

# ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA ESCRITA NO REFORÇO ESCOLAR DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

**DAYANE DA SILVA ALVES<sup>1</sup>**  
**JULIANA SILVA SANTANA<sup>2</sup>**

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar a influência do uso de estratégias de ensino da escrita nas aprendizagens de crianças de 7 a 9 anos que fazem reforço escolar de alfabetização. Para embasar as reflexões sobre as categorias abordadas apoiamos-nos em: Freire (2021), Soares (2022), Cosson (2021), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Minayo, 2009), que utilizou como instrumento de construção de dados a observação participante em atividades de leitura e de produção textual realizadas durante o reforço escolar que ocorreu no segundo semestre de 2022. Após a conclusão das atividades de casa enviadas pela escola, eram realizadas as atividades do reforço, voltadas para a produção textual. Constatou-se que ao tecer relações entre as atividades de escrita propostas às crianças e as realidades vivenciadas por elas em seu cotidiano, as crianças mostram um melhor desempenho na resolução dessas tarefas. Tal constatação refere-se, de forma específica, ao envolvimento com a atividade, ao uso de conhecimentos da língua já ensinados na escola e no reforço, no zelo pela escolha das palavras que as crianças utilizariam nos textos, na organização para a escrita, dentre outras. Com isso, salientamos a importância de ensinar estratégias de leitura e de escrita para as crianças.

**Palavras-chave:** Estratégias de escrita, Alfabetização, Reforço escolar para crianças.

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE; silva.alves@aluno.uece.br ;

2 Professora do curso de Pedagogia – CED/UECE. Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, juliana.santana@uece.br;

## 1 INTRODUÇÃO

**E**ste artigo versa sobre as estratégias de ensino de escrita usadas num contexto específico: o do reforço escolar de alfabetização. Esse serviço costuma ser procurado por famílias que desejam um suporte nas aprendizagens da leitura e da escrita das crianças seja em decorrência de uma dificuldade apresentada por elas na escola, por dificuldades na família para acompanhar as atividades e os estudos da criança ou até mesmo por dificuldades de ensino enfrentadas por alguns professores alfabetizadores, diante da heterogeneidade de suas turmas. Assim, no reforço escolar, a criança tem maiores chances de ser atendida em sua individualidade com atividades mais direcionadas às suas necessidades de aprendizagem.

Elencamos, portanto, como objetivo geral do estudo “investigar a influência do uso de estratégias de ensino da escrita nas aprendizagens de crianças de 7 a 9 anos que fazem reforço escolar de alfabetização” e, para tal, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa (Minayo, 2009), que utilizou como instrumento de construção de dados a observação participante em atividades de leitura e de produção textual realizadas durante o reforço escolar que ocorreu no segundo semestre de 2022.

Apoiamo-nos teoricamente em autores e autoras que discutem o ensino da leitura e da escrita, donde destacamos Cosson (2021), Ferreiro (1999), Freire (2021), Soares (2022), Mortatti (2006) e Coutinho (2005). Fazemos a defesa de que o ensino da leitura e da escrita deve ser contextualizado, lúdico e significativo para ampliar as possibilidades de aprendizagem pela criança.

Assim, o texto está organizado em cinco seções, sendo esta introdução; a fundamentação teórica com reflexões sobre alfabetização, letramento e ensino da escrita; a metodologia da pesquisa; a apresentação dos resultados e discussões e as considerações finais.

## 2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E O ENSINO DA ESCRITA

Ao longo dos anos e, ainda nos dias atuais, busca-se uma forma de ensinar a ler e a escrever, que contemple as heterogeneidades presentes nas salas de aula, principalmente no que se refere às dificuldades

apresentadas especificamente nessas aprendizagens. Concordamos com Soares (2022), Mortatti (2019) e tantos outros autores da área da alfabetização que defendem a ideia de que não há uma forma, um único jeito de ensinar a língua e que, portanto, para contemplar os diferentes ritmos e estilos de aprender das crianças, torna-se necessário a utilização de vários métodos de ensino.

É também nesse sentido que ressaltamos que esses vários métodos não devem ser utilizados aleatoriamente, mas ter como ponto de partida e de constante significação, as características da turma e as hipóteses de aprendizagem das crianças, considerando-as enquanto produtoras de conhecimentos, detentoras de saberes prévios, de saberes diferentes que colaboram para a sua própria aprendizagem de forma processual e dinâmica.

Consideramos ainda, como sendo de fundamental importância, a perspectiva do alfaletramento, defendida por Soares (2020) que explica que mesmo sendo alfabetização e letramento processos diferentes, eles devem ser experienciados indissociavelmente, ou seja, o ensino do sistema de escrita alfabético deve estar imbricado com o ensino das habilidades e de usos sociais da língua, nas mais diversas situações, dentro e fora da escola.

Para promover tais práticas de alfaletramento, o professor, junto aos estudantes, deve fazer escolhas de diferentes gêneros textuais a serem experimentados nas diferentes práticas de linguagem: escrita, leitura, oralidade e análise linguística, assim como em diferentes campos de atuação, prezando pela conexão com a realidade vivida pelos alunos, para que eles se reconheçam nessas experiências, de modo que faça sentido estarem doando seu tempo a essa atividade e se esforçando para entendê-las. Cosson (2021), pensa a leitura como um ato solidário, afinal, existe a possibilidade de o leitor não aceitar todas as decisões e formas de registro do escritor, porém, se dispõe a ler sua obra, ciente de que cada um carrega suas próprias ideias.

Reconhecendo que cada sujeito tem seu modo de ler e escrever uma realidade e um texto, é importante que o(a) professor(a) atue como mediador(a) de leitura e escrita aproximando a criança daquilo que ela deseja aprender através de estratégias de ensino condizentes com suas aprendizagens reais. Esse movimento não pode ser previamente estabelecido enquanto regra para todos, pois é eminentemente individual, embora coletivo.

Em momentos anteriores da história da alfabetização brasileira – e mais uma vez na atualidade com a “nova” Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) – acreditou-se que a instituição de um único método de ensino da leitura e da escrita seria eficaz para a erradicação do analfabetismo. Mortatti (2019), ao contar-nos sobre a história dos métodos de alfabetização no Brasil, destaca que a forma de ensinar esteve no foco dessas compreensões, organizando o ensino em métodos sintéticos, analíticos e globais.

O primeiro método descrito foi o sintético que indicava o ensino da língua da parte para o todo, ou seja, das unidades menores (as letras) para unidades maiores (os textos). Essa organização apresentou-se de diferentes formas, desde o ensino das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), do ensino das letras e seus sons (método fônico) e do ensino das letras e das famílias silábicas (método da silabação). Só após aprenderem todas as letras do alfabeto, ofertava-se o ensino de palavras, frases e textos, nessa ordem (MORTATTI, 2019).

O ensino da escrita era feito de forma decrescente, da menor unidade para a maior, ou seja, as crianças “copiavam sílabas, depois palavras e frases e só mais tarde eram solicitadas a produzir escritas de forma autônoma” (COUTINHO, 2005, p. 47). O foco era na técnica da escrita. Dispensava-se qualquer forma de escrita autônoma, as crianças não eram incentivadas a refletir sobre o que escreviam, e ainda assim eram cobradas a escreverem textos e, nesse contexto, “era muito comum as crianças afirmarem coisas como: ‘Não posso ler (ou escrever) esta palavra porque minha professora ainda não ensinou esta letra’ (COUTINHO, 2005, p. 48).

A partir de 1876, com a publicação em Portugal da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus, os métodos sintéticos foram sendo discutidos, avaliados e postos em questão se, de fato, representavam a melhor forma de ensino para a alfabetização das crianças. A cartilha fora amplamente divulgada, principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo. Sobre esse novo modelo de ensino, o chamado método analítico, Mortatti (2006, p. 6) descreve “O ‘método João de Deus’ ou ‘método da palavração’ baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras”. Assim, ao contrário do que se vivenciava nos métodos sintéticos, no método analítico o ensino da língua

deveria acontecer das partes maiores, as historietas, pequenos textos ou frases, para as partes menores, as letras. Vale ressaltar que esses textos eram usados como pretextos para o ensino das letras, trazendo -as repetidamente ao longo do enredo. Quanto ao ensino da escrita, permaneciam as práticas de transcrição, cópia, caligrafias e ditados.

Mortatti (2019) conta-nos que, além destes, ainda adotou-se o método global, que trazia elementos dos dois anteriores e deixando a critério do professor escolher se ensinaria do todo para as partes ou das partes para o todo. No entanto, essas diferentes formas de ensinar não cumpriam com o objetivo de promover a aprendizagem de todos.

Nesse contexto, o construtivismo aparece “não como um método novo, mas como uma ‘revolução conceitual’ demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais [...]”. (MORTATTI, 2019, p. 10). A teoria da Psicogênese da Língua Escrita (não um método!), fruto das pesquisas de Emília Ferreiro, Ana Teberosky colaboradores, muda o foco da discussão antes posto somente às questões voltadas para o ensino e debruça-se a compreender como pensa a criança, sobre a língua escrita. De acordo com as autoras, a aprendizagem da língua desenvolve-se por hipóteses ou fases de escrita: pré-silábica, silábica e alfabética (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

Com isso, temos um novo quadro de discussões sobre a alfabetização e o ensino da leitura e da escrita: antes de tudo, pensar no estudante como um ser completo, de emoções, que levam para a sala de aula seus conhecimentos, e que lá, serão sistematizados de modo que possam aplicar fora da escola, também, o que aprenderam no ambiente de ensino.

Embora o foco das discussões esteja nas crianças e na forma como elas aprendem, é sempre importante salientar que, numa perspectiva interacionista, o professor tem um papel fundamental de mediador das aprendizagens. Assim, o ensino precisa considerar as especificidades das crianças, propondo, por exemplo, o conceito da representação da fala, através da aliteração e rima, para que a criança identifique o som inicial e final das palavras; usando os nomes das crianças para ajudá-las a perceberem que as palavras possuem números diferentes de sílabas, e estas, possuem números de letras diferentes; propor a reflexão sobre a diferença entre a escrita e a fala, percebendo que essa última não é a transcrição da primeira; dentre diversas outras estratégias de ensino da escrita (COUTINHO, 2005).

Essas e tantas outras contribuições no campo da alfabetização, do letramento e do ensino da leitura e da escrita nos inspiram a pensar em diferentes possibilidades de atuação docente junto às crianças em processo de alfabetização. Sobre o reforço escolar de alfabetização, especificamente, salientamos a importância dele ser conduzido por um profissional graduado na área da Pedagogia, visto que reflexões tão importantes e minuciosas sobre o ensino da leitura e da escrita não podem ser feitas fora da experiência teórico-prática com os saberes específicos da área.

O(a) professor(a) de reforço escolar deve mediar as aprendizagens da língua considerando as especificidades dos estudantes – potenciais e dificuldades – afim de encontrar as estratégias mais eficazes ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

### **3 METODOLOGIA**

Esta é uma pesquisa que relata a experiência de uma professora de reforço durante o acompanhamento de atividades de desenvolvimento de leitura e escrita. Apresenta uma abordagem qualitativa, visto que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21).

O relato refere-se à experiência vivenciada em 2022, durante o segundo semestre do ano, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede privada e da rede pública de ensino, com idade entre 7 e 9 anos, passando pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante das atividades solicitadas pelas escolas e das características de aprendizagem apresentadas pelas crianças durante a resolução delas, se fez necessário focar o trabalho do reforço escolar no ensino de estratégias de escrita e produção textual, já que são alunos em processo de aprendizagem da língua escrita. A rica experiência, bem como as análises possíveis dessas práticas e experiências de aprendizagem ficam registradas neste artigo.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O reforço atende cerca de nove crianças em processos de alfabetização em diferentes horários. As atividades/situações relatadas

não foram vivenciadas por todas elas concomitantemente, devido às especificidades dos atendimentos oferecidos, no entanto, trouxemos experiências que consideramos significativas. As crianças apresentam características de escrita silábico-alfabética e alfabética.

As queixas apresentadas pelas famílias, advindas das escolas é de que as crianças estão em atraso na leitura e na escrita ou não sabem ler e escrever; no entanto, a partir das hipóteses apresentadas pelas crianças e pela desenvoltura delas em algumas atividades experienciadas, percebemos que esses estudantes encontram-se em processo de alfabetização, apropriando-se das especificidades do SEA, bem como, descobrindo como fazer uso dessas aprendizagens no seu cotidiano.

A primeira atividade que apresentaremos é a produção de um texto do gênero “carta”. A escolha por essa atividade se deu por entendermos que, através dela, fomentamos a escrita espontânea, contextualizada e afetiva, visto a possibilidade de uma produção cotidiana e das demonstrações de carinho possíveis através dela. Para a criação de um contexto ainda mais próximo ao cotidiano das crianças, cada uma delas recebeu uma cartinha escrita pela professora do reforço. Na sequência dos dias, foi lançada a proposta para que os alunos escrevessem uma cartinha para a professora, considerando que, para que a criança aprenda a ler e a escrever, docentes devem colocá-las em “atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2022, p. 27).

A atividade foi bem aceita pelas crianças que, além de produzirem suas cartas, após alguns dias fizeram, também, a leitura delas em voz alta. Observamos que o uso dessa estratégia causou o interesse pela palavra escrita nas crianças; elas passaram a utilizar o gênero em outros contextos, sem nenhuma solicitação da professora, por puro prazer.

Freire nos fala sobre o ato de ensinar que não é uma transferência de conhecimento, “mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2021, p. 24). Entendemos que a produção da carta foi uma possibilidade de construção de conhecimento para as crianças, pois fez com que elas entendessem para que serve esse gênero textual, suas características e suas permanências e mudanças nos diferentes contextos.

A segunda atividade proposta às crianças e aqui apresentada é a produção de texto narrativo a partir da folha com emojis. A escolha por essa atividade se deu por trazer um elemento do dia a dia das crianças: os emojis, imagens que expressam alegria, tristeza, raiva, entre outros sentimentos. A atividade foi realizada em fases: pintar os emojis; nomeá-los; rimar esses nomes com outras palavras; escrever frases a partir das discussões feitas e, por fim, organiza-las, produzindo um texto.

Essa estratégia de produção textual em fases objetivou contribuir para uma escrita autônoma de um texto. A atividade foi bem aceita e executada pelas crianças, sobretudo nas três primeiras fases. Após isso, algumas delas demandaram mais mediação da professora, por apresentarem dúvidas ortográficas e vocabulário reduzido, condizentes com as hipóteses de escrita que se encontram.

A principal motivação para levar para as crianças uma atividade com os emojis, foi o contato diário que elas têm com eles, especialmente no uso do WhatsApp. O uso de elementos tecnológicos, sobretudo as redes sociais usadas mediante acompanhamento dos familiares, pode ser um importante recurso motivador das aprendizagens da língua escrita.

“Praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas” (COSSON, 2021, p. 16). Baseada nisso, a professora desenvolveu a atividade escrita partindo das imagens. As crianças nesse momento, tiveram a oportunidade de nomear os sentimentos que cada emoji transmitia e concluir a atividade fazendo uma produção textual, onde tiveram de refletir sobre a escrita para produzirem um texto com coerência.

A partir da realização dessas atividades, pudemos constatar que as estratégias de ensino da escrita influenciam na aprendizagem das crianças, visto que podem gerar engajamento com as atividades e empenho com a aprendizagem da língua escrita. As crianças demonstram mais interesse e participação nas atividades que elas conseguem identificar um significado, um uso social.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A alfabetização não pode ser considerada e trabalhada apenas como o repasse das técnicas de escrita. Ao contrário, é dever do(a)



professor(a) levar as crianças a refletirem sobre suas produções escritas de modo que, com a orientação do docente, consigam identificar suas potencialidades e dificuldades nessa atividade, através dos processos de produção textual, revisão e reescrita de textos.

A experiência relatada neste estudo mostra uma realidade experienciada por diversas crianças: elas são apontadas como estando em situação de dificuldades na leitura e na escrita mesmo ainda estando cursando o chamado ciclo de alfabetização. Essa classificação se refere às expectativas escolares e sociais e ao desejo, por vezes prematuro, dos familiares pela consolidação das aprendizagens da leitura e da escrita o quanto antes. É nesse cenário que ampliam-se as buscas por aulas de reforço escolar de alfabetização.

No reforço, é importante que o(a) professor(a) esteja atento às características de aprendizagem das crianças, às suas hipóteses de escrita, para, a partir disso, pensar em estratégias de ensino que beneficiem o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever. Vimos teoricamente e concordamos que esse desenvolvimento deve acontecer na perspectiva do alfaletramento, ou seja, que a criança aprenda cada vez mais sobre o Sistema de Escrita Alfabética ao mesmo tempo em que experiencia práticas sociais de uso da linguagem. Compreendendo a escrita como uma forma de comunicação social, entende-se que as interações através dela podem expressar pensamentos, desejos, sentimentos, dentre outros.

Assim, entendendo que escrever não é somente uma técnica em si mesma, mas de forma mais ampla, simboliza uma maneira de nos comunicarmos através de diferentes tipos de textos, ressaltamos a importância de sistematizar o conhecimento da escrita para que as crianças possam e saibam se comunicar através dela e da melhor maneira possível. Nesse contexto, concluímos pela experiência de pesquisa com base no reforço escolar de alfabetização, que o ensino das estratégias de escrita, sobretudo aquelas relacionadas ao uso social dos textos escritos, influencia positivamente no desenvolvimento dessas aprendizagens pelas crianças, que passaram a produzir texto com mais autonomia, alegria, engajamento e significado.

Esperamos com esse trabalho, motivar mais estudos sobre essa temática; entendendo que o tema não se esgota aqui; pelo contrário, traz reflexões iniciais que merecem ser aprofundadas adiante, para

que possamos entender mais e melhor sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua escrita.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COUTINHO, Marília. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma (orgs). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47 - 69.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. 70ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Romeu (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORTATTI, Maria. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Unesp, 2019.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2022.