelas duplas se atentando àquelas que se encontram em hipóteses mais primitivas, ou

que aparentam estar tendo dificuldades e intervir, auxiliando-os. Alguns exemplos são: Perguntar com que letra o aluno acha que se escreve determinada palavra, se ele concorda com a opinião da dupla, caso tenham dificuldades para pensar sobre as letras, perguntas sobre a primeira letra, se alguma outra palavra pode ajudá-los a escrever o que precisam, são bem-vindas. (Projeto toda força ao 1º ano, volume 3, p.50).

Já para aqueles alunos que estão atuando de forma produtiva, o docente deve indagá-los, provocando aquilo que já sabem de modo a avançarem. O guia (Projeto toda força ao 1º ano, volume 3. p.51) dá uma boa sugestão: Pedir que os alunos que escrevem silabicamente leiam aquilo que escreveram. Suponhamos que tenham escrito a palavra macaco da seguinte forma “AAO”. Depois de terem dito a palavra, o professor pode aludir: A palavra Macaco começa da mesma forma que o nome do Marcelo, aqui da nossa sala! Como escreve Marcelo? O material aconselha que o professor deixe a dupla resolver a questão posta e depois volte para ver o que aconteceu.

É claro que as palavras vão mudar, e conseqüentemente as dicas também. Entretanto, partir dos nomes dos colegas para fornecer este apoio é válido em vários momentos e pode servir de apoio para a escrita de diversas palavras.

Uma ótima intervenção para duplas de alunos silábicos com valor sonoro, (sendo um que usa principalmente as vogais e o outro, usa mais as consoantes), que provavelmente vão ter conflitos na hora de escrever uma palavra, já que um pode sugerir que a primeira letra da palavra é uma vogal e o outro sugere a consoante, é o professor dizer explicitamente que as duas letras escolhidas estão certas, chamando atenção para o nome de algum colega que começa com o mesmo som, ou até escrever palavras com determinada sílaba inicial igual a que eles pretendem escrever para que possam refletir e tentar encontrar uma solução (Projeto toda força ao 1º ano, volume 3, p.112).

A autora Madalena Feire, traz no prefácio de Grossi (2020), colocações importantes para as intervenções. Segundo ela, o professor precisa conhecer “os desafios cognitivos” de cada hipótese de escrita, para então poder formular intervenções intencionais e bem pensadas, estimulando assim, que o aluno coloque sua hipótese em conflito, passando longe de uma prática vazia e sem sentido.

Um outro exemplo de intervenção que pode auxiliar os alunos à avançarem, na verdade, tem a ver com uma atitude do professor: Deixar que as informações circulem pela sala, permitindo que os discentes troquem informações sobre com que letra começa tal palavra, por exemplo, que uns ajudem os outros, deixando também que uns respondam às dúvidas dos outros, pois como já dito anteriormente, isso potencializa a aprendizagem, e pode fazer com que os alunos coloquem algumas hipóteses em dúvida, se questionem, questionem os outros e formulem novas ideias. (Weisz, 2019).

Partindo agora para o terceiro foco deste capítulo, trazemos alguns exemplos de atividades coletivas que podem ser muito interessantes para promover a reflexão e o avanço dos alunos nas diferentes hipóteses.

A escrita coletiva de listas é uma boa estratégia. Realizada com todo o grupo, podendo ser escrita pelo professor, os alunos têm a chance de contrapor e comparar suas hipóteses com os demais alunos. Nessa linha, segundo, (Projeto toda força ao 1º ano, volume 3 p.121), o adulto pede que as crianças digam as cantigas que conhecem, fazendo alguns questionamentos, (como alguns já citados anteriormente), refletindo e provocando os alunos, lembrando sempre de considerar o que cada aluno já sabe e o que ainda não sabe.

Já Teberosky (1991), oferece um exemplo de escrita de títulos que ocorreu em uma das escolas em que realizou pesquisas. A professora em questão pede que cada aluno pense em um título para um programa de TV. Depois de todos terem escrito individualmente, explora uma das escritas na lousa, fazendo perguntas para algumas crianças, como: “Você concorda?”, “E você, o que acha?” “Como você escreveu?” “Uso a letra t ou p”, entre outras. Perceba que ela faz boas provocações e de certa forma, todos participam da atividade, dando suas opiniões, e confrontando suas ideias.

Portanto, atividades coletivas, em que todos participam juntos de uma mesma atividade também podem favorecer avanços, não são só as atividades pensadas para cada hipótese que proporcionam isso. Bem como atividades lúdicas, que trabalhem as letras do alfabeto, com boas intervenções podem ajudar a todos.

A última proposta diz respeito à uma outra possibilidade: Elaborar atividades que são muito parecidas entre si, sofrendo poucas alterações, mas levando em

conta as hipóteses de escrita e o conhecimento dos alunos. Em Weisz (2019), há um exemplo muito esclarecedor de uma professora. No caso, todos os alunos trabalhavam com a cruzadinha. Os alfabéticos deveriam completá-la sem apoio e tinham desafios ortográficos, com palavras com ch e rr, por exemplo. Já os que ainda não estavam alfabéticos, deveriam completar a atividade utilizando um banco de palavras organizadas por número de letras.

Percebam que a atividade, de modo objetivo, é a mesma para todos, mas com algumas alterações intencionais é possível promover desafios adequados para cada hipótese avançar. Além do mais, organizar atividades diversificadas sempre, para cada hipótese, exige muito tempo, o que os professores não têm de sobra!

Por fim, é importantíssimo salientar que todo este capítulo, (juntamente com o capítulo três) contém algumas sugestões, ou seja, não devem ser utilizadas como um guia fixo e como único caminho, caso contrário, perderia todo o sentido do trabalho, virando uma espécie de cartilha, o que está longe de ser nossa intenção. Acreditamos que com muito estudo, reflexão teórico-prática e a experiência, o repertório de práticas em alfabetização vai se modificando, aumentando e se aperfeiçoando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o presente trabalho teve a questão geradora: “Como saber quais tipos de atividades possibilitam o avanço das diferentes hipóteses de escrita, em crianças no processo de alfabetização, segundo a abordagem de Emília Ferreiro e Ana Teberosky?”, podemos dizer que ela foi respondida: É preciso conhecer quais são os fundamentos da teoria, quais as hipóteses de escrita e suas características principais, além de um longo processo de estudo bibliográfico e análise e síntese das informações obtidas acerca das atividades específicas para cada hipótese bem como outras estratégias aplicáveis.

Os fundamentos e as concepções que constituem o processo de alfabetização segundo Ferreiro e Teberosky se baseiam na ideia central de que o foco não é mais como se ensina, mas sim, como o sujeito aprende, quais são as construções cognitivas que o sujeito faz sobre a língua escrita, buscando compreender como ele constrói seus conhecimentos acerca do funcionamento de escrita alfabético.

Não somente, as hipóteses de escrita postuladas pelas autoras citadas anteriormente derivam de um longo processo de pesquisa e análise com base em conversas, atividades e momentos planejados com crianças entre 4 e 6 anos. Vale ressaltar que cada hipótese carrega consigo ideias construídas cognitivamente pelas próprias crianças, e estas foram estudadas pelas autoras para que se pudesse chegar ao que temos hoje: Hipóteses de escrita e suas características gerais e específicas.

Partindo então das características de cada hipótese, foi realizado um processo de busca de atividades que poderiam favorecer o avanço da hipótese que se encontrava para uma mais avançada. As crianças que se encontram na hipótese pré-silábica precisam de atividades, que em geral, explorem o uso e o sentido dos textos e da escrita, bem como a ampliação do repertório de letras.

Já os silábicos precisam se dar conta de que, ao invés de utilizar uma letra para cada sílaba no momento de escrever, precisamos, na verdade, de mais letras, de modo a alcançar uma escrita mais próxima da convencional. Para isso,

atividades de força com letras móveis e cruzadinha de banco de palavras são ótimos exemplos.

Nesta mesma linha, os sujeitos que vivenciam a hipótese silábico-alfabética podem utilizar cruzadinhas e forcas, mas como desafios diferentes, além de um trabalho com ordenação de textos, reescrita, entre outros. Por fim, para os alfabéticos, o foco é desenvolver ainda mais a escrita, focando na produção de pequenos textos e momentos para trabalhar questões ortográficas.

Por último, mas não menos importante, durante o processo de construção desta pesquisa, mais especificamente no último capítulo fica claro que não são só essas atividades diferenciadas que farão com que o aluno avance. Atividades coletivas, intervenções do professor, bem como agrupamentos produtivos e atividades semelhantes, mas com algumas alterações para toda a turma são essenciais para que os alunos possam avançar e alcançarem a base alfabética.

Conclui-se, portanto, que por traz de uma prática de alfabetização que leve em conta a hipótese de escrita de cada aluno, há fundamentos teóricos que devem sustentar esta atividade, assim como atividades e momentos coletivos que também propiciam a reflexão e o avanço dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. **Livro do Professor, série Escola Ativa, 2000.**

CENPEC, Cadernos. Entrevista com Ana Teberosky: “O que o professor pode fazer para melhorar a aprendizagem de seus alunos?”. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, june 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/296/295>>. Acesso em: 03 maio. 2022.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível silábico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática dos níveis pré-silábicos**. 14. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

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

NOVA ESCOLA. Ana Teberosky: “Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita”. 7 mar.2018.Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/251/ana-teberosky-debater-e-opinar-estimulam-a-leitura-e-a-escrita>. Acesso em 28 jun. 2022.

NOVA ESCOLA. Emilia Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a alfabetização. 01 set. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao>. Acesso em 28 jun.2022.

PMSP. Secretaria Municipal de Educação. DOT. **Projeto toda força ao 1º ano volume 1**. 2006.

PMSP. Secretaria Municipal de Educação. DOT. **Projeto toda força ao 1º ano volume 2**. 2006.

PMSP. Secretaria Municipal de Educação. DOT. **Projeto toda força ao 1º ano volume 3**. 2006.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 4 ed. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1991.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2019.