

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Pacto Nacional pela ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

**A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE
ESCRITA ALFABÉTICA E A CONSOLIDAÇÃO
DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

**Ano 02
Unidade 03**

Brasília 2012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.*

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização : ano 2 : unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

48 p.

ISBN 978-85-7783-114-2

1. Alfabetização. 2. Ensino da escrita. 3. Livro didático. I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 122.102 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70047-900
Tel: (61)20228318 - 20228320

A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Iniciando a conversa 05

Aprofundando o tema 06

A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética
e a consolidação da alfabetização 06

O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo
ano do ciclo de alfabetização 20

Compartilhando 36

Relato de experiência de ensino do Sistema de Escrita
Alfabética com o uso do livro didático 36

Indicações de obras complementares para o ensino
do Sistema de Escrita Alfabética 38

Aprendendo mais 42

Sugestões de leitura 42

Sugestões de atividades para os encontros em grupo 46

**A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A CONSOLIDAÇÃO DO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**
UNIDADE 3 | ANO 2

Autores dos textos da seção Aprofundando o tema:

Alexsandro da Silva e Ana Gabriela de Souza Seal.

Autora dos relatos de experiência e depoimentos:

Edijane Pereira de Andrade.

Leitores críticos e apoio pedagógico:

Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Ana Márcia Luna Monteiro, Artur Gomes de Moraes, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Erika Souza Vieira, Evani da Silva Vieira, Júlia Teixeira de Souza, Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva, Telma Ferraz Leal, Yarla Suellen Nascimento Alvares.

Revisora:

Nadiana Lima da Silva.

Projeto gráfico e diagramação:

Ana Carla Silva, Luciana Salgado, Susane Batista e Yvana Alencastro.

Ilustrações:

Airton Santos.

Capa:

Anderson Lopes, Leon Rodrigues, Ráian Andrade e Túlio Couceiro.

Iniciando a conversa

Nesta unidade, discutiremos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), refletindo sobre suas propriedades e convenções e sobre o seu processo de apropriação pelos aprendizes. Discutiremos, também, sobre a importância das habilidades de reflexão fonológica nesse processo de apropriação e sobre a consolidação da aprendizagem das correspondências som-grafia. Em uma segunda parte, analisaremos algumas alternativas didáticas para o ensino do SEA, no segundo ano do ensino fundamental, especialmente em relação à sistematização das relações entre letras ou grupos de letras e seus correspondentes sonoros (os fonemas). Para tanto, apresentaremos e refletiremos sobre relatos ou exemplos de atividades envolvendo o uso de recursos como livro didático, jogos e obras complementares.

Nesta unidade, temos, portanto, como objetivos:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código;
- analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética;
- entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
- analisar diferentes alternativas didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética com uso de diferentes materiais distribuídos pelo MEC, identificando os objetivos a elas associados.



APROFUNDANDO O TEMA

A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização

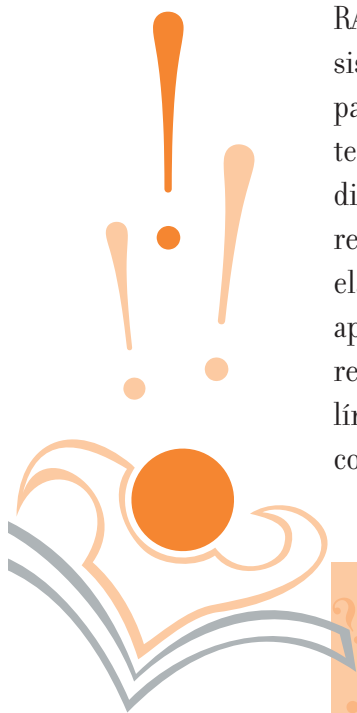
Alexsandro da Silva
Ana Gabriela de Souza Seal

A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelas crianças.

No caderno da unidade 3, ano 1, a distinção entre sistema e código é discutida, com exemplos de implicações dessa distinção para o ensino.

A escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas, sim, um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala (FERREIRO, 1995; MORAIS, 2005). Trata-se, portanto, de um sistema que representa, que registra, no papel ou em outro suporte de texto, as partes orais das palavras, cabendo ao aprendiz a complexa tarefa de compreender a relação existente entre a escrita e o que ela representa (nota). Em outras palavras, apenas memorizar os grafemas que correspondem aos distintos fonemas de uma língua não é suficiente para que alguém consiga aprender a ler e a escrever.

Desse modo, a apropriação da escrita alfabética deve ser concebida como a compreensão de um sistema de notação dos segmentos sonoros das palavras e não como a aquisição de um código que simplesmente substitui as unidades sonoras mínimas da fala. Tal como alertam Ferreiro (1995) e Morais (2005), conceber a escrita como um código é um equívoco, porque, ao compreendê-la dessa maneira, colocamos, em primeiro plano, as capacidades de discriminação visual e auditiva, embora a aprendizagem da escrita alfabética envolva, sobretudo, a compreensão de propriedades conceituais. Segundo Ferreiro (1995, p. 15), “embora se saiba falar adequadamente, e se façam todas as discriminações perceptivas aparentemente necessárias, isso não resolve o problema: compreender a natureza desse sistema”.



Resumindo, para aprender a ler e a escrever, como dissemos anteriormente, é necessário que as crianças compreendam o que a escrita alfabética representa (nota) e de que maneira ela representa (nota) os segmentos sonoros das palavras. Trata-se, portanto, de uma (re)construção conceitual e não de uma aprendizagem meramente perceptivo-motora. Segundo Ferreiro (1995), esta segunda concepção revela uma representação muitíssimo limitada do aprendiz:

“Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso, há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu” (págs. 40-41).

Partimos, portanto, do pressuposto de que as crianças constroem ideias ou hipóteses sobre a escrita muito antes de entrar na escola (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 1995). Para a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Emilia Ferreiro e colaboradores, essas ideias ou hipóteses infantis seguem uma ordem de evolução que parte de uma etapa em que a criança ainda não compreende que a escrita representa (nota) os segmentos sonoros das palavras, associando-a aos significados ou às propriedades dos objetos a que se referem, até chegar à compreensão de que escrevemos com base em uma correspondência entre fonemas e grafemas.

Para analisar as escritas espontâneas infantis, isto é, aquelas que não resultam de uma cópia ou da reprodução de palavras conhecidas de memória, a teoria da psicogênese da escrita considera, de modo geral, as hipóteses descritas no quadro 1:



Exemplos de escrita de crianças com diferentes hipóteses de escrita ilustram as discussões no caderno da unidade 3, ano 1.

hipóteses infantis segundo a psicogênese da escrita:

- **hipótese pré-silábica:** a criança ainda não compreende que existe relação entre a escrita e a pauta sonora, podendo usar letras, pseudoletas, números, rabiscos e até mesmo desenhos para escrever. Nessa hipótese, as crianças começam a diferenciar letras de desenhos, de números e de demais símbolos, e elaboram representações mentais próprias sobre a escrita alfabética, estabelecendo, muitas vezes, relações entre as escritas que produzem e as características dos objetos ou seres que se quer denominar (as palavras “trem” e “telefone”, por exemplo, poderiam ser escritas, nesse caso, respectivamente, com muitas e poucas letras);
- **hipótese silábica:** a criança estabelece uma correspondência entre a quantidade de letras utilizadas e a quantidade de sílabas orais das palavras, podendo usar letras com ou sem valor sonoro convencional. Mesmo quando ainda não apresentam uma hipótese silábica estrita, usando rigorosamente uma letra para cada sílaba, algumas crianças, apesar de não anteciparem quantas letras irão usar ao escrever, ao lerem o que escreveram, tentam ajustar as sílabas orais da palavra aos símbolos que registraram; outras vezes começam a perceber que a escrita tem relação com a pauta sonora e realizam algumas correspondências som-grafia no início ou no final das palavras;
- **hipótese silábico-alfabética:** a criança começa a perceber que uma única letra não é suficiente para registrar as sílabas e recorre, simultaneamente, às hipóteses silábica e alfabética, isto é, ora usa apenas uma letra para notar as sílabas orais das palavras, ora utiliza mais de uma letra, estabelecendo relação entre fonema e grafema;
- **hipótese alfabética:** a criança compreende que se escreve com base em uma correspondência entre sons menores que as sílabas (fonemas) e grafemas. Nesta hipótese, o aprendiz passa a compreender que, para cada som pronunciado, é necessário uma ou mais letras para notá-lo, mesmo que, inicialmente, ainda não tenha se apropriado de muitíssimos casos de regularidade e irregularidade da norma ortográfica.

O conhecimento das hipóteses de escrita pelas quais passam as crianças para a construção de uma escrita alfabética serve-nos para refletir acerca das possibilidades de intervenção didática, visando à compreensão daquele sistema. No entanto, a perspectiva de uma evolução por estágios fixos e lineares, que seriam universalmente seguidos por todas as crianças, parece

apresentar algumas limitações quando interpretamos as escritas infantis. Muitas vezes, por não apresentarem, numa mesma situação, estabilidade em relação aos conhecimentos que revelam ao notar as palavras, torna-se inviável categorizar as escritas infantis como pertencentes a um único estágio (MORAIS, 2012). Por isso, reconhecer os conhecimentos que os

alunos já construíram ou não sobre a escrita alfabética parece ser mais relevante que apenas classificar as escritas infantis em um dos níveis da teoria psicogenética.

Entender como o aluno está concebendo o que a escrita representa e de que maneira o faz colabora no planejamento de atividades e de intervenções que o impulsionem à reflexão sobre o funcionamento da notação alfabética. Em particular, é necessário pensar em situações para a análise das relações entre partes sonoras das palavras e suas respectivas notações gráficas. É o que passaremos a expor na próxima seção.

A consciência fonológica e sua relação com o processo de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e de sua consolidação

Tanto para o processo de apropriação do SEA como para a consolidação do conheci-

mento das correspondências som-grafia, o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica (consciência fonológica) é importante. O que é, então, consciência fonológica? A consciência fonológica consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de modo intencional (GOMBERT, 1990; FREITAS, 2004; MORAIS, 2006).

Essa capacidade não é constituída por uma única habilidade, que a criança teria ou não, mas por um conjunto de habilidades distintas, que se desenvolveriam em momentos diferentes (GOUGH; LARSON; YOPP, 1995). Dentre as diversas capacidades de reflexão fonológica, destacamos, por exemplo, a identificação e a produção de rimas ou de aliterações; a contagem de sílabas orais de palavras; a segmentação de palavras



em sílabas; e a comparação de palavras quanto ao número de sílabas.

Tal como observaram Freitas (2004) e Morais (2006), trata-se, portanto, de habilidades distintas (como identificar, produzir, contar, segmentar, adicionar, subtrair), com diferentes níveis de complexidade, e que envolvem, também, distintas unidades linguísticas (como sílabas, fonemas e unidades maiores que um fonema, mas menores que uma sílaba). É preciso esclarecer, portanto, que “consciência fonológica” não é sinônimo de “consciência fonêmica” ou de “método fônico”, uma vez que o que consideramos como “consciência fonológica” é mais abrangente que a consciência fonêmica, envolvendo não apenas a capacidade de analisar e manipular fonemas, mas também, e sobretudo, unidades sonoras como sílabas e rimas.

Como as distintas habilidades de reflexão fonológica não se desenvolvem simultaneamente, consideramos que a consciência fonêmica é mais uma consequência

O MÉTODO FÔNICO é um MÉTODO TRADICIONAL DE ALFABETIZAÇÃO que TOMA COMO PONTO DE PARTIDA O FONEMA, QUE, COMBINADO A OUTROS FONEMAS, POR MEIO DE UM PROCESSO DE SÍNTESE, CONSTITUI SÍLABAS e PALAVRAS.



que um requisito para a apropriação do SEA. Por outro lado, a consciência de unidades silábicas ou de rimas envolve habilidades menos complexas que as fonêmicas e, portanto, se desenvolvem mais cedo que essas últimas (FREITAS, 2004; MORAIS, 2006).

Apesar das evidências atualmente disponíveis de que a capacidade de segmentar palavras em fonemas, pronunciando-os um a um em voz alta, não é condição necessária ou requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita (MORAIS, 2004; 2006), os defensores dos métodos fônicos acreditam na necessidade de que os aprendizes desenvolvam aquela habilidade, que é extremamente abstrata mesmo para quem já está alfabetizado.

Para compreender que a escrita representa (nota) os segmentos sonoros das palavras e não os significados a elas relacionados, o

desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica é essencial. Em outras palavras, para ingressar no que Ferreiro (1995) denominou de “período de fonetização da escrita”, que se inicia no nível silábico e culmina no alfabético, a criança precisará, necessariamente, desenvolver capacidades de reflexão fonológica, estabelecendo relações entre a escrita e a pauta sonora, por meio, por exemplo, da segmentação de palavras orais em sílabas e da comparação de palavras quanto ao tamanho e às suas semelhanças sonoras.

Consideramos, todavia, assim como Moraes (2006; 2012), que o desenvolvimento da consciência fonológica constitui condição necessária, mas não suficiente para a apropriação do SEA. Para compreender o funcionamento da escrita alfabética, é necessário não apenas analisar as “partes sonoras” que constituem as palavras, mas também desenvolver uma série de operações lógicas como a relação entre a totalidade e as partes constitutivas e a correspondência termo a termo (FERREIRO, 1990).

Mesmo para os alunos que já compreenderam que a escrita registra os segmentos sonoros das palavras, as habilidades de reflexão fonológica são importantes, pois podem colaborar para a sistematização das diferentes relações som-grafia de nossa língua, por meio, por exemplo, da comparação de palavras quanto às suas semelhanças sonoras e gráficas em relação

ao fonema/grafema inicial. Ao praticar a substituição de letras em palavras para composição de outras palavras e ao produzir palavras com o mesmo fonema ou a mesma letra inicial, por exemplo, a criança amplia a reflexão sobre as relações entre partes orais e partes escritas das palavras.

A consolidação do processo de apropriação do SEA

O processo de apropriação do SEA envolve, além da compreensão, pelos aprendizes, de distintas propriedades conceituais (o que a escrita nota e como), a memorização de algumas convenções, como a de que, em nossa língua, escrevemos, geralmente, de cima para baixo e da esquerda para a direita. O quadro apresentado a seguir, extraído de Moraes (2012, p. 51), ilustra essas propriedades conceituais e convenções:



propriedades conceituais e convenções do SEA:

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

Ao término do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, espera-se que os alunos já tenham atingido uma hipótese alfabética de escrita, tendo se apropriado da quase totalidade de propriedades e convenções agora apresentadas. No segundo ano, as práticas de ensino do SEA devem estar voltadas para a consolidação do conhecimento das diferentes relações som-grafia de nossa

língua, de modo a permitir que a criança possa ler e escrever palavras, frases e alguns textos de menor extensão.

Quando a criança atinge a hipótese alfabética, isto é, quando passa a escrever com base em uma correspondência entre fonemas e grafemas, ela ainda não está alfabetizada em sentido estrito, pois, mui-

tas vezes, ao ingressarem nesse nível, os aprendizes não conseguem ler e escrever com autonomia, porque podem ainda não dominar uma série de correspondências som-grafia de nossa língua. Ferreiro, Gomes Palacio e colaboradores (1982) destacam três subcategorias nessa etapa, que revelam a crescente aprendizagem, pelas crianças, das relações convencionais entre fonemas e grafemas:

- **escritas alfabéticas sem predomínio de valor sonoro convencional:** a criança usa, na maioria das vezes, grafemas não pertinentes para representar os fonemas;
- **escritas alfabéticas com algumas falhas na utilização do valor sonoro convencional:** a criança usa predominantemente grafemas com valor sonoro convencional, ainda que, às vezes, recorra a letras não pertinentes por desconhecimento do grafema convencional que representa determinado fonema;
- **escritas alfabéticas com valor sonoro convencional:** além de escrever de acordo com as regras do nosso sistema de escrita, ainda que com ortografia não totalmente convencional, a criança aprendeu o valor sonoro convencional da maioria dos grafemas da língua.

Como dissemos, quando atinge uma hipótese alfabética de escrita, a criança ainda não domina várias correspondências som-grafia de nossa língua, muitas vezes por desconhecer os grafemas convencionais que correspondem aos fonemas. Construir uma hipótese alfabética implica compreender que cada grafema corresponde a uma unidade sonora mínima da língua (os fonemas), mas não implica, necessariamente, o domínio dos grafemas que correspondem às unidades sonoras menores que as sílabas (os fonemas).

Os exemplos de escrita apresentados a seguir, de alunos do segundo ano do ensino



fundamental, ilustram esse processo de aprendizagem das relações convencionais entre som-grafia. Mauro, cuja escrita aparece à esquerda, demonstra ter se apropriado não só da maioria dos grafemas de nossa língua e dos seus valores sonoros convencionais, mas também de algumas regras (como os empregos de R e RR em palavras como *formiga*, *cachorro* e *aranha*) e irregularidades ortográficas (como a notação do som /ʃ/¹ com X ou CH em palavras como *cachorro* e *peixe*).

Já Hugo, cuja escrita aparece no centro, demonstra algumas dificuldades na nota-

ção de algumas correspondências som-grafia, como o uso de M/N ou R no final de "sílabas complexas" (como em *fumiga, *boboleta e *elefate). Embora use vários grafemas com valor sonoro convencional, recorre a grafias não pertinentes (como em *cagoro, *quoero e *arana), porque ainda não consolidou o conhecimento de muitas correspondências fonema-grafema. Ruth, colega de classe dos outros dois meninos e cuja escrita aparece à direita, também apresenta algumas dificuldades na notação de algumas relações som grafia (como em *formiga, *bonbonleta e *poncho), apesar de registrar adequadamente outras correspondências fonográficas.

1 Transcrição de acordo com o alfabeto fonético internacional.

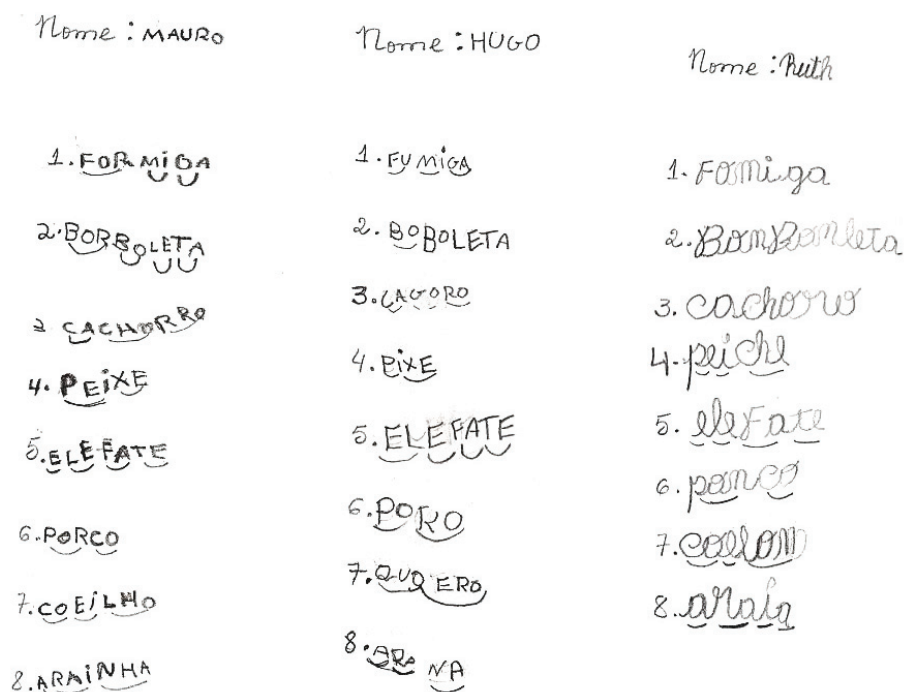


Figura 1. Exemplos de escrita de alunos da professora Edijane Ferreira de Andrade, da Escola Municipal Diná de Oliveira (Recife – PE).

Esclarecemos que, algumas vezes, as relações som-grafia que alunos tiveram dificuldade para notar se superpõem a casos de regularidade ou irregularidade ortográficas. É o que acontece, por exemplo, com o uso de C ou QU para notar o som /k/ (*quoero em vez de *coelho*), o uso de R ou RR (*cachoro em vez de *cachorro*) ou de a notação do som /j/ (*peiche em vez de *peixe*).

REGULARIDADES ORTOGRÁFICAS: são os casos da norma ortográfica que têm regras. Por exemplo, o uso de R ou RR ou de G ou GU.

IRREGULARIDADES ORTOGRÁFICAS: são os casos da norma ortográfica que não têm regras. Por exemplo, o uso de H inicial ou de X e CH.

No segundo ano do ciclo de alfabetização, as práticas de ensino do SEA devem, portanto, estar voltadas para a consolidação desse processo, isto é, para o domínio das correspondências som-grafia de nossa língua, de modo a que os alunos consigam ler e escrever com autonomia. Dessa maneira, torna-se necessário um ensino sistemático das relações entre sons e grafias, que, por serem convencionais, não serão descobertas espontaneamente pela criança.

Infelizmente, em tempos recentes, esse ensino tem, muitas vezes, sido abandonado, porque supostamente estaria relacionado aos tradicionais métodos de alfabetização, que promoviam um ensino direto, explícito e sistemático do SEA por meio da repetição e da memorização. Tal fenômeno tem sido denominado por Soares (2004) de “desinvenção da alfabetização”, para expressar o



Na unidade 1, caderno do ano 1, são apresentadas reflexões sobre a história da alfabetização e o fenômeno da desinvenção da alfabetização.

Na unidade 7, são expostas reflexões sobre a heterogeneidade no ciclo de alfabetização.

processo de obscurecimento e, consequentemente, de destituição da especificidade da alfabetização em relação ao letramento. Essa autora adverte que se age “como se realmente pudesse ocorrer de forma incidental e natural a aprendizagem de objetos de conhecimento que são convencionais e, em parte significativa, arbitrários – o sistema alfabético e o sistema ortográfico” (p. 14).

Embora tenhamos a expectativa de que os alunos cheguem ao segundo ano do ciclo de alfabetização já tendo atingido uma hipótese alfabética, é natural que alguns deles ingressem naquele ano sem ainda terem compreendido que escrevemos com base em uma correspondência entre fonemas e grafemas. Nesse caso, trata-se de desenvolver, paralelamente às atividades realizadas em sala de aula, um ensino ajustado às necessidades dos alunos que ainda não estão alfabéticos, levando-os a

compreender que, quando notam as partes sonoras das palavras, as letras substituem unidades menores que as sílabas, que estão no interior destas.

No segundo ano do ciclo de alfabetização, as práticas de ensino do SEA devem também investir no aprofundamento e na consolidação de outros conhecimentos e habilidades relativos a convenções: o reconhecimento e o uso de diferentes tipos de letra e a utilização do espaço em branco para separar as palavras dos textos.

Em relação ao reconhecimento e ao uso de diferentes tipos de letra, espera-se que, ao longo do segundo ano, a criança aprofunde e consolide as habilidades de reconhecer diferentes tipos de letra, em situações de leitura de textos de diversos gêneros textuais, e de usar diferentes tipos de letra em situações de escrita de palavras e textos.

PALAVRA

No primeiro ano, quando os alunos ainda não construíram uma hipótese alfabética de escrita, recomenda-se o uso de letras de imprensa maiúsculas, que, por serem mais fáceis de reconhecer e de grafar, liberam o aprendiz para que ele se concentre nas questões conceituais (o que a escrita nota e de que maneira o faz) envolvidas na aprendizagem do SEA. No entanto, isso não significa dizer que não devem ser introduzidos outros tipos de letra nessa primeira etapa. Ao contrário, já no primeiro ano, as crianças devem ser expostas aos diferentes formatos que uma mesma letra pode assumir (por exemplo, A, a, *A*, *a*), embora, nas atividades de reflexão sobre o sistema, sejam usadas letras de imprensa maiúsculas.

Depois de que as crianças já tiverem compreendido o funcionamento do SEA, isto é, quando já tiverem construído uma hipótese alfabética, deve-se investir sistematicamente na apresentação de outros tipos de letra, como a de imprensa minúscula e a cursiva maiúscula e minúscula, que são usadas em diferentes gêneros textuais, em diferentes situações sociais de leitura e de escrita.

As letras de imprensa maiúsculas e minúsculas são usadas em diferentes materiais impressos que circulam na sociedade (jornais, revistas, livros, etc.) aos quais a criança é exposta em situações de leitura diversas. Já a letra cursiva maiúscula e minúscula, que também está presente em alguns gêneros textuais (bilhetes, cartas,

anotações, etc.), deve ser objeto de apropriação pelos alunos, não só porque eles precisarão ler textos nos quais esse tipo de letra é usado, mas também porque ela permitirá maior agilidade no ato de escrever. É preciso, no entanto, que se reconheça que o traçado contínuo da letra cursiva, com as letras emendadas umas às outras, não é simples e que, por isso mesmo, a habilidade de usá-la deverá continuar sendo consolidada no terceiro ano do ciclo de alfabetização.

Outra habilidade que precisa ser aprofundada e consolidada no segundo ano é o uso do espaço em branco para separar as palavras dos textos. Muitas vezes, nós, adultos alfabetizados, temos a impressão de que delimitar onde começa e onde termina uma palavra é algo muito simples e natural. Nada mais enganoso, principalmente se considerarmos que, na fala, os constituintes de um enunciado (as palavras) não são claramente delimitados como na escrita. O uso do espaço em branco para separar as palavras dos textos é, inclusive, uma convenção que foi incorporada tardiamente na história da escrita, pois, durante séculos, os textos eram dispostos sem separação entre as palavras (FERREIRO, 2002).

Por ser uma convenção social, o uso de espaços em branco para segmentar as palavras dos textos não é aprendido espontaneamente, devendo ser, portanto,

objeto de ensino no ciclo de alfabetização. Muitas vezes, quando as crianças começam a produzir autonomamente os seus primeiros textos, não conseguem separar convencionalmente as palavras de um enunciado, escrevendo-as emendadas, como em *Eraumaveiz (Era uma vez), o que revela desconhecimento da necessidade de deixar espaços entre grupos de letras que denominamos “palavra”. Segundo Ferreira e Teberosky (1999, p. 116),

“[...] os espaços em branco entre as palavras não correspondem, pois, às pausas reais, na locução, mas separam entre si elementos de um caráter sumamente abstrato, resistentes a uma definição linguística

precisa, que a própria escrita definirá à sua maneira: as palavras.”

No ciclo de alfabetização, os alunos têm, portanto, o direito de compreender como funciona a escrita alfabética, mas também de se apropriar de algumas convenções sociais necessárias à leitura e à escrita em nossa sociedade, como o uso de diferentes tipos de letra e a utilização do espaço em branco entre as palavras. Tais conhecimentos e habilidades contribuem, juntamente com aqueles relativos à apropriação da linguagem escrita própria dos diversos gêneros de texto, para uma maior autonomia nas diferentes práticas sociais de leitura e de escrita presentes na sociedade letrada em que vivemos.

Referências

- GOUGH, Philip B.; LARSON, Kevin C.; YOPP, Hallie. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.) **Consciência fonológica & alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FERREIRO, Emilia. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (org.) **A produção de notações na criança**. São Paulo: Cortez, 1990.
- FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FERREIRO, Emilia; GOMEZ-PALACIO, Margarita. **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura**. Mexico, Dirección General de Educación Especial (SEP-OEA), 1982.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREITAS, Gabriela C. M. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina (org.) **Aquisição fonológica do português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GOMBERT, Jean Émilie. **Le développement métalinguistique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- MORAIS, Artur G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2004. p. 35-48.
- MORAIS, Artur G. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 12, p. 58-67, 2006.
- MORAIS, Artur G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.
- MORAIS, Artur G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramento, 2012.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 25, 2004.

O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização

Ana Gabriela de Souza Seal
Alexsandro da Silva

Na unidade 8 serão discutidas a progressão e a continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.

No segundo ano do ciclo de alfabetização, os alunos precisarão aprofundar e consolidar alguns conhecimentos e habilidades já introduzidos no primeiro ano: o domínio de correspondências som-grafia; o reconhecimento e o uso de diferentes tipos de letra; a utilização do espaço em branco para separar as palavras dos textos. Espera-se, portanto, que essas aprendizagens já tenham sido iniciadas no primeiro ano do ensino fundamental e agora passem a ser aprofundadas e consolidadas. No quadro abaixo, retomamos alguns direitos de aprendizagem em relação à apropriação do SEA a serem consolidados no segundo ano:

Direitos de aprendizagem relativos à apropriação do SEA a serem consolidados no ano 2

Reconhecer diferentes tipos de letras, em situações de leitura de textos de diversos gêneros textuais.	A/C
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos (maiúscula / minúscula; imprensa / cursiva)	A/C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.	A/C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.	A/C

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Na unidade 5, são discutidas experiências com os gêneros textuais na sala de aula.

É preciso que fique claro, de antemão, que não há nenhuma oposição entre propor um ensino sistemático do SEA e desenvolver práticas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros em sala de aula. Ao defendermos uma concepção de alfabetização em uma perspectiva de letramento, compreendemos, assim como Soares (1998), que tanto as atividades de reflexão

sobre o SEA e suas convenções, quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita devem estar presentes em sala de aula, mesmo antes de a criança ter aprendido a ler e escrever convencionalmente.

Entretanto, para levar os alunos à apropriação da escrita alfabética e das práticas sociais de leitura e produção de textos de

diferentes gêneros, é necessário reconhecer a pertinência de gerar espaços de aprendizagem sobre a notação alfabética e a linguagem escrita. Nos primeiros anos do ensino fundamental, torna-se relevante, portanto, propor atividades diversificadas que possam favorecer a análise da escrita alfabética e a participação em diferentes práticas de leitura e produção de textos.

Essas aprendizagens precisam ser desenvolvidas em situações que sejam significativas para as crianças. No ciclo de alfabetização, especificamente em relação à apropriação do SEA, torna-se fundamental pautar as propostas de ensino da língua escrita em situações interessantes e, sempre que possível, lúdicas. Alguns materiais, atualmente disponíveis na escola, podem colaborar para o desenvolvimento dessas atividades, dentre eles os jogos de alfabetização distribuídos pelo MEC, o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e das obras complementares.

Os livros didáticos atuais – que contam com a apresentação de textos com qualidade e adequados ao público infantil, bem como com atividades de reflexão sobre a escrita alfabética, muitas vezes pautadas em brincadeiras – também têm se mostrado instrumentos relevantes para compor o acervo de materiais utilizados na alfabetização. É necessário, portanto, considerar esse material como um importante aliado nas práticas de alfabetização, embora seja

necessário reconhecer que ele não deve ser o único material que a professora deve adotar e que, sozinho, não é suficiente para propiciar todas as reflexões sobre a escrita alfabética que as crianças precisam vivenciar.

Os quatro direitos de aprendizagem colocados para aprofundamento e consolidação no segundo ano do ensino fundamental, precisam ser desenvolvidos, sobretudo, com aquelas crianças que já conquistaram os demais direitos de aprendizagem do eixo da análise linguística, voltados para a apropriação do SEA que são propostos para o primeiro ano do ensino fundamental. Desta forma, é necessário aprofundarmos nossas discussões em atividades voltadas para o aprofundamento e a consolidação das aprendizagens da escrita alfabética. Destacaremos três tipos principais:

1. atividades que envolvem o domínio de correspondências som-grafia;
2. atividades que envolvem o reconhecimento e o uso de diferentes tipos de letra;
3. atividades que envolvem a utilização do espaço em branco para separar as palavras do texto.

É preciso compreender, todavia, que algumas crianças podem não ter consolidado todas as aprendizagens esperadas para o primeiro ano e que chegam ao segundo

A ludicidade na alfabetização é tema dos cadernos da unidade 4.

No caderno da Unidade 3, ano 1, são apresentados vários exemplos de atividades destinadas à aprendizagem do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.

ano com a necessidade, muitas vezes, de ainda se apropriar de alguns dos princípios básicos do SEA, cujo domínio era esperado ao término do primeiro ano. Dessa forma, é preciso pensar em sequências de ensino que contemplem objetivos diferenciados para alunos com hipóteses variadas de escrita.

Passemos, agora, a apresentar e discutir os três tipos de atividades anunciados anteriormente.

Atividades que envolvem o domínio de correspondências som-grafia

Acerca do domínio das correspondências som-grafia, que permitem ao aprendiz ler e escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas, é fundamental considerar, para este momento, a reflexão sobre a relação entre fonemas e letras ou grupo de letras. Pensar sobre a quantidade de letras de uma sílaba, sobre a ordem de apresentação das letras e sobre a presença constante da vogal é um modo de exercer tal reflexão. Estimular os alunos a observarem os sons representados pelas letras ou grupos de letras e a diferença de sentidos da palavra, quando do acréscimo ou retirada de letras ou grupos de letras dentro de uma mesma sílaba, podem ser estratégias didáticas interessantes para a promoção de espaços de reflexão sobre as diferentes formas de composição silábica

presentes na Língua Portuguesa. Contijo (2008, p. 121), baseando-se em estudos realizados sobre a aprendizagem da escrita por crianças, afirma o seguinte acerca das relações entre som e letra:

“Estas não são relações que podem ser construídas individualmente pelas crianças, por meio de um processo espontâneo de interação com a escrita, pois isso resultaria em relações arbitrárias. Sendo assim, para que as crianças elaborem com precisão essas relações, é necessária uma ação intencional, deliberada e planejada por parte dos professores alfabetizadores.”

A autora ainda continua chamando a atenção de que essas ações precisam articular as atividades voltadas para a aprendizagem da escrita alfabética em si, conjugadas às ações sociais de ler e escrever textos. Dessa forma, torna-se fundamental elencar tipos de atividades, próprias ao ensino das relações entre sons e grafias visando à consolidação da aprendizagem da escrita alfabética, que podem ser desenvolvidas por meio de situações diversas. Nesse sentido, nada mais pertinente que convocar os materiais utilizados pelos próprios alunos em seu dia a dia para refletir acerca dessas relações.

Os escritos utilitários, os jogos e as brincadeiras, como também livros literários e os próprios livros didáticos, podem ser fontes de problematização.

Uma primeira aproximação com esses materiais requer sua apreciação de acordo com o uso social que se faz deles. Já em relação à exploração das relações som-grafia, pode-se analisar as diferentes composições silábicas apresentadas. Por exemplo, as embalagens vazias de alimentos, produtos de higiene pessoal, de limpeza, entre outros, podem ser problematizados, sobretudo quando esses são portadores de palavras com uma variedade de composições silábicas diferentes para apreciação em sala de aula.



Jogos

As relações sonoras e gráficas entre as palavras, suas semelhanças e diferenças, no que se refere ao início, meio e

fim delas (das palavras), podem colaborar no desenvolvimento de conceitos pelos alunos acerca, por exemplo, de como palavras que começam com sons iguais são grafadas, ou mesmo perceber as semelhanças escritas entre os finais de palavras que rimam. Nesse sentido, as atividades que priorizam o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica têm um importante papel no ensino das relações som-grafia. O "Bingo dos sons

iniciais", o "Caça-rima", o "Dado-sonoro" e a "Trinca-mágica" – todos esses jogos foram distribuídos pelo MEC nas escolas públicas do país – são bons exemplos de materiais que promovem a reflexão fonológica. Esses jogos colaboram com a análise sonora das palavras e, embora não tratem diretamente das relações som-grafia, podem ser ampliados em sala de aula por meio de atividades complementares de reprodução escrita das palavras contidas no jogo, gerando outras reflexões sobre o registro gráfico.

Os jogos "Mais um", "Troca letras", "Bingo da letra inicial" e "Palavra dentro de palavra", do mesmo acervo, contribuem de forma direta para o estabelecimento das relações entre pauta sonora e registro gráfico. Preocupada em levar os alunos a refletirem sobre como registrar os sons iniciais de algumas palavras, a professora Edijane Ferreira de Andrade, da Escola Municipal Diná de Oliveira, relatou a atividade com o "Bingo da letra inicial" que conseguiu realizar com sua turma.

Essa atividade fez parte de uma atividade sequenciada que havia sido iniciada com o "Bingo dos sons iniciais". Sobre o "Bingo da letra inicial", alguns de seus objetivos relacionados ao domínio das correspondências som-grafia são: compreender que, via de regra, cada fonema corresponde a uma letra ou conjunto de letras (dígrafos); identificar o fonema

inicial das palavras; estabelecer correspondência fonográfica (letra inicial e fonema inicial); e perceber que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras. O jogo mantém as regras do bingo, com adequações. Vejamos a cartela do aluno (BRANDÃO et al., 2008, p.64):

Bingo letra inicial (Cartela do aluno)

Finalidade:

- ganha o jogador que completar primeiro a cartela com as letras que formam as palavras representadas pelas figuras;
- jogadores: 4 a 9 jogadores ou duplas.

Componentes:

- 9 cartelas com figuras e palavras faltando as letras iniciais;
- fichas com as letras que completam todas as palavras de todas as cartelas;
- saco escuro para colocar as fichas das letras.

Regras:

- cada jogador (ou dupla) recebe uma cartela;
- um dos jogadores (ou outra pessoa) retira uma letra do saco e diz o nome da letra;
- os jogadores verificam se estão precisando da letra para completar alguma das palavras e, caso algum deles precise, grita o nome da letra;
- o jogador recebe o nome da ficha com a letra sorteada e a coloca na célula correspondente à palavra;
- nova letra é sorteada, e o jogo prossegue até que um dos jogadores complete sua cartela.

A seguir, apresentamos o relato do desenvolvimento desse jogo em sala de aula pela professora Edijane, que havia identificado a necessidade de continuar investindo na

reflexão sobre as letras a serem grafadas para notar determinados fonemas, aspecto de dúvida entre os alunos:

Relato do jogo bingo da letra inicial

Realizamos o jogo do “Bingo da letra inicial” usando estratégias parecidas com as que usamos no outro jogo de bingo (bingo dos sons iniciais), que trabalhava sobre os sons iniciais das palavras.

Apresentamos o jogo, falando da importância de observar as letras iniciais das palavras para completar a cartela. Perguntei se tinham dúvidas e, em seguida, fiz a leitura das regras para as crianças.

Organizamos a turma em duplas, pois a quantidade de cartela era insuficiente para realizarmos individualmente o jogo e queria persistir em fazer com que as crianças tentassem interagir e trocar ideias.

Distribuímos as cartelas para as duplas e solicitei que pensassem sobre as palavras, qual letra faltava para completar as palavras. Alguns alunos tiveram dúvidas sobre as palavras, pois consideraram que o desenho não estava claro. Juntos, fomos esclarecendo as ilustrações, que correspondiam às palavras BARRO, VEIA, RO-LHA, BOLHA, MACA, SELA e TELA. Em relação a esta última palavra, as crianças insistiam que era quadro.

Iniciamos o bingo chamando letra por letra e, em alguns momentos, solicitando que as elas próprias dissessem o nome das letras.

Quando chamava uma letra que tinham em sua cartela, elas gritavam: “eu tenho, tia!”. Entregava para a dupla e assim começaram a perceber que era necessária muita atenção, pois só entregava para quem pedisse a letra primeiro. Então as outras duplas tinham que esperar que a mesma letra fosse chamada novamente. Repetimos o bingo várias vezes, trocando as cartelas entre as duplas, enquanto a turma demonstrava interesse, possibilitando a reflexão sobre as diversas palavras.

Foi interessante quando chamei a letra **G**. As duplas que apresentavam em suas cartelas as palavras JARRO e JACA queriam a letra para completar as palavras. Então, fiz toda a turma pensar quais das duas palavras começava com G. Pedi que colocassem a letra e lessem. Escrevi no quadro e logo perceberam que nenhuma das duas começava com **G** e sim com a letra **J** e, assim, não podiam marcar. A dupla com a palavra GATO ficou com a letra.

Outra palavra que chamou a atenção da turma foi SELA, pois as crianças queriam escrever com **C**. Perguntei se existia outra letra que às vezes poderia apresentar o mesmo som do C, antes do E e do I. As crianças demoraram para entender. Então, fui ao quadro e escrevi algumas palavras com **CE** e **CI** e perceberam que algumas palavras escrevemos com C e outras com S.

Esse jogo foi muito legal, pois as crianças trabalharam bem entusiasmadas, pensando sobre a letra inicial das palavras. Ao final, aproveitamos para explorar as palavras, solicitando que as crianças observassem novamente as cartelas para identificar o que elas tinham em comum, de parecidas. Coloquei as palavras de uma cartela no quadro para que todos pensassem: ____ANELA/ ____ANELA/ ____ANELA, só que uma abaixo da outra para que pudessem perceber que a primeira letra era diferente, mas o restante da palavra era igual e que essa única letra mudava todo o sentido. Realizamos a leitura das palavras das cartelas, contamos as sílabas e as letras dessas.

É interessante notar que a professora utilizou o jogo adequando a proposta ao quantitativo de alunos de sua turma. Depois, propõe o desenvolvimento de outras atividades que ampliam as possibilidades de investigação sobre a escrita. Além disso, a professora anuncia que vinha realizando outras atividades de reflexão fonológica, estando esta proposta encadeada com a atividade anterior com o jogo “Bingo do som inicial”. Note-se também que o mesmo tipo de atividade, sobretudo a listagem final produzida pela professora, pode ser realizada com uma variedade interessante de composições silábicas de início ou fim de palavras.

Sobre as correspondências som-grafia especificamente, destaque-se o trabalho

realizado pela professora ao abordar a sistematização de que letras representam determinados sons. Em especial, a questão do **G** e do **J**, identificado na atividade como uma dúvida comum entre os alunos. Além de depararem-se com uma letra cujo nome sugere um som muitas vezes diferente do convencional em determinados contextos (G com A = /ja/), os alunos ainda encontraram oportunidade para consolidar o seu entendimento do uso do G quando se depararam com essa letra acompanhada do **E** e do **I**. Na atividade, essas dificuldades são postas à prova de maneira divertida, levando os alunos a refletirem sobre esse aspecto com vistas a ganhar o jogo.



Obras
complementares

A professora continuou a sequência das atividades com a obra “A E I O U”, de Ângela Lago e Zoé Rios, pertencente ao acervo das obras complementares:

A obra “A e i o u” faz uma brincadeira com as palavras. O texto se dá como jogos de adivinhas: são feitas perguntas que levam as crianças a refletir sobre os sons das palavras e sobre seu sentido, de modo que a resposta correta obriga à troca de uma vogal por outra, operando-se, assim, a transformação de uma palavra em outra. Com este livro, o leitor pode descobrir que ler não é difícil e vai “tirar de letra”!



A E I O U

Texto: Ângela Lago e Zoé Rios

Imagem: Ângela Lago

Relato do trabalho com obras complementares – livro: “A e i o u” (Angela lago e Zoé Rios)

Dando continuidade ao trabalho realizado na turma com as atividades do Livro Didático, com os jogos bingo dos sons iniciais e da letra inicial, escolhi um livro das obras complementares que tem como objetivo ajudar a turma a pensar nas letras (vogais), nos sons e como essas palavras se transformam em outras com a inclusão das vogais ou com a troca e retirada de algumas delas, de maneira divertida e interessante.

Iniciamos a atividade apresentando o livro para as crianças, mostrando a capa, lendo o nome das autoras e o título do livro, levantando com a turma hipóteses do que tratava aquele livro. Algumas crianças associaram o livro à história e outras falaram que o livro

iria falar sobre as letras.

Mostrei a primeira página e perguntei sobre a imagem e as crianças não conseguiram entender muito bem do que se tratava. Solicitei que prestassem atenção no texto e no final voltaríamos para ver se alguém conseguiu entender.

Falei para a turma que era para eles descobrirem as respostas como as adivinhas e, para isso, era importante ouvir com atenção. Em seguida, fui realizando a leitura: COMO FAZER A ÉGUA SE DERRETER TODA. Na outra página, ÁGUA.

Prossigui na leitura e, em certo momento, as crianças já iam respondendo quando mostrava o livro, COMO FAZER MALA PULAR. Fiz um suspense e na outra página, MOLA.

Durante a leitura, COMO E ONDE E QUANDO O MEIO DA NOITE FICA NO MEIO DO DIA. Paola respondeu: "o l tia". "Muito bem, Paola".

Na medida em que lia o texto e mostrava as ilustrações, ia chamando atenção para o que estava acontecendo com as palavras, perguntando o que mudou: "qual letra saiu? Qual letra entrou na palavra?"

Quando terminei a leitura do livro, as crianças pediram que lesse novamente, então combinamos que enquanto realizava a leitura eles iam respondendo às questões e foi muito legal. Estávamos brincando com as palavras!

Concluída a leitura, partimos para a atividade escrita que foi realizada individualmente de forma diferenciada. Para o grupo silábico, foi para completar as palavras da primeira parte do texto fazendo a troca da letra para formar outra palavra com o apoio do desenho. Os alfabéticos deveriam escrever as palavras do texto, com o apoio do desenho. Fiquei feliz com o resultado da atividade, percebi que ajudou as crianças refletirem sobre o Sistema de Escrita Alfabética e, além disso, as crianças gostaram da atividade, realizaram sem problemas e com entusiasmo.

A E I O U (Angela-Lago e Zoé Rios)

COMO FAZER A ÉGUA



SE DERRETER TODA? _GUA



COMO FAZER MALA



PULAR? M _LA



COMO FAZER COBRA BERRAR?

COBRA



C _BRA



COMO BADALAR COM SONO?

SONO



S _NO



Diante dessa sequência proposta pela professora Edijane, é possível identificar a articulação entre as atividades de apropriação da escrita alfabética e, nesse caso, das relações som-grafia, e as atividades de compreensão leitora no segundo ano do ciclo de alfabetização. Torna-se relevante lembrar que a preocupação da professora em relação a que material levar aos alunos revela a necessidade de selecionar um acervo que seja interessante e que facilite a compreensão dos textos escritos pelas crianças e, ao mesmo tempo, que possa ser explorado em outros aspectos, como as relações entre letras e sons.

É importante aliar um bom material aos objetivos didáticos que se quer atingir frente aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Mas essa análise requer uma posição crítica diante dos materiais elencados, o que, em alguns casos, não significa aproximação com gostos pessoais ou com simplificações explicativas. Pelo contrário, é preciso avaliarmos também que as crianças podem indicar preferências por materiais que realmente sejam interessantes, embora meu gosto pessoal não o indique desta forma. Outro apontamento necessário é o de que é relevante pensar em materiais que sejam desafiadores. No caso do livro levado pela professora, é necessário salientar que o primeiro movimento da docente foi de considerar a obra pouco atraente. No entanto o material foi bem aceito pelos alunos e contribuiu com o trabalho que a professora vinha realizando.

Corsino (2007, p.61) salienta a necessidade de levar as crianças que adentram no ensino fundamental a pensar sobre a escrita alfabética e adverte acerca da necessidade de levar situações planejadas que contemplem espaços para a expressão pelos alunos dos conhecimentos que possuem e que passam a apropriarem-se. Nessa sequência de atividades, a professora Edijane, a todo o momento, busca contemplar a participação ativa dos alunos, bem como preocupa-se com a motivação desses. Além disso, está atenta ao que é necessário ensinar a cada grupo de alunos e a cada aluno em particular, relacionando essas necessidades às expectativas de ensino previstas por ela para o ano em que atua.

Além das atividades aqui elencadas, várias outras contribuem para a compreensão da relação som-grafia e não temos a pretensão de esgotá-las, mas desde já advertimos para a necessidade de pensar em situações adequadas às aprendizagens já construídas pelas crianças e àquelas que são necessárias ampliar e consolidar, propiciando espaços de verdadeira construção de conhecimentos sobre a escrita.



= **BOLA**

Atividades que envolvem o reconhecimento e o uso de diferentes tipos de letra

Em relação aos primeiro e segundo direitos de aprendizagem explicitados anteriormente, é preciso levar os alunos a reconhecerem e fazerem uso não só da letra de imprensa maiúscula, cujo reconhecimento e traçado são mais simples, mas também da imprensa minúscula – usada em jornais, revistas, livros infantis no próprio livro didático – e da cursiva maiúscula e minúscula, por meio de situações de leitura e escrita diversas. A letra cursiva é, inclusive, valorizada pelos alunos, sobretudo, quando percebem que a conquista de seu registro próprio passa a ser um ganho pessoal, que revela traços identitários, ou seja, mesmo que todos escrevam em letra cursiva, cada criança terá uma letra diferente de todas as outras. A professora Edijane, que, em 2012, era professora do segundo ano do primeiro ciclo da Escola Municipal Diná de Oliveira, da Rede Municipal de Ensino do Recife - PE, relatou que, apesar de serem poucos, alguns de seus alunos ainda tinham dificuldade em reconhecer letras



livros didáticos

de imprensa minúsculas. Em um depoimento na qual abordava o início do trabalho com o livro didático em sua turma, a professora apontou:

“As crianças realizaram todas as questões sem maiores dificuldades e acompanharam bem as atividades com o livro. Poucas crianças tiveram dificuldade com as letras apresentadas pelo livro, imprensa minúscula.”

As coleções de livros didáticos de alfabetização, aprovadas nas últimas edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em geral, apresentam propostas interessantes para a inserção, de maneira gradativa, do reconhecimento e uso dos diferentes tipos de letra pelos alunos. Apresentam desde a estratégia de apresentar apenas a letra de imprensa maiúscula no texto principal da unidade e nos comandos de atividades e, aos poucos, fazem a sua substituição pela letra de imprensa minúscula, até a sugestão e a inclusão de variadas propostas de trabalho com textos com outros tipos de letra, como, por exemplo, com a cursiva. Alguns deles apresentam pautas para a produção de textos em cursiva pelos próprios estudantes.

Quanto a esse aspecto, Chartier, Clesse e Hérbrard (1996, p. 20) apontam a apropriação da grafomotricidade como uma aprendizagem pertinente às crianças que se encontram em processo de construção de conhecimentos acerca da escrita alfabética. É preciso lembrar que é fundamental garantir, primeiro, a compreensão da escrita alfabética pelos alunos para, poste-

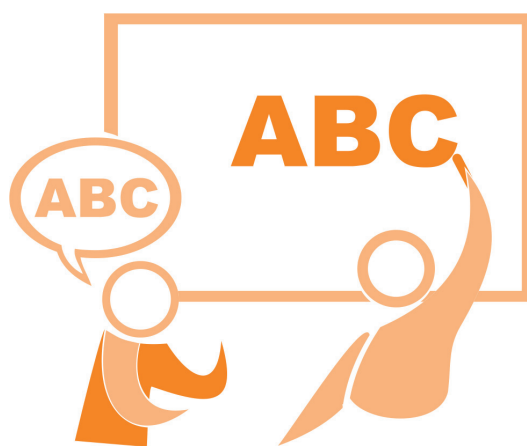
riormente, levá-los a reconhecer e a grafar, de forma sistemática, diferentes tipos de letras. Contudo, a apresentação dessa variedade, desde o início do processo de alfabetização, é garantia de uma transição mais tranquila do uso de uma para outra letra. Em paralelo, as crianças mantêm contato constante com essa variedade, devido aos usos cotidianos da escrita. Letreiros, placas, *outdoors*, propagandas televisivas, revistas, jornais, panfletos, cartazes, escritas domésticas podem ser tomados como suportes para contextualizar os seus usos sociais. Para ilustrar, situamos duas atividades que podem ser encontradas em livros didáticos destinados aos alunos do segundo ano do primeiro ciclo.

A primeira delas remete à apresentação de textos em letra cursiva, como bilhetes, por exemplo, e solicita-se aos alunos identificar os locais em que a letra cursiva aparece. O mesmo pode ser feito com a imprensa maiúscula e minúscula.

A segunda atividade recorrente é apresentar textos curtos – parlendas, cantigas, trava-línguas ou poesias – em formato de letras diferentes. Nesse tipo de atividade, os comandos podem levar os alunos a estabelecer comparações entre os textos apresentados e, podem também, solicitar pesquisas com os tipos de letra em destaque na atividade.

Aprofundando, essas atividades iniciam-se com o trabalho de análise dos tipos de

letra – imprensa maiúscula e minúscula e cursiva. Geralmente, sugerem pesquisas de materiais textuais do cotidiano dos alunos que apresentam os diferentes tipos de letra, contribuindo desde já com a contextualização dos usos dessas letras. Em sequência, os livros didáticos podem propor a leitura de gêneros textuais – como o bilhete – no qual se faz uso da letra cursiva e, novamente, remetendo ao cotidiano desses alunos, levá-los a refletir sobre o uso dos diferentes tipos de letra em diferentes gêneros ou suportes de texto. Essas propostas podem ainda salientar a compreensão de que as letras possuem formatos fixos (“p” será sempre “p”; se mudar o sentido ou direção, mudará a letra: q, d, b, por exemplo) e, ao mesmo tempo, que uma mesma letra pode apresentar-se em formatos variados (p, P, p, P, por exemplo) como uma das propriedades do sistema notacional necessárias à aprendizagem pelo alfabetizando.





Obras complementares

No acervo de obras complementares, além de materiais que apresentam seus textos com tipos de letras diferentes (impressa e cursiva, maiúscula e minúscula), é possível encontrar o livro de autoria de José Paulo Paes e Kiko Farias, intitulado “Uma letra puxa a outra”. Nessa obra, é feita a apresentação das diferentes formas de grafar as letras e, logo em seguida, insere-se versos sobre cada uma das letras, por meio de um texto interessante e engraçado que pode ser convidativo aos alunos da faixa etária correspondente ao segundo ano do ciclo de alfabetização. Eis a resenha dessa obra, extraída no manual:



“Vamos brincar de formar palavras? O livro ‘Uma letra puxa a outra’ explora as iniciais das palavras, através da ordem das letras do alfabeto. Brincando com palavras começadas por cada letra do alfabeto, que iniciam pequenos poemas, a leitura desse livro nos leva tanto a aprender sobre tipos de letras como a refletir sobre rimas e sobre semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras. O foco, portanto, é a reflexão sobre palavras e suas unidades menores.” (p. 101)

Mais uma possibilidade interessante de trabalho é o uso do recurso do computador. Teberosky (2004, p.163) orienta que além de o teclado mostrar para os alunos uma quantidade limitada de letras, explicitando o acervo que eles precisam apropriar-se, estas são expostas em imprensa maiúscula. Porém, ao digitar os alunos podem encontrar a imprensa minúscula e, assim, passam a estabelecer comparações tanto em relação às formas de traçar a mesma letra, quanto na grafia – semelhanças e diferenças – entre uma letra e outra. Em processadores de textos mais atuais, é possível encontrar, inclusive, a letra cursiva, ampliando as possibilidades de trabalho.

Atividades que envolvem o uso do espaço em branco para segmentar as palavras dos textos

O reconhecimento e o uso de espaços em branco para separar as palavras em um texto é uma aprendizagem igualmente pertinente para este ano de escolaridade. Atentar para os limites que determinam o início e o final das palavras não se apresenta como uma tarefa fácil para os alfabetizandos. A própria velocidade da fala não contribui para essa delimitação no momento do registro escrito. Dessa forma, analisar os espaços em branco entre as palavras, bem como o início e fim (oral e escrito) delas, separadamente e dentro de textos, passa a ser uma estratégia necessária para crianças em momento de consolidação da aprendizagem da escrita alfabética e em fase inicial de produção de textos de gêneros diversificados.

É relevante salientar que essa aprendizagem requer uma análise mais gráfica que oral. Teberosky e Colomer (2003, p. 63) consideram que a palavra é tudo “o que figura entre os espaços em branco”, isto é, a palavra tem uma definição gráfica. Segundo essas autoras,

“[...] enquanto as unidades alfabéticas (vogais e consoantes) se referem às unidades sonoras, muitos aspectos “não alfabéticos” presentes no texto se refe-

rem às palavras. Assim acontece com a utilização dos espaços em branco entre as palavras para separá-las, com a maiúscula inicial, com a pontuação ou as marcas e com a própria ortografia das palavras.”

Dessa forma, a análise dos limites da palavra encontra-se intimamente relacionada tanto à disposição dessas no texto – e consequente identificação dos espaços em branco –, quanto à identificação de seu início e fim. Os livros didáticos já inserem alguns exemplos de propostas para atender a essa necessidade, mas alguns alunos podem precisar de intervenções mais precisas e constantes para entender quando e onde segmentar e quando juntar.



livros didáticos

Os exemplos identificados em livros didáticos de segundo ano aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático têm contemplado a necessidade

de segmentar um texto identificando as palavras que existem nele, o início e o fim dessas, o reconhecimento da quantidade de palavras em títulos e a contagem dos espaços em branco entre elas.

A identificação dos espaços em branco entre as palavras pode ser realizada quando na contagem dos espaços em branco e, por

consequente, da quantidade de palavras de um enunciado, se solicitar aos alunos pintarem esses espaços e identificarem também letras iniciais e finais de cada palavra.

Em alguns livros didáticos, é possível perceber ainda textos que são inseridos sem nenhum espaço entre as palavras. Às vezes, esses são apresentados como “desafios”, para que os discentes tentem ler. Identificado o texto, pode-se sugerir que os alunos pintem cada palavra de uma cor diferente ou que delimitem com um traço o início e fim das palavras. Ainda pode ser solicitada a reescrita do texto com a inserção dos espaços em branco entre as palavras, apresentando-se seja em formato de texto corrido seja em caixas referentes à quantidade de palavras do texto para serem preenchidas.

Além dessas atividades, Teberosky (2004, p.163) salienta que o trabalho no computador, além de colaborar para a aprendizagem dos diferentes tipos de letra, pode contribuir para a identificação dos espaços em branco entre as palavras:

“Uma nova consequência, talvez, derivada também da materialidade do teclado e das ações que se exercem sobre ele, é que ajuda a separar os grupos de letras e a conceber a unidade “palavra” dentro do texto.”

A visualização dos indicativos de erro no processador de texto, quando da hipossegmentação – o não uso de espaço em branco para separar as palavras do texto –, podem igualmente levar à problematização da ausência de espaços entre as palavras e da necessidade de conceber a função da tecla “espaço” nessa.

Neste texto, refletimos sobre alguns direitos de aprendizagem a serem aprofundados e consolidados no segundo ano do ensino fundamental. Identificamos as atividades que poderiam contribuir com esse processo, sem deixar de lado as necessidades impostas por cada turma ou aluno. Vimos a necessidade de propor situações de reconhecimento e escrita de diferentes tipos de letra, percebendo seu uso no cotidiano. Refletimos sobre as diferentes possibilidades de análise das relações som-grafia, de acordo com os materiais disponíveis na escola, como os textos utilitários, jogos e obras complementares. Por fim, analisamos as instâncias mais relevantes de análise da unidade “palavra” visando à segmentação coerente quando da produção/registro de textos por alunos.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina P. A, et al. (Orgs). **Jogos de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHARTIER, Anne-Marie. CLESSE, Christiane; HÉRBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In BEAU-CHAMP, Jeanete. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

GONTIJO, Cláudia M. M. A apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, Sérgio A. S. **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana. Alfabetização e tecnologia da informação e da comunicação (TIC). In: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta S. e Cols. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Compartilhando

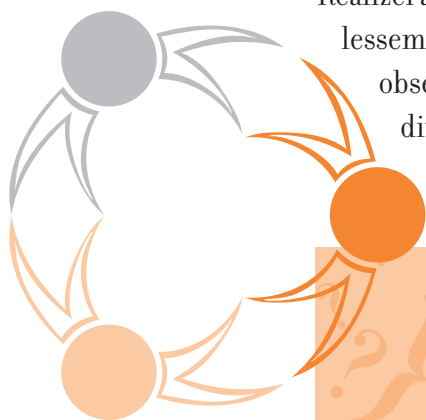
Relato de experiência de ensino do Sistema de Escrita Alfabética com o uso do livro didático

Realizamos a atividade coletivamente. Fiz a leitura e expliquei cada questão, com as crianças acompanhando no livro, e usei o quadro para registrar as respostas da turma. Na primeira questão, foram apresentadas quatro palavras, com apoio de desenhos, com letras em destaque, numa cor diferente, para serem trocadas por outras indicadas na atividade, formando outras palavras: **GATO** (L, D), **PATO** (G, R), **BOLA** (M, S) e **JACA** (P, V).

Realizei a leitura da questão e pedi que lessem a primeira palavra (**GATO**) e observassem se tinha alguma coisa diferente na palavra. Responderam

que a letra **T** estava de outra cor; perguntei por que e disseram que era essa letra que deveria ser trocada. Então falei: “se trocarmos o **T** pelo **L** na palavra **GATO**, como vai ficar?”. A turma respondeu: “fica **GALO**, tia!”. “E se trocarmos o **T** pelo **D** na palavra **GATO**, como fica a palavra agora?”. “Fica **GADO**”. (A mesma atividade foi realizada com as outras palavras citadas anteriormente).

À medida que as crianças iam respondendo, eu registrava no quadro as respostas da turma e elas escreviam no livro. A cada palavra que formávamos, caminhava pelas bancas, observando as atividades de cada



uma.

Ao final dessa questão, convidei as crianças para lermos as palavras novas que formamos mudando apenas uma letra e pedi que observassem o que tinha em comum em todas as palavras e as crianças descobriram muitas coisas interessantes, como: todas as palavras tinham quatro letras, tinham duas sílabas e que trocamos as primeiras letras e só usamos consoantes nas trocas.

Iniciamos a segunda questão, que também era para trocar uma letra para formar outra palavra com o apoio de desenhos: **FOCA** (faca) e **CANO** (cana). As crianças realizaram com tranquilidade e observaram que, dessa vez, trocamos apenas vogais: a vogal **O** de **FOCA** pelo **A** para formar **FACA** e a letra **O** de **CANO** pelo **A** para formar **CANA**.

Na terceira questão, foram apresentadas várias sílabas com o objetivo de que as crianças formassem quatro nomes de brinquedos, sem nenhum apoio de desenho: PE, PI, ãO, BO, PA, TE, NE, CA.

Orientei que fôssemos marcando as sílabas que íamos usando para formar as palavras. Algumas crianças foram logo dizendo o nome de um dos brinquedos (**PIÃO**). Então, chamei todos para verificarmos se as sílabas das palavras estavam mesmo

dentre as outras e fomos lendo as sílabas e, quando lemos **PI**, gritaram: “É essa tia!”. Perguntei: “E qual está faltando?”. “**O ãO**”, responderam. Escrevi no quadro e elas no livro e continuamos a ler as sílabas e formar as palavras (**PIÃO**, **BONECA**, **PETECA**, **PIPA**).

Foi muito interessante observar o bom desempenho que tiveram, pois pensei que, nessa atividade, as crianças poderiam apresentar dificuldades, pois não tinham o apoio do desenho e achei que talvez fosse necessário ter os quadradinhos correspondentes à quantidade de sílabas, dando pistas dos nomes dos brinquedos. Porém, elas realizaram-na tranquilamente, inclusive identificando que a mesma sílaba se repetia em algumas palavras, como em **BONECA** e **PETECA** e em **PIÃO** e **PIPA**.

Para encerrar a atividade, realizamos a leitura das palavras, contamos as sílabas oralmente e escrevemos o número correspondente ao lado de cada palavra, ampliação que me ocorreu fazer no momento.



Relato de experiência desenvolvida pela professora Edijane em turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino do Recife – PE.

Indicações de obras complementares para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética



Obras
complementares

Livros que contribuem para a aprendizagem das letras do alfabeto e construção de palavras estáveis (livros de palavras)

1. Sombra
2. Maracatu
3. Você sabia?
4. Alfabeto de histórias
5. Alfabetário
6. Quem lê com pressa tropeça
7. Ao som das letras
8. Adedonha
9. O abc do dromedário
10. Roda de letrinhas
11. Uma letra puxa a outra
12. Abc curumim já sabe ler
13. Turma da Mônica e o abc
14. Ruas, quantas ruas!
15. A boa dourada
16. De avestruz à zebra
17. A joaninha que perdeu as patinhas
18. Minha família é colorida
19. É o bicho
20. Chapeuzinho vermelho e as cores
21. Família alegria
22. Bichionário
23. Para comer com os olhos
24. O céu azul de Gioto
25. Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai
26. Abecedário hilário
27. Juntos na aldeia
28. Arco-íris
29. Seurat e o arco íris

- 
- | | |
|--|---|
| 30. O tabuleiro da baiana | 41. As panquecas de Mama Panya |
| 31. Tarsila e o papagaio Juvenal | 42. Histórias de avô e avó |
| 32. Rosa dos ventos | 43. Abc doido |
| 33. Festa da taquara | 44. Pretinho, meu boneco querido |
| 34. Mapa de sonhos | 45. Pintura aventura |
| 35. Ciranda do abc | 46. Maluquices musicais e outros poemas |
| 36. Pigmeus, os defensores da floresta | 47. Cores em cordel |
| 37. Gravura aventura | 48. Sabores da América |
| 38. Batuque de cores | 49. Seringueira |
| 39. A rainha da bateria | 50. Alberto: do sonho ao voo |
| 40. Canção dos povos africanos | 51. Poemas problemas |

Livros que contribuem para reflexão sobre semelhanças sonoras e/ou gráficas das palavras

- | | |
|---|---|
| 1. O pirulito do pato | adição e a subtração |
| 2. Poemas problemas | 21. Ciranda das vogais |
| 3. Histórias da nossa gente | 22. Rupi! O menino das cavernas |
| 4. Alberto: do sonho ao voo | 23. Estrelas e planetas |
| 5. Seringueira | 24. Festa da taquara |
| 6. Como fazíamos sem... | 25. Matar sapo dá azar |
| 7. Sabores da América | 26. O caminho do rio |
| 8. O ônibus mágico - no interior da terra | 27. Não afunde no lixo! |
| 9. Uma viagem ao espaço | 28. Tanta água |
| 10. O herói de Damião em a descoberta da capoeira | 29. O tabuleiro da baiana |
| 11. Viagem ao mundo indígena | 30. Juntos na aldeia |
| 12. Os filhotes do vovô coruja | 31. A economia de Maria |
| 13. Pés na areia: contando de dez em dez | 32. Usando as mãos: contando de cinco em cinco |
| 14. Um sapo dentro de um saco | 33. Apostando com o monstro |
| 15. Ciranda | 34. Bichos são todos...bichos |
| 16. Histórias de avô e avó | 35. Escrita: uma grande invenção |
| 17. Se o lixo falasse... | 36. Mas que bandeira! |
| 18. A rainha da bateria | 37. Tarsila, menina pintora |
| 19. Era uma vez... 1,2,3 | 38. Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai |
| 20. Quem ganhou o jogo? Explorando a | |

- 
- | | |
|--|-----------------------------------|
| 39. Quarta-feira de Jonas | 56. Era uma vez uma gota de chuva |
| 40. Tudo por causa do pum? | 57. Pinga pingo pingado! |
| 41. A poluição tem solução | 58. Maracatu |
| 42. A escola do cachorro sambista | 59. Na venda de vera |
| 43. Bumba-boi | 60. Você troca? |
| 44. Livro dos números, bichos e flores | 61. Bicho que te quero livre |
| 45. Tem alguma coisa embaixo do cobertor | 62. Assim assado |
| 46. O livro das adivinhas | 63. A e i o u |
| 47. Dandara, o dragão e a lua | 64. Cadê meu travesseiro? |
| 48. Pingo d'água | 65. Papo de pato |
| 49. Mamãe é um lobo | 66. Para onde pulou a pulga? |
| 50. Godô dança | 67. O guarda-chuva do guarda |
| 51. Beleléu e os números | 68. Formiga amiga |
| 52. Nunca conte com ratinhos | 69. Um zoológico de papel |
| 53. Soltando os bichos | 70. O jogo da parlenda |
| 54. Turma da Mônica: folclore brasileiro | 71. Que horas são? |
| 55. A boa dourada | 72. Pirata de palavras |

APRENDENDO MAIS

Sugestões de leitura

1

Reflexões sobre alfabetização.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

Neste livro, a autora reúne quatro trabalhos produzidos em momentos distintos, cujos dados são oriundos de investigações sobre a psicogênese da escrita realizadas com crianças argentinas e mexicanas. Essas investigações evidenciam que, do ponto de vista do aprendiz, o processo de alfabetização nada tem de mecânico, pois a criança, ao tentar compreender a escrita em toda a sua complexidade, pensa, raciocina, inventa, constrói interpretações originais sobre o que aquele sistema representa (nota) e de que maneira ele o faz. Além de apresentar reflexões sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pela criança, este livro, rompendo com os pressupostos dos tradicionais métodos de alfabetização, contribui também para repensar as práticas escolares de alfabetização.



Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

2.

MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (Orgs.) **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Disponível em http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Alfabetizacao_Livro.pdf)

Este livro apresenta uma coletânea de textos sobre o ensino e a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, cujo objetivo é possibilitar que os professores reflitam sobre questões teórico-metodológicas relacionadas ao processo de alfabetização. A partir de relatos e depoimentos de professores alfabetizadores, os autores discutem temas diversos, como as limitações dos métodos tradicionais de alfabetização, as contribuições da teoria da psicogênese da escrita e dos estudos sobre consciência fonológica para o processo de alfabetização e o uso de distintos materiais didáticos (livros e jogos) no ensino inicial da leitura e da escrita.

3.

Guia prático do alfabetizador.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2004. (Acervo PNBE do Professor 2010)

Este livro está organizado em duas partes. Na primeira, que aborda a formação do leitor, a autora discute os conceitos de leitura, leitor e letramento e apresenta sugestões didáticas destinadas à introdução da criança no mundo da escrita e à familiarização com o sistema alfabético. Na segunda parte do livro, que explora metodologias de alfabetização, a autora sugere propostas metodológicas para ensinar a ler e a escrever a partir do texto, da frase e da palavra contextualizada. Ainda na segunda parte do livro, há um capítulo intitulado “Diálogo com alfabetizadores de jovens e adultos”, no qual a autora responde a dez questões relativas ao ensino da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos. As duas últimas partes do livro apresentam um vocabulário crítico e uma bibliografia comentada.

4.

Letramento e alfabetização: as muitas facetas.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n.25, jan./fev./mar./abr. 2004. (Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>)

Neste artigo, a autora discute sobre as múltiplas facetas da alfabetização e do letramento, defendendo que, apesar de distintos, tais processos são simultâneos e interdependentes. Concebendo que a alfabetização deve ser ensinada sistematicamente na escola, discute sobre o que chama de “desinvenção da alfabetização”, que é a desconsideração das especificidades desse processo, propondo uma “reinvenção da alfabetização”, desde que entendida não como uma volta a paradigmas de um passado já superado, mas como uma recuperação necessária da especificidade da alfabetização, ao lado do letramento.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Sexa”, de Luiz Fernando Veríssimo, In Veríssimo, Luiz F. Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012. (Acervo PNBE 2009)

2 – Ler a seção “Iniciando a conversa”.

3 – Ler o texto 1 (A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização); discutir coletivamente as seguintes questões: por que a aprendizagem da escrita alfabética não deve ser concebida como a aquisição de um código de transcrição gráfica das unidades sonoras da fala? Por que construir uma hipótese alfabética de escrita não é sinônimo de estar alfabetizado? Por que é importante ensinar sistematicamente as relações som-grafia no segundo ano do ciclo de alfabetização?

4 – Assistir ao vídeo “Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética” (disponível em www.ufpe.br/ceel)

5 – Analisar o relato de experiência apresentado na seção “Compartilhando” e discutir as seguintes questões: quais os objetivos didáticos das atividades desenvolvidas? Que conhecimentos e habilidades estão sendo desenvolvidos por meio dessas atividades? Que sugestões você daria de outras atividades que poderiam ser desenvolvidas a partir das atividades propostas pela professora?



6 – Planejar uma aula inspirada na experiência relatada na seção “Compartilhando”, utilizando o livro didático.

Tarefa (para casa e escola)

- Retomar o quadro de “Acompanhamento da aprendizagem” de sua turma em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e analisá-lo com base nas seguintes questões: o que os alunos já sabem sobre a escrita? O que eles ainda precisam aprender sobre a escrita?
- Desenvolver a aula planejada no item 6, fazendo os ajustes necessários com base na análise do quadro de “Acompanhamento de aprendizagem”.
- Ler um dos textos sugeridos na seção “Sugestões de leitura”; elaborar uma questão para discussão.

Decidir
coletivamente
o texto que
será discutido.

2º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. In Lispector, Clarice. Felicidade clandestina. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1998. (Acervo PNBE 2009)

2 - Socializar as aulas desenvolvidas com base no planejamento no item 5, do momento 1, desta Unidade.

3 – Ler de forma compartilhada o texto 2 (O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização); discutir as ideias principais do texto.



4 - Analisar livros didáticos utilizados na Rede de Ensino, identificando exemplos de boas atividades de cada um dos três tipos apresentados no texto 2.



5 – Elaborar, em pequenos grupos, uma sequência de atividades envolvendo um dos três tipos de atividade apresentados no texto 2 (dois grupos para cada tipo de atividade, utilizando livro didático, obras complementares ou jogos); socializar e discutir as sequências de atividades apresentadas.

6 – Socializar e discutir as questões relativas às sugestões de leitura.