

TEXTO 3

F1.U2.T3 - PROFESSORAS

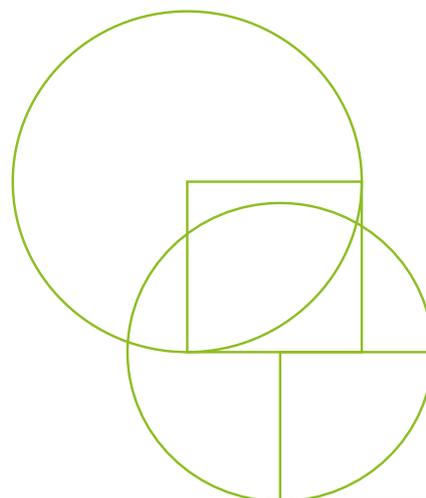
Escrever por si mesmo no contexto de produção do Jogo de Memória

Aline Carvalho Nascimento
Caroline Rezende de Souza

Um olhar atento e informado para os saberes das crianças nos fornece informações imprescindíveis para a elaboração de um planejamento pedagógico ajustado às necessidades de aprendizagem da turma. No entanto, não é uma tarefa fácil realizar o mapeamento constante do que cada criança sabe e do que ainda precisa aprender, principalmente se temos uma classe numerosa, não é mesmo? Como você tem enfrentado o desafio de planejar, tendo em vista os diferentes saberes de sua turma e as aprendizagens que precisam ser asseguradas?

É importante planejar situações didáticas que permitam às crianças acionarem tudo o que sabem sobre a leitura e a escrita, mesmo quando não o fazem autonomamente. Assim, quando elas têm a possibilidade de escreverem por si mesmas, avançam na aprendizagem e nos permitem conhecer as suas conceitualizações sobre a escrita. Ou seja, não identificamos o que sabem as crianças apenas em momentos pontuais de avaliação destinados a esse fim, mas também no decorrer das propostas realizadas no dia a dia. No entanto, para que isso ocorra, é necessário planejar adequadamente as situações didáticas

Por falar em intervenções, como ajustá-las para que promovam um contexto favorável à aprendizagem, ou seja, aquele em que as crianças são convidadas a refletirem sobre o que sabem para avançar no que ainda precisam aprender? Vamos pensar a partir de um exemplo.



Intervenção da professora a partir do Jogo da Memória

Em uma classe do 1º ano, a professora organizou uma sequência didática, com uma aula por semana ao longo de um mês, para que as crianças construíssem um jogo da memória.

A classe estava envolvida em escrever cartas para a construção do jogo da memória com o propósito de presentear a turma do 1º ano do turno oposto. Cada criança se responsabilizava pela produção das duas cartas que compõem os pares que formam o jogo de memória. Cada carta era produzida em momentos diferentes, e, na segunda vez, a criança não tinha acesso à primeira carta². Nesse exemplo, a professora acompanha e observa os níveis de conceitualização sobre a escrita de cada criança: pré-fonetizante, silábico inicial, silábico, silábico-alfabético e alfabético³.

O acompanhamento da produção escrita de cada uma das cartas do jogo permitiu à professora planejar agrupamentos que potencializassem, em um momento posterior, a discussão sobre o Sistema de Escrita Alfabética entre as crianças. Uma pergunta importante nessa organização pode ser: no momento em que as crianças forem analisar suas escritas, quem produzirá com quem? Esse olhar cuidadoso será importante para o movimento de planejar as intervenções ajustadas a cada agrupamento.

Cena 1: Produções do estudante Thalles

Thalles produziu individualmente cada uma das cartas do par da personagem Mônica para o jogo da memória da Turma da Mônica que sua turma decidiu fazer para presentear a turma do 1º ano do turno oposto:



Em ambas as versões, é possível observar que Thalles já assegura uma característica fundamental do Sistema de Escrita Alfabética, que é a variedade de letras dentro da palavra. O seu repertório de letras parece estar muito associado ao seu nome. Apesar disso, nas duas cartas, agrega o 'M' e o 'R' e altera a ordem para que não fiquem igual ao seu nome. Afinal, a escrita de Thalles revela também que ele já sabe que a escrita tem estabilidade e que cada

² A sequência didática de Produção de Jogo de Memória foi proposta por Claudia Molinari, da Universidade Nacional de La Plata. No artigo "Escritura y revisión en la producción de juegos de mesa", a autora justifica a proposta da produção de jogos de mesa como atividade potente para o trabalho didático por favorecer o acesso à escrita por meio de um portador que é de amplo conhecimento e uso das crianças (Molinari, 2015).

³ Os níveis conceituais de escrita são descritos no texto "O processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética pela criança" (F1.U2.T1- Professoras).

coisa se escreve de uma determinada maneira. No momento de ler o que escreveu, ele o faz de forma contínua, sem relacionar a quantidade de letras a partes da palavra.

No texto “O processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética pela criança” (F1.U2.T1- Professoras), discutimos que o processo de construção da escrita pela criança envolve uma grande atividade cognitiva em busca de modos de diferenciação. Nas produções de Thalles, é possível observar que ele escreve as duas versões do nome de Mônica assegurando controle de quantidade e diversidade de letras para compor sua escrita.

Até agora analisamos o que ele já sabe sobre a escrita, mas o que ele precisa aprender para avançar em seus conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética? Precisa seguir escrevendo e sendo desafiado a encontrar cada vez mais critérios de legibilidade para justificar suas produções. Isso pressupõe o entendimento de que é necessário estabelecer relações entre partes do oral e partes do escrito, ou seja, as crianças precisam fonetizar a escrita porque os modos de diferenciação construídos durante a produção de escritas pré-fonetizantes deixam de ser suficientes. Por isso, a intervenção docente é fundamental nesse processo, já que as crianças avançam quando são constantemente desafiadas a justificar o que estão pensando, seja pela própria professora, seja pelos colegas, seja pela revisão de suas próprias produções.

Vale esclarecer que as intervenções realizadas pela professora não têm a intenção de que Thalles produza uma escrita silábica inicial, pois sabemos que relacionar partes do oral com escrito requer várias reorganizações internas realizadas por aproximações sucessivas ao objeto de seu conhecimento, nesse caso o Sistema de Escrita Alfabética. Então, qual o caráter da intervenção em uma situação como essa? É importante que a professora faça perguntas para que a criança busque argumentos cada vez mais coerentes para justificar como pensou ao escrever, para que compare suas escritas com os colegas e analise as diferentes escritas da turma nas situações de revisão coletiva. Observe agora a continuidade da cena de revisão da escrita com Thalles e Maria.

Revisão das cartas do Jogo de Memória

A revisão das cartas do Jogo de Memória se configura como um grande desafio para as crianças porque aquelas que ainda não produzem escritas alfabéticas frequentemente produzem cartas com escritas diferentes em cada uma. O fato de compreenderem, desde o início do processo de alfabetização, que a escrita tem estabilidade faz com que elas próprias reconheçam a contradição na sua produção. No entanto, o maior desafio do momento de revisão é problematizar o que as crianças pensam, sem solicitar que apenas escolham a melhor versão ou escrevam uma nova versão sem considerar as anteriores.

No momento da revisão, a professora propôs que Maria, que já produz uma escrita silábica inicial, colaborasse com Thalles na revisão de suas cartas. A professora, então, questionou se cada uma poderia ficar de um jeito diferente para representar o nome de Mônica e prontamente ambos concordaram com a revisão.

Observem como a professora encaminhou o trabalho nas duplas.

Professora: Olhem para essas duas cartas (apontando para as duas cartas produzidas por Thalles) com nome da Mônica. Elas podem ser escritas de formas diferentes? O que vocês me dizem?

Crianças: Não pode.

Professora: Thalles, leia aí o nome Mônica que você escreveu.

Thalles: Mônica (Lê assinalando continuamente, passando o dedo embaixo de SELAMRT)

Maria: 'Mo'(S), 'ni'(E), 'ca'(LA)

Professora: E essas letras que sobraram? Faz o quê? Conversem os dois.

Maria: Mônica não começa com essa, Thalles. E também Mônica termina no A. (Thalles fica em silêncio)

Professora: Então, vamos pensar juntos como faremos. Maria falou que o nome Mônica não começa com essa (aponta para S). Você concorda, Thalles?

Thalles: Começa com essa (aponta para S da sua segunda carta).

Maria: Com 'eme', como meu nome.

Professora: Ah, então Mônica começa como o seu nome? Escreve seu nome aí, Maria, pra Thalles ver.

(Maria escreve seu nome, e Thalles permanece em silêncio)

Professora: Pois é isso mesmo, Mônica começa com 'mo' e tem a inicial do nome de Maria. E também como o nome de outro personagem, Magali (pega um gibi com o título Magali e mostra para as crianças).

Maria: E termina com A

Professora: Maria, você leu o 'ca' nessas duas (aponta para LA) e as anteriores em uma letra só. É isso mesmo?

Thalles: Acho que não.

Professora: Vamos ver aqui alguns personagens que dão nome a esses gibis e vamos ler observando a escrita.

(As crianças observaram o nome Magali)

Professora: Sigam aí dialogando para pensar na melhor forma de revisar essa escrita para que as pessoas entendam o nome da Mônica.

(A professora foi para outra dupla. Thalles seguiu analisando e fez a revisão conjuntamente com Maria. Ao retornar, a professora pediu que ele dissesse o que estava escrito apontando com o dedo)

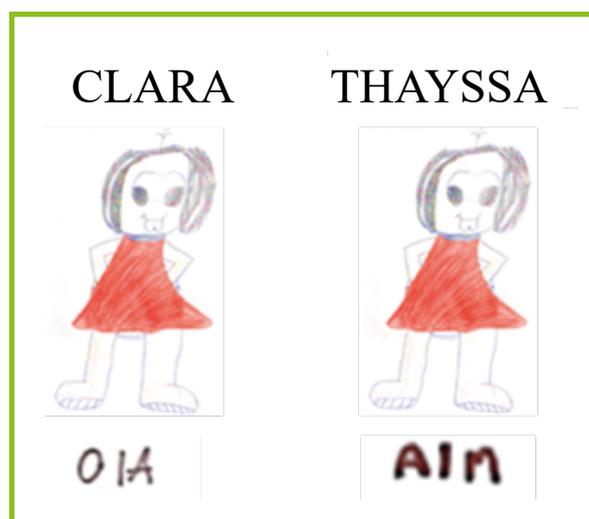
Maria: 'Mo'(M), 'ni'(RA), 'ca'(TM). (Professora questiona se está pronta a revisão e solicita que copiem na carta em branco)



Podemos observar que as problematizações possibilitam a reflexão sobre a própria produção, permitindo que as crianças tomem diversas decisões para produzir uma nova versão da carta. Os questionamentos e comentários feitos pela professora e pelas crianças provocam a necessidade de justificar as escolhas a partir de critérios de legibilidade cada vez mais coerentes. Isso quer dizer que a criança está fazendo um movimento reflexivo muito interessante, e isso é condição para seguir pensando sobre a construção do Sistema de Escrita Alfabética.

Cena 2: Produções de Clara e Thayssa

Em outra situação, a professora propôs a revisão das cartas de duas meninas que também se responsabilizaram pelas cartas da Mônica. Clara e Thayssa formaram uma dupla porque têm saberes próximos sobre o Sistema de Escrita Alfabética. A professora solicitou que cada uma apresentasse para a outra o que escreveu nas cartas do Jogo da Memória para, em seguida, discutirem possibilidades de revisão e produção de uma única versão.



A professora propôs que pudessem discutir juntas sobre como escreveram a palavra Mônica, para que em seguida pensassem na escrita da segunda carta.

Professora: Leiam uma para a outra o que vocês escreveram:

Clara: 'mo' (O), 'ni' (I), 'ca' (A) (apontou com dedo)

Thayssa: 'mo' (A), 'ni' (I), 'ca' (M) (apontou com dedo)

Clara: Não é assim, olha, Mônica termina com 'a', e não com 'eme'.
(Thayssa parece concordar)

Professora: E agora? Podemos escrever o nome Mônica de forma diferente nas duas cartas?

Clara e Thayssa: Não (falam juntas)

Professora: E como resolvemos? Vocês precisam analisar o que escreveram para decidir o melhor jeito de escrever Mônica. (professora se afasta para acompanhar outra dupla)

Clara: Mônica termina com o 'ca' de casa.

Thayssa: Carolina também tem o 'ca'.

Clara: Então, Mônica termina com 'ca'. (Aponta uma letra da sua escrita para cada sílaba pronunciada - OIA)

Thayssa: (Thayssa olha para a sua escrita e concorda com Clara) É, esse 'a' é no final. (aponta para A em AIM)

Professora: Então, o que vocês conversaram?

Clara: Que Mônica é assim. (OIA, apontando para sua carta)

Professora: Mas eu ouvi Clara dizendo que Mônica termina com o 'ca' de casa. E quais nomes mesmo têm o 'ca'?

Thayssa: Camila, Carolina.

Professora: Isso, muito bem! Agora, será que essa parte do nome Mônica é só uma letra, A? Vamos lá na lista dos nomes da turma, procurem o nome de Carolina.

(As crianças localizam o nome Carolina, porque já haviam buscado esse nome em momentos anteriores)

Professora: Isso. Leiam aí apontando o nome Carolina.

(As crianças juntas apontam 'ca' (A), 'ro' (O), 'li' (I), 'na' (A))

Professora: Vamos em frente. Mostrem pra mim onde está o CA de Carolina.

Clara e Thayssa: Apontam o A.

Professora: Mas vocês leram o 'ca' (A), 'ro' (O). E essa aqui? (apontando para C de Carolina)

(Silêncio, as crianças riem).

Professora: Olha, essa aqui (C) também faz parte do nome de Carolina. Então, essa parte inicial do nome dela, o 'ca' que também tem em casa, Mônica, é só o A?

Crianças: Não (falam juntas)

Clara: Então, tem o 'c' e depois vem o 'a' no final do nome de Mônica (registra no papel)

Professora: Outra coisa, olhem para as escritas de vocês, uma começou com O e a outra com A. Sigam pensando.

Thayssa: Mônica tem o 'm'.

Clara: Então 'mo' (escreve a letra 'm' e mantém apenas I para 'mi').

A produção conjunta ficou a seguinte:



Quais reflexões podemos fazer a partir da análise do que vimos até aqui? Quais outras intervenções você proporia em situações de análise da escrita como essas?

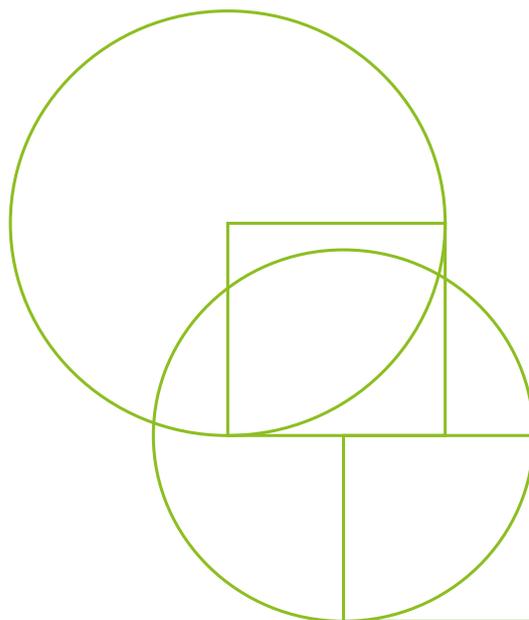
No caso de Clara e Thayssa, podemos observar que elas produziram escritas silábicas, e nesse processo as duas utilizaram letras pertinentes, sendo que, Thayssa, escreve da direita para a esquerda. De qualquer forma, elas estavam seguras de que seria suficiente apenas uma letra para representar cada sílaba e, por essa razão, apontavam ora para o (C), ora para o (A) ao localizar o 'ca' em Carolina.

Uma questão importante a pensar é que a desestabilização das escritas silábicas passa por movimentos construtivos de desordem e alternâncias⁴, “um processo que está longe de ser linear, ou seja, por adições sucessivas” (Ferreiro, 2013, p. 75). Isso é confirmado na pesquisa sobre a construção da escrita no português brasileiro, em que as pesquisadoras afirmam que “as conceitualizações que sustentam a relação entre oral e escrito atuam como esquemas assimiladores que conferem coerência às interpretações sobre a escrita e avançam em direção à sua desestabilização, ou seja, rumo a uma mudança conceitual” (Zen; Molinari; Soto, 2024, p. 15).

Esse processo precisa ser potencializado em diversas situações didáticas, sejam elas individuais, em duplas ou coletivas. Tanto as perguntas e intervenções realizadas pela professora como as que surgem a partir da interação entre as crianças são fundamentais para que mobilizem o que sabem e avancem em seus saberes sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Em uma única aula, não é possível acompanhar todos os agrupamentos ao mesmo tempo, embora todos tenham propostas a realizar. Por esse motivo, é preciso ajustar o planejamento e prever desafios possíveis para que todos tenham a oportunidade de refletir sobre o sistema de escrita várias vezes ao longo da semana, e com isso você, professora, possa acompanhar esse processo com frequência. Para as crianças que produzem escritas alfabéticas, o desafio pode ser a produção de cartas cujos nomes dos personagens tenham diferentes estruturas silábicas (FRANJINHA, por exemplo) ou, ainda, a análise de regularidades sobre questões específicas de ortografia, se for o caso.

Planejar uma boa situação didática em classes de alfabetização implica pensar e oferecer as melhores condições de aprendizagem para que as crianças sigam aprendendo em interação com os colegas e tenham desafios possíveis a enfrentar.



⁴ No texto “O processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética pela criança” (F1.U2.T1- Professoras), você encontra exemplos de escritas em desordem com pertinência e com alternância.

Referências

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013.

GUSMÃO, Magda. **Soluções encontradas pelas crianças para resolverem desafios relacionados ao sistema de escrita a partir do projeto jogo da memória**, 2019, 72f. Monografia (Pós-Graduação). São Paulo: Instituto Superior de Educação Vera Cruz, 2019.

MOLINARI, Maria Claudia. Escritura y revisión en la producción de juegos de mesa. **Quehacer Educativo**, n.131, p. 64-71, 2015. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10402/pr.10402.pdf Acesso em: 10 fev. 2025.

ZEN, Giovana Cristina; MOLINARI, Maria Claudia; SOTO, A. A construção da escrita no português brasileiro a partir da perspectiva psicogenética construtivista. **Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, p. e14871, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v20i51.14871> Acesso em: 7 jun. 2024.

Aline Carvalho Nascimento é Professora dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Salvador e formadora de educadores. Mestrado e doutorado (em curso) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FAGED/UFBA.

E-mail: alinenasto@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0551453452170439>

Caroline Rezende é Professora, formadora de professores. Mestranda em Escrita e Alfabetização pela Universidade Nacional de La Plata - Argentina. Autora de materiais didáticos e colunista de uma revista de educação. Membro da equipe de comunicação da Rede Latino-Americana de Alfabetização.

E-mail: carolineprudentesp@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2048227677352865>