

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

Pacto Nacional pela ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA
ALFABÉTICA E A CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS DO CAMPO

EDUCAÇÃO DO CAMPO
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)

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 : apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo : educação do campo : unidade 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.

-- Brasília : MEC, SEB, 2012.

59 p.

ISBN 978-85-7783-098-5

1. Alfabetização. 2. Educação no campo. 3. Ensino de ortografia. I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 96.211 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500

CEP: 70047-900

Tel: (61)20228318 - 20228320

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS DO CAMPO

UNIDADE 3
Educação do Campo

Autores dos textos da seção Aprofundando:

Ana Catarina dos S. P. Cabral
Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Artur Gomes de Moraes
Carolina Figueiredo de Sá
Tânia Maria S.B. Rios Leite

Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:

Cynthia Porto
Josefa Jaciara da Silva

Leitores críticos e apoio pedagógico

Alfredina Nery
Amanda Kelly Ferreira da Silva
Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Ana Márcia Luna Monteiro
Cassiana Maria de Farias
Niedja Marques de Santana
Telma Ferraz Leal

Revisor

Iran Ferreira de Melo

Projeto gráfico:

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

Diagramação, Capa e Ilustrações

Anderson Martins, Leonardo Rodrigues, Raian Coelho e Túlio Couceiro



Sumário

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A CONSOLIDÇÃO DO PROCESSO DE ALBETIZAÇÃO EM ESCOLAS DE CAMPO

Iniciando a conversa	07
Aprofundando o tema	08
1. Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelas crianças: Que caminhos percorrem? Como podemos auxiliá-las em suas trajetórias de aprendizagem?	08
2. A consolidação da correspondência letra-som e o ensino da ortografia: O que devemos propor aos alunos no final do ciclo de alfabetização?	25
Compartilhando	41
1. Relato: possibilidade de reflexão sobre o SEA a partir de trava-língua	41
2. Relato: produção de legenda em turma multisseriada	43
3. Relato do jogo “Quem escreve sou eu”	44
4. Sequência de atividades a partir de uma obra complementar	46
5 . Sequência de atividades para ensino das regularidades ortográficas de uso do R e RR	49
Aprendendo mais	53
Sugestões de leitura	53
Sugestões de atividades para os encontros em grupo	57



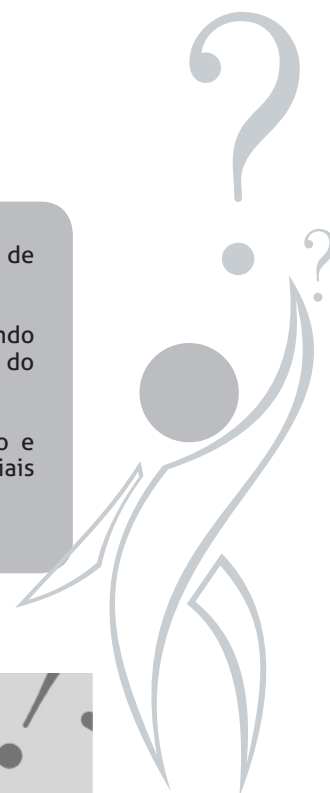
Iniciando a conversa

O ciclo de alfabetização é composto por três anos, porém é importante que cada ano tenha metas específicas, para que, ao final do ano 3, o processo de alfabetização esteja consolidado. Assim, entendemos que, no ano 1, as crianças devem se apropriar do SEA para que os anos 2 e 3 possam ser dedicados ao processo de consolidação da alfabetização. Estar plenamente alfabetizada até os 8 anos de idade é um direito de toda criança, independentemente de ela pertencer a uma escola urbana ou rural, ou da organização escolar de que ela faça parte (série ou ciclo).

No primeiro texto, discutiremos aspectos da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), refletindo sobre suas propriedades e convenções. Além disso, discutiremos sobre a importância das habilidades de reflexão fonológica nesse processo de apropriação. No segundo texto, refletiremos sobre a consolidação da aprendizagem das correspondências som-grafia. Ainda nesse texto, abordaremos o planejamento de situações didáticas destinadas à exploração de algumas regularidades da norma ortográfica, a fim de levar o aluno a perceber, de forma consciente, algumas relações regulares letra/som que já estão sendo compreendidas/percebidas por ele à medida que vai aprendendo a usar as letras convencionalmente.

Nesse sentido, os objetivos deste caderno são:

- compreender que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de apropriação de um sistema de notação e não a aquisição de um código;
- refletir sobre a concepção de alfabetização, na perspectiva do letramento, aprofundando o exame das contribuições da psicogênese da escrita, de obras pedagógicas do PNBE do Professor e de outros textos publicados pelo MEC;
- refletir sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC.





APROFUNDANDO O TEMA

1. Apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças: Que caminhos percorrem? Como podemos auxiliá-las em suas trajetórias de aprendizagem?

Artur Gomes de Moraes
Tânia Maria S.B. Rios Leite
Carolina Figueiredo de Sá
Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa



A ampliação do ensino fundamental para 9 anos, com a inclusão das crianças a partir dos 6 anos de idade no sistema regular de ensino, tem por objetivo, dentre outros, favorecer que todas elas cheguem ao final do primeiro ciclo alfabetizadas. É importante destacar que o direito da criança estar alfabetizada aos 8 anos e à aprendizagem dos demais componentes curriculares nas escolas do campo devem se dar no sentido de fortalecer os princípios e valores dos diferentes povos do campo, numa perspectiva inclusiva e democrática.

Trataremos, sob este viés, acerca das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (doravante, SEA) e do processo de sua apropriação pelas crianças, de acordo com a Psicogênese da língua escrita, no primeiro texto desta unidade. Levantaremos algumas possibilidades de intervenção didática ao longo deste percurso, bem como discutiremos a importância das habilidades fonológicas para a apropriação e consolidação do SEA.



Alfabetização, letramento e princípios da educação do campo

Ao discutirmos sobre a alfabetização e letramento das crianças do campo brasileiro, defendemos como pressupostos alguns princípios que devem nortear os processos educativos das infâncias constituídas pelos povos do campo.

Para que o processo de alfabetização das crianças contribua com o fortalecimento das identidades coletivas e diversos saberes dos povos do campo é preciso que o mesmo se dê de forma estreitamente articulada às comunidades ali existentes, ampliando e valorizando os conhecimentos e vínculos das crianças com a realidade em que vivem. Neste sentido é que não podemos dissociar o desenvolvimento dos processos cognitivos dos formativos, ou a alfabetização das práticas sociais e culturais de escrita e leitura, o ensino das disciplinas escolares com os contextos econômicos, políticos e ambientais em que as crianças do campo estão inseridas. Conforme discutimos nas unidades 1 e 2 deste curso e está disposto em documentos como nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Na unidade 8
tais diretrizes
se encontram
na íntegra em
anexo.

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade (...), contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (MEC, 2001, Art.5º)

Isto implica práticas de alfabetização contextualizadas, permeadas pelo fazer lúdico e que propiciem construções mentais e culturais das crianças acerca dos múltiplos aspectos de sua realidade – inclusive da língua escrita como objeto cultural e social. Esta perspectiva pressupõe que o processo de apropriação da leitura e da escrita nas escolas do campo se dê articulado a princípios como: valorização dos diferentes saberes dos povos do campo, inclusive da oralidade na cultura popular, como rica fonte para o letramento infantil; respeito aos tempos e espaços formativos diferenciados em função dos interesses e modos de vida e produção da comunidade em que a escola se insere; destaque ao trabalho e à pesquisa como princípios educativos, integrando os conhecimentos escolares e científicos às realidades do campo, dentre outros (MEC, Programa Saberes da Terra, 2008).

Na unidade 1
são debatidos
alguns desafios
e possibilidades
de se 'alfabeti-
zar letrando' no
campo

A prática alfabetizadora deve, portanto, se inserir em situações reais e significativas de uso da leitura e da escrita, possibilitando **leituras** da realidade e a compreensão, por parte das crianças, das finalidades sociais da escrita. A aquisição de crescente autonomia no uso da escrita e leitura em variados contextos sociais é o que foi denominado de letramento (SOARES, 1998).

Além disso, é importante que a criança tenha oportunidade de refletir sobre o sistema de escrita alfabética, podendo, de fato, compreender como este sistema funciona. Por mais que elas sejam colocadas em contato com diferentes tipos de texto, dificilmente se apropriarão espontaneamente da língua escrita e de suas características. Assim, é preciso conjugar ambos os aspectos numa prática educativa contextualizada e sistemática de ensino do sistema de escrita, assumindo a proposição de se alfabetizar letrando, concomitantemente.

Alguns princípios do sistema de escrita alfabética

A alfabetização não se dá por um processo mecânico de memorização e repetição de informações. Vimos, na unidade 1, como os métodos tradicionais concebiam – e ainda concebem, que a língua escrita constitui um simples código, de modo que bastariam habilidades de memória, discriminação

visual, auditiva e motoras para dominá-lo. Da concepção da língua como código decorre a de que seu aprendizado se dá por decodificação (leitura) e codificação (escrita). Ao contrário, sabemos hoje que a escrita é um sistema notacional (FERREIRO, 1985, MORAIS, 2005), ou seja, é constituído de regras próprias e princípios abstratos e seu aprendizado implica um processo cognitivo complexo e conceitual por parte do aprendiz.

Como demonstrou Ferreiro (1985), para aprender como o SEA funciona, a criança vive um sério trabalho conceitual, no qual vai ter que desvendar duas grandes questões:

- **O que** é que as letras notam (isto é, registram)? Características dos objetos que a palavra substitui (o tamanho, a forma, etc.) ou a sequência de partes sonoras da palavra?
- **Como** as letras criam notações (ou palavras escritas)? Colocando letras em função do tamanho ou de outras características do objeto que a palavra designa? Colocando letras conforme os pedaços sonoros da palavra que pronunciamos? Neste caso, colocando uma letra para cada sílaba oral ou colocando letras para os “sons pequeninhos” que formam as sílabas orais?

Como veremos no ponto seguinte, o processo através do qual a criança responde essas duas questões-chave, envolve um conjunto de etapas. É a própria criança que, em sua mente, tem que reconstruir as propriedades do SEA, para poder dominá-lo. Neste percurso, ela tem que compreender os aspectos conceituais da escrita alfabética e tal compreensão funciona como requisito para que ela possa memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras.

Leal e Morais (2010) e Morais (2012) elaboraram uma lista das propriedades do SEA que o aprendiz tem que reconstruir em sua mente e que apresentamos a seguir, no quadro 1. Como alfabetizadores, se conhecemos tais propriedades, podemos criar situações e tarefas desafiadoras, que ajudem a criança a dominar cada um dos 10 aspectos listados.

- 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 na identidade das mesmas (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

Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado (fonte: MORAIS, 2012).



Embora possa parecer óbvio para um adulto alfabetizado que **as letras não podem ser inventadas**, que **elas não representam as características físicas dos objetos**, mas a **sequência sonora de seus nomes**, que **as letras notam segmentos sonoros menores que a sílaba oral**, etc., estes conhecimentos não são **naturais**, mas conceitos próprios do nosso sistema de escrita alfabética. Este foi construído historicamente e cabe a cada criança reconstruir, de certa forma, esta trajetória para que compreenda o funcionamento do SEA e possa expressar-se através dele.

Estes princípios podem nos ajudar a refletir sobre as dificuldades das crianças que se alfabetizam a partir dos métodos tradicionais que concebem a língua como mero código, em que basta memorizar as formas e sons das letras ou sílabas para **automaticamente** manipulá-las habilmente. Por exemplo, imaginemos uma criança que ainda não compreendeu o princípio de que **as letras notam segmentos sonoros menores que a sílaba oral**; para ela cada sílaba falada deve, em geral, ser representada (notada) com apenas uma letra. O ensino a partir do método fônico, no qual o professor se concentra em ensinar isoladamente os sons das partes menores da sílaba (os fonemas), os quais esta criança ainda não identifica, se torna um ensino abstrato e incompreensível para ela.

Em outro caso, uma criança recém ingressa na escola (aos 6 anos), que ainda não compreende que o que a escrita nota são os sons da fala, ser submetida à memorização repetitiva e exaustiva de famílias silábicas descontextualizadas, se tornará também um

ensino esvaziado de significado para ela, podendo inclusive, desestimulá-la a aprender a ler e escrever.

Tais métodos que veem o SEA como código, se concentram em como ensinar a língua escrita, partindo do pressuposto de que a criança nada sabe sobre a mesma, e que basta **depositar** os conhecimentos prontos em suas cabecinhas. Ao contrário, na perspectiva da psicogênese da escrita, é preciso reconhecer que as crianças formulam ideias variadas sobre o SEA. A postura do professor, neste sentido, deve ser a de entender como a criança aprende, e que hipóteses ela elabora sobre a escrita, para poder ajudá-la a se apropriar dos princípios do SEA que ainda não compreendeu. Conceber o sistema de escrita como um sistema notacional implica, assim, perceber que seus princípios e características envolvem conceitos complexos e que as crianças devem ser desafiadas a reconstruí-los no processo de sua alfabetização.

O percurso das crianças para compreenderem o SEA e possíveis intervenções didáticas dos professores

Além de descobrirem que as crianças elaboram hipóteses originais e coerentes sobre o sistema de escrita no decorrer de sua alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1986) conseguiram identificar similaridades nas escritas espontâneas das crianças em diferentes hipóteses, o que indicava um desenvolvimento, de modo geral, semelhante do processo de construção da escrita realizado por elas. Conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por aquelas autoras, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona. São os períodos pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

É importante incentivar as crianças a escrevam espontaneamente, desde o início do primeiro ciclo, e que escrevam **do seu jeito**, sem se preocuparem em **ter que escrever convencionalmente**. Desta forma adquirem confiança para se expressarem e refletirem sobre o SEA, sem o medo de escrever **errado**. Sentirão que também são capazes de formular – e de fato o são! – várias ideias sobre como se escreve e isto possivelmente as motivará mais a avançar em seus conhecimentos a este respeito. Por outro lado, estas escritas espontâneas darão suporte ao professor para identificar quais princípios do SEA cada criança já assimilou e quais precisam ainda ser compreendidos, orientando seu trabalho didático-pedagógico em função deste diagnóstico da turma.

Neste sentido é que apresentamos a seguir uma síntese sobre as diferentes fases da escrita pelas quais, em geral, as crianças passam em seu processo de alfabetização e que nos servirão de referência para avaliarmos que conhecimentos nossos alunos já construíram sobre a escrita e quais precisam construir. Vejamos:

> **No período pré-silábico**, a criança ainda não entende que a escrita registra a sequência de “pedaços sonoros” das palavras. Num momento muito inicial, a criança, ao distinguir desenho de escrita, começa a produzir rabiscos, bolinhas e garatujas que ainda não são letras. À medida que vai observando as palavras ao seu redor (e aprendendo a reproduzir seu nome próprio ou outras palavras), ela passa a usar letras, mas sem estabelecer relação entre elas e as partes orais da palavra que quer escrever. Ou seja, ainda não compreende que o que a escrita representa (nota) são os sons da fala e não os próprios objetos com suas características. Pode, inclusive, apresentar o que alguns estudiosos chamaram de realismo nominal, que a leva a pensar que coisas grandes (casa, carro, boi) seriam escritas com muitas letras, ao passo que coisas pequenas (formiguinha, por exemplo) seriam escritas com poucas letras. Nessa longa etapa pré-silábica, sem que os adultos lhe ensinem, a criança cria duas hipóteses absolutamente originais:

- a hipótese de quantidade mínima, segundo a qual é preciso ter no mínimo 3 (ou 2) letras para que algo possa ser lido; e
- a hipótese de variedade, ao descobrir que, para escrever palavras diferentes, é preciso

Na unidade 8 a discussão sobre os objetivos dos processos avaliativos na escola, incluindo a avaliação diagnóstica, será aprofundada

variar a quantidade e a ordem das letras que usa, assim como o próprio repertório de letras que coloca no papel.

A figura 1 apresenta escritas pré-silábicas produzidas por diferentes alunos, no final da educação infantil. Se pedimos à criança que leia o que acabou de escrever, apontando com o dedo, nessa etapa ela geralmente não busca fazer relações entre as partes escritas (letras, agrupamentos de letras) e as partes orais das palavras em foco.

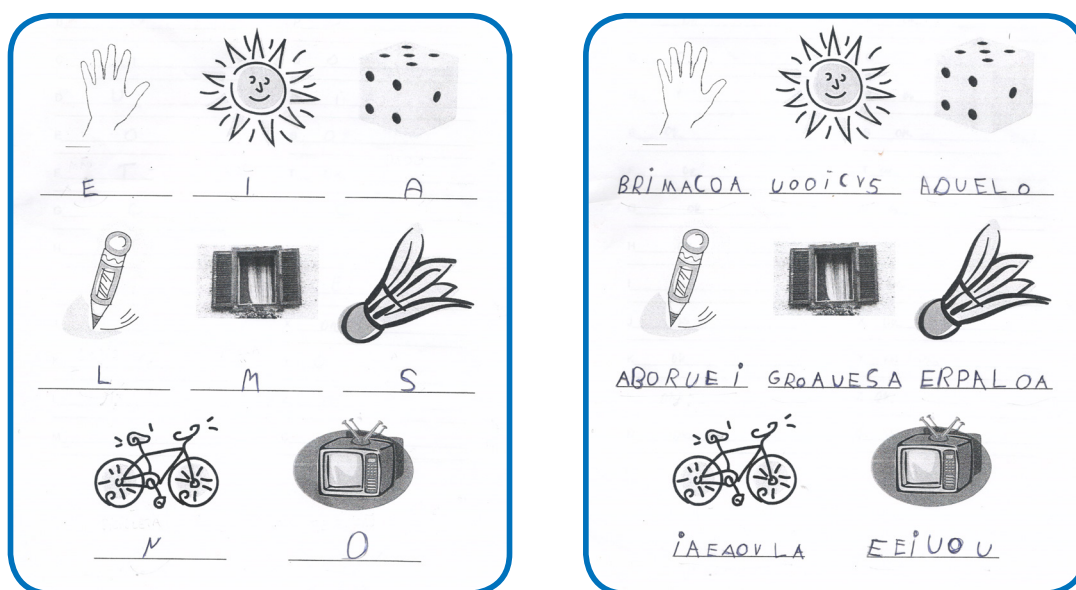


Fig. 1. Exemplos de escritas de crianças com hipóteses pré-silábica

O principal desafio para a criança que se encontra neste período é, portanto, o de perceber que existe uma relação entre os sons da fala e seus registros escritos. Para ajudá-la a compreender esta característica do SEA é importante a realização de atividades de análise fonológica, por exemplo, em que ela seja levada a perceber que palavras que começam (aliteração) ou terminam (rima) com o mesmo som tendem a ser escritas de forma semelhante. Para isto, o uso de textos como parlendas, trava-línguas, músicas conhecidas pelas crianças, cordéis e poemas, pode ajudar bastante.

O trabalho com os nomes das crianças ou outras palavras estáveis, já conhecidas por elas, pode ajudá-las a perceber que palavras diferentes podem ser escritas com o mesmo grupo de letras ou sílabas, por terem sons parecidos, mesmo que os objetos ou pessoas que elas representam não possuam outras características em comum (por exemplo, perceber que Mateus e macaco começam **parecido**, e aquele **pedaço** inicial é registrado com as mesmas letras), contribuindo para compreenderem o princípio do SEA, segundo o qual a escrita não registra as características físicas dos objetos, bem como o de que distintas palavras compartilham as mesmas letras.

Atividades e brincadeiras de contar oralmente as sílabas com palmas ou outros recursos e comparar quantos **pedacinhos** tem cada palavra, descobrir qual a palavra maior e a menor, dentre outras atividades que marquem oralmente as sílabas das palavras e em seguida estas sejam registradas por escrito pelo professor, também ajudam

as crianças a perceberem que a escrita nota as partes sonoras das palavras e não as propriedades dos objetos.

> **No período silábico**, ocorre uma revolução. A criança descobre que o que coloca no papel tem a ver com as partes orais que pronuncia, ao falar as palavras. Ingressa, assim, no período denominado por Ferreiro de **fonetização** da escrita (FERREIRO, 1985). Num momento de transição inicial, a criança ainda não planeja, cuidadosamente, quantas e quais letras vai colocar para cada palavra, mas demonstra que está começando a compreender que a escrita nota a pauta sonora das palavras, porque, ao ler o que acabou de escrever, busca fazer coincidir as sílabas orais que pronuncia com as letras que colocou no papel, de modo a não deixar que sobrem letras (no que escreveu). Este tipo de hipótese é ilustrado pela primeira escrita apresentada na figura 2, abaixo.

As escritas silábicas estritas, que aparecem em seguida, seguem uma regra exigente: uma letra para cada sílaba pronunciada. Tais escritas podem ser de dois tipos:

- silábicas quantitativas ou **sem valor sonoro**, nas quais a criança tende a colocar, de forma rigorosa, uma letra para cada sílaba pronunciada, mas, na maior parte das vezes, usa letras que não correspondem a segmentos das sílabas orais da palavra escrita. Este tipo de escrita, que não observamos em todas as crianças, também é ilustrado na figura 2;
- silábicas qualitativas ou **com valor sonoro**, nas quais a criança se preocupa não só em colocar uma letra para cada sílaba da

Sobre jogos e ludicidade no processo de alfabetização, ver unidade 4

palavra que está escrevendo, mas coloca letras que correspondem a sons contidos nas sílabas orais daquela palavra. Assim, como ilustra o último tipo de escrita apresentado pela figura 2, é comum as crianças colocarem as vogais de cada sílaba. Mas, em alguns casos, elas também podem colocar consoantes, como E T A para peteca.

Apesar da grande evolução que conseguiu, a criança vai sofrer uma série de conflitos, ao ver que sempre escreve as palavras com menos letras do que as usadas pela professora ou por meninos e meninas já alfabetizados. Ao tentar escrever as palavras bota e sopa, ela pode registrar no papel, para cada palavra, apenas as vogais O A e ficar “confusa”, diante de hipóteses que tinha elaborado antes: Como podem duas coisas diferentes ser escritas com as mesmas letras e estas aparecerem na mesma ordem? Como pode ser palavra algo que tem tão poucas letras?

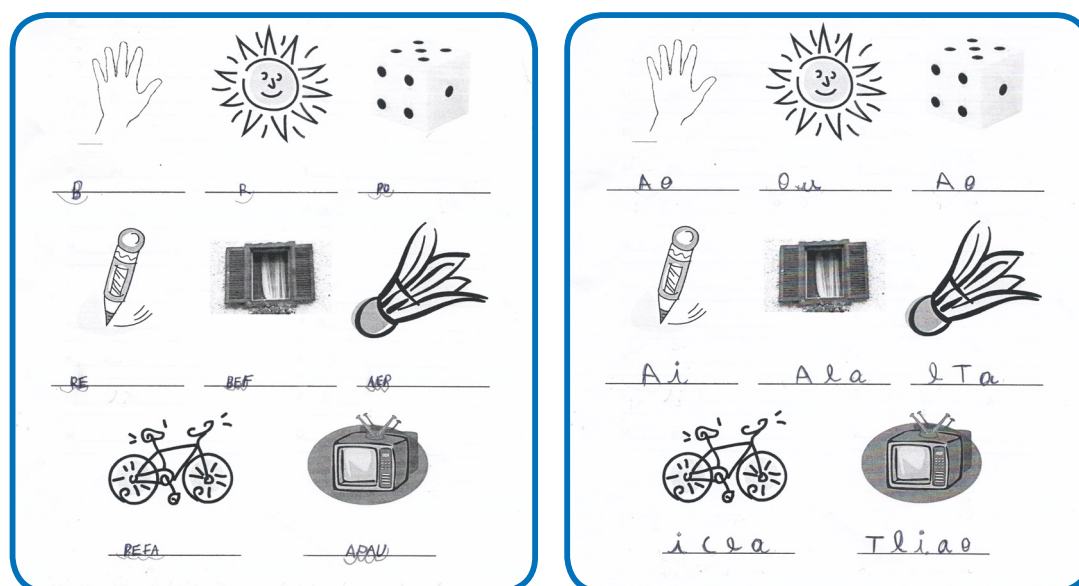


Fig. 2. Exemplos de escritas de crianças com hipóteses silábicas

Outros princípios da escrita precisam ser compreendidos pelas crianças. É necessário que elas entendam que o que é representado na escrita são unidades menores que as sílabas (fonemas), além disso, que cada sílaba pode ser escrita com uma letra, com duas ou com mais letras. Para isso, é importante que o professor prossiga organizando atividades de reflexão fonológica sobre o interior das palavras. Um desafio é fazer com que as crianças observem crescentemente as correspondências som-grafia dos 'pedacinhos' (sílabas) das palavras, e percebam a necessidade de notar partes menores que a sílaba (fonemas) no intuito de registrar diferentes palavras. Comparar a quantidade de sílabas orais com a quantidade de letras também promove a reflexão.

Atividades nas quais a quantidade de letras seja dada, como nos jogos de cruzadinha e forca, por exemplo, são interessantes, porque ao registrar apenas uma letra para cada sílaba, a criança verá que **sobraram quadradinhos ou espaços**, e ficará em conflito diante da necessidade de preenchê-los com mais letras. Realizar estes jogos em duplas ou trios, formados por crianças que se encontrem em diferentes hipóteses de escrita, pode ser uma estratégia que promova a cooperação e o coensino entre elas.

O trabalho de reflexão sobre palavras já conhecidas pode levar as crianças a perceberem que palavras com o mesmo número de sílabas (ou **pedacinhos**) podem ter número de letras variado e que, portanto pode haver sílabas com números de letras diferentes. Ao refletirem acerca de palavras como RIO e COBRA, por exemplo, em que,

apesar de terem ambas duas sílabas (o que para uma criança no período silábico estrito implicaria serem grafadas com apenas duas letras) possuem número de letras diferentes, as crianças serão levadas a perceberem que as sílabas, ou **pedaços** das palavras podem ter números variados de letras (no exemplo há sílabas com uma, duas e três letras). Esta constatação entra em choque com o pressuposto silábico estrito, de que para cada sílaba pronunciada da palavra, deve-se grafar apenas uma letra, fazendo com que o sujeito reveja suas hipóteses e avance em seus conhecimentos sobre os princípios do SEA.

Outro exemplo de possíveis atividades de reflexão sobre a escrita são as de escrita espontânea, seguidas da leitura das palavras que o aprendiz acabou de escrever. Pode-se pedir que as crianças nomeiem e notem os objetos de um desenho próprio, ou ainda realizar ditados ou autoditados (em que o desenho é dado para as crianças escreverem seu nome). É importante pedir às crianças que realizem a leitura das palavras que acabaram de notar (individualmente, de preferência), para que o professor possa acompanhar e perceber as estratégias de leitura criadas por cada criança. Como vimos, nesta fase, ao lerem as palavras que escreveram, tenderão a ajustar a pauta sonora à escrita, dizendo uma sílaba para cada letra registrada. No entanto, ao serem chamadas a ler suas escritas, podem aí perceber lacunas, confrontando a forma com que notaram as palavras com outros conhecimentos já construídos sobre as mesmas. Tais conflitos possibilitarão a reconstrução e o avanço de seus conhecimentos sobre os princípios do sistema de escrita.

A discussão sobre a heterogeneidade nas classes/turmas multisseriadas do campo é tema central da unidade 7

> No **período silábico-alfabético**, um novo e enorme salto qualitativo ocorre e a criança começa a entender que o que a escrita nota ou registra no papel tem a ver com os pedaços sonoros das palavras, mas que é preciso **observar os sonzinhos no interior das sílabas**. Começa, assim, a compreender, da mesma forma que os indivíduos já alfabetizados, o como a escrita nota a fala, percebendo que as letras representam sons menores que as sílabas, embora ainda oscile entre registrá-las com apenas uma letra (hipótese silábica) e registrá-las observando as relações entre grafemas-fonemas (hipótese alfabética). A figura 3 traz exemplos de escritas silábico-alfabéticas.

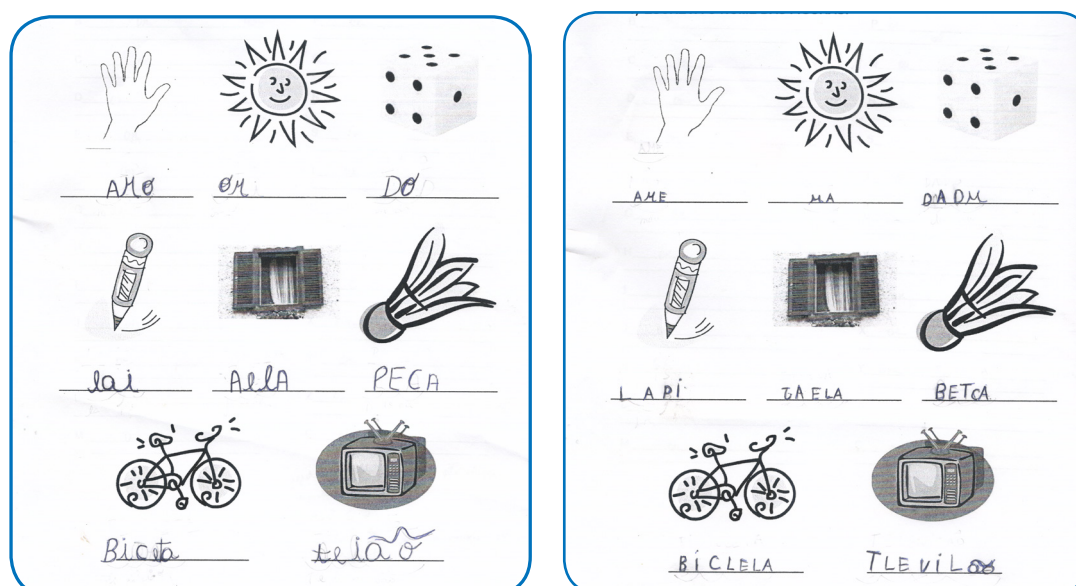


Fig. 3. Exemplos de escritas de crianças com hipóteses silábico-alfabéticas

Nesse período, um dos desafios centrais é o de ampliar o domínio das correspondências grafofônicas (entre as letras e seus respectivos sons), caminhando para a consolidação da compreensão do princípio de que as sílabas possuem **pedaços** menores que sempre devem ser grafados (fonemas).

Para auxiliar neste processo, atividades como palavras cruzadas e jogo da forca, ajudam a criança a refletir sobre as partes menores da sílaba, ao perceber que **faltam letras ou quadrinhos** para completar. Leitura de textos curtos e conhecidos, como parlendas, cantigas de roda ou poemas, com a posterior reflexão sobre determinadas palavras e suas características também contribuem para estabilizar determinados conhecimentos grafofônicos e adquirir outros, além de trabalhar a fluência na leitura, importante para desenvolver a autonomia do aprendiz neste sentido. Desafios de composição e decomposição de palavras, assim como o uso do alfabeto móvel contribuem com a reflexão sobre as partes menores da palavra e suas

correspondentes formas gráficas. Atividades em que as crianças brinquem de substituir letras para formar novas palavras, descubram palavras **dentro** de outras, ou que utilizem o fonema/grafema inicial para produzir outras palavras que comecem com o mesmo som/letra, também são importantes para o desenvolvimento de habilidades fonológicas e domínio da escrita alfabética.

> Finalmente, **no período alfabético**, as crianças escrevem com muitos erros ortográficos, mas já seguindo o princípio de que a escrita nota, de modo exaustivo, a pauta sonora das palavras, colocando letras para cada um dos **sonzinhos** que aparecem em cada sílaba, pois acreditam que a escrita é a transcrição exata da fala. É apenas nesta fase que as crianças devem começar a refletir de forma sistemática sobre as convenções ortográficas, assim como só a partir daí é que se recomenda a escrita frequente em letra cursiva. A figura 4 traz exemplos de escrita produzida por uma criança que chegou a essa última etapa do processo de apropriação do sistema alfabético.

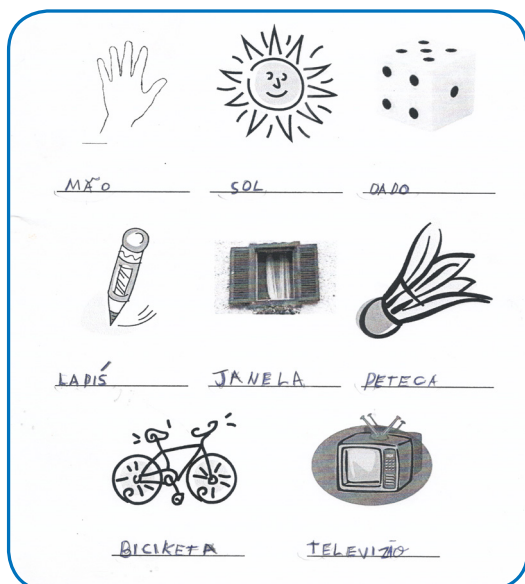


Fig. 4. Exemplo de escritas de uma criança com hipótese alfabética.

Devemos estar alertas, no entanto, para o fato de que ter alcançado uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado. Se já compreendeu como o SEA funciona, a criança tem agora que dominar as convenções som-grafia de nossa língua. A consolidação da alfabetização, direito de aprendizagem a ser assegurado nos segundo e terceiro anos do primeiro ciclo, é o que vai permitir que nossas crianças leiam e produzam pequenos textos, com autonomia, temática que aprofundaremos no texto 2 dessa unidade.

Consciência fonológica: O que é? Qual sua importância para a alfabetização?

Destacamos no ponto anterior uma série de possíveis intervenções didáticas que trabalhem reflexões de ordem fonológica e que contribuam, tanto para o processo de aquisição do SEA como para sua consolidação. Mas, afinal, o que é consciência fonológica? A consciência fonológica é um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras e manipulá-las intencionalmente (FREITAS, 2004; MORAIS e LEITE, 2005). Tais habilidades podem ser, por exemplo:

- observar que a palavra **janela** tem 3 **pedaços** (sílabas), que a palavra **casa** tem 2 **pedaços** e que, portanto, a primeira palavra é maior;
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (gato, bode, galho e mola), que as palavras gato e galho são as que **começam parecido**, porque começam com /ga/;
- falar cavalo, quando lhe pedimos que diga uma palavra começada com o mesmo pedaço que aparece no início da palavra casa;
- identificar que no interior das palavras serpente e camaleão há outras palavras (pente, leão, cama);
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (chupeta, galinha, panela, varinha), que as palavras galinha e varinha terminam parecido, isto é, rimam;
- falar palavras como caminhão ou macarrão, quando lhe pedimos que diga uma palavra que rime com feijão;
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (vestido, martelo, vampiro, coruja), que as palavras vestido e vampiro são as que **começam parecido**, porque começam **com o mesmo sonzinho**.

Como se pode ver, as habilidades de consciência fonológica se diferenciam não só quanto ao tipo de operação que o sujeito realiza em sua mente (separar, contar, comparar quanto ao tamanho ou quanto à semelhança sonora etc.), mas também quanto ao tipo de segmento sonoro envolvido (rimas, fonemas, sílabas, segmentos maiores que um fonema e menores que uma sílaba, segmentos compostos por mais de uma sílaba – como a sequência final das palavras janela e panela). E variam, ainda, quanto à posição (início, meio, fim) em que aquelas **partes sonoras** ocorrem no interior das palavras.

Desse modo, não devemos nunca reduzir consciência fonológica a consciência sobre os fonemas das palavras. Na realidade, diferentes pesquisas (MORAIS, 2004; AZEVEDO e MORAIS, 2011) têm demonstrado que mesmo crianças já alfabetizadas (inclusive por métodos fônicos) são praticamente incapazes de segmentar palavras dizendo um a um seus fonemas ou, inversamente, recompor uma palavra sintetizando seus fonemas escutados sequencialmente um a um.

Deste modo, precisamos estar alertas para quais habilidades de consciência fonológica uma criança precisa desenvolver, à medida que vai se apropriando do SEA. Estudos que acompanharam crianças no último ano da educação infantil ou no primeiro

ano do ensino fundamental (FREITAS, 2004; MORAIS, 2004, 2010), constataram que, à medida que avançavam em direção a uma hipótese alfabética de escrita, as crianças também tendiam a avançar em suas capacidades de refletir sobre as partes sonoras das palavras. Assim, tem-se constatado que as seguintes habilidades fonológicas parecem importantes:

- Para chegar a uma hipótese silábica quantitativa (sem valor sonoro), as crianças precisariam ter habilidades de não só separar e contar as sílabas orais das palavras, mas também de comparar palavras quanto ao tamanho, o que pressupõe raciocinar apenas sobre a sequência de partes sonoras, esquecendo as características dos objetos a que as palavras se referem;
- Para usar uma hipótese silábica qualitativa (isto é, **com valor sonoro convencional**) ou hipóteses silábico-alfabéticas e alfabéticas, as crianças precisam avançar em suas habilidades de identificar e produzir palavras que comecem com a mesma sílaba ou que rimam;
- Para escrever segundo uma hipótese alfabética as crianças precisam identificar palavras que comecem com o mesmo fonema (mesmo que não saibam pronunciá-lo isoladamente).



O fato de reconhecermos que algumas habilidades de consciência fonológica são importantes para uma criança se alfabetizar não nos deve levar a adotar uma visão simplista, segundo a qual a escrita seria um código e a chave para dominá-la seria apenas o treino da consciência fonêmica.

A compreensão de um sistema notacional complexo, como a escrita alfabética, requer que a criança lide com uma série de aspectos lógicos/conceituais, para entender como as letras funcionam, ao formar as palavras. Ante tal complexidade, a capacidade de refletir sobre partes sonoras das palavras é uma condição necessária para a criança avançar em direção a uma hipótese alfabética, mas não é condição suficiente para dar conta de reconstruir as 10 propriedades do SEA apresentadas no Quadro 1 referido anteriormente.

Assim, segundo MORAIS e LEITE, 2005:

os resultados de algumas pesquisas que desenvolvemos nos levam a assumir que o desempenho de habilidades de reflexão fonológica não é condição suficiente para que um aprendiz domine a escrita alfabética. Mas é uma condição necessária.

Desta forma, as habilidades de reflexão fonológica iniciadas no princípio do processo de alfabetização devem se desenvolver em todo seu percurso, contribuindo para a aquisição e consolidação do SEA pelas crianças. No próximo texto daremos continuidade a este debate, discutindo mais detidamente sobre o processo de consolidação da escrita alfabética e o início do domínio de algumas convenções ortográficas, que devem ser trabalhados com as crianças dos 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização.

Referências

AZEVEDO, Silvia S.; MORAIS, Artur Gomes. **Conhecimentos fonêmicos de crianças concluindo a alfabetização**. Monografia (Especialização em Alfabetização) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação, **Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo** – Saberes da Terra. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREITAS, G. C. M. **Sobre a consciência fonológica**. In: LAMPRECHT, R. Aquisição fonológica do português. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEAL, Telma F.; MORAIS, Artur. **O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender**. In: LEAL, T.F.;

ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia e LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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



MORAIS, Artur Gomes. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, 2004.

MORAIS, Artur Gomes; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur Gomes, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia e LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

2. A consolidação da correspondência letra-som e o ensino da ortografia: o que devemos propor aos alunos no final do ciclo de alfabetização?

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa
Ana Catarina dos S. P. Cabral
Carolina Figueiredo de Sá

A partir da proposta de **alfabetizar letrando**, os docentes devem levar as crianças à apropriação do sistema de escrita alfabética envolvidos em situações do uso social da escrita, desenvolvendo a capacidade de ler e produzir textos com finalidades distintas. Assim, o contato com a diversidade de gêneros e as situações de leitura e produção de textos deve acontecer de forma simultânea ao processo de aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Ao iniciar o ano 2 espera-se que os alunos já tenham compreendido o SEA e seu funcionamento. Assim, o trabalho do professor estaria voltado à consolidação da alfabetização, de modo que ao final do ano 3 a criança venha a poder ler e produzir, com autonomia, textos de gêneros distintos. No caso das turmas multisseriadas, apesar de se encontrarem na mesma classe, é importante que o professor tenha clareza quanto aos objetivos de cada ano do ciclo para que possa organizar sua prática e auxiliar as crianças a avançar em suas aprendizagens.

Como discutido no texto 1, além de inserir o aluno nas situações de letramento, é necessário levá-lo a refletir sobre os

princípios do sistema de escrita alfabética. Embora acreditemos que a reflexão sobre tais princípios devam ser aprofundadas no ano 1, não é difícil encontrarmos situações em que alguns alunos chegam ao ano 2 ou 3 sem o domínio inicial do SEA. Nesse sentido, é importante desenvolver estratégias de trabalho que possibilitem o avanço dessas crianças, a fim de que, ao término do ano 3, estejam, pelo menos, na hipótese alfabética de escrita e tenham aprendido muitas das correspondências letra-som de nossa língua.

Neste sentido, o professor deve diagnosticar o que a criança já sabe sobre a escrita e o que ainda precisa saber para que possa desenvolver uma metodologia de ensino para propiciar o avanço do pequeno aprendiz, de maneira articulada aos processos formativos de valorização e construção de suas identidades coletivas e individuais. Nas classes multisseriadas, além da heterogeneidade presente em qualquer tipo de organização escolar que é referente à diversidade das hipóteses de escrita que as crianças se encontram, observa-se, ainda, a diversidade de escolaridade ocupando o mesmo espaço.

Na unidade 7 o tema heterogeneidade é tratado com maior profundidade

Devido a essa diversidade, o diagnóstico é essencial para que o professor conheça tanto o nível de sua turma quanto o nível do aluno para que um planejamento adequado seja elaborado de forma que as crianças possam progredir nos seus conhecimentos de acordo com suas necessidades, como foi discutido na unidade 1.

O fato da criança se apropriar do SEA não significa que ela esteja alfabetizada, outros conhecimentos precisam ser agregados para que o processo de alfabetização possa se consolidar. O aluno precisa compreender que a nossa escrita não é fonética, ou seja, que a escrita não é uma transcrição exata da fala, mas sim ortográfica, desse modo, muito dessa convenção ortográfica necessita ser adquirida. O ensino da ortografia deve ser iniciado no ano 3, etapa em que a criança já compreende o sistema de escrita alfabética. Nessa etapa de escolarização deve-se chamar a atenção dos alunos para algumas regularidades da língua escrita.

Nossa norma ortográfica apresenta casos de regularidades e irregularidades na relação entre sons e letras.

As correspondências regulares podem ser de três tipos: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. A apropriação dessas restrições se dá através da compreensão dos princípios gerativos da norma, isto é, das regras.

As correspondências irregulares, por outro lado, não apresentam uma regra que ajude o aprendiz a selecionar a letra ou o dígrafo que deverá ser usado. Apenas um dicionário ou a memorização poderá ajudar nesses casos (MORAIS, 1998)¹.

As regularidades diretas são evidenciadas quando só existe na língua um grafema para notar determinado fonema (é o caso de P, B, T, D, F, V). Por exemplo, o P representará sempre o fonema /p/ (pato, capa, chapéu, entre outras), independente da posição em que apareça na palavra. A grafia desses sons não impõe dificuldades às crianças que já começaram a perceber essa relação já no momento da apropriação do SEA.

As regularidades contextuais, por sua vez, ocorrem quando a relação letra-som é determinada pela posição (contexto) em que a letra aparece dentro da palavra. Por exemplo: o uso do C ou QU relaciona-se ao som /k/, mas depende da vogal com que forme sílaba (casa, pequeno). Uma dificuldade para as crianças está relacionada à escrita das vogais nasais e dos ditongos nasais, o que pode ser explicado pela quantidade de possibilidades que existe na língua portuguesa para marcar a nasalidade: M/N em posição final de sílaba (campo, canto), uso do til (manhã), uso do dígrafo NH (linha), além dos casos de nasalização por contiguidade, onde a nasalização ocorre porque a sílaba seguinte já começa com uma consoante nasal – (amo).

¹ Como indica esse autor, para analisar as regularidades e irregularidades das relações som-grafia numa língua, é necessário tomar como referência um dialeto, isto é, a forma de pronunciar de um grupo social de determinada região. Em nosso caso, tomamos como modelo a idealização do que seria o dialeto de pessoas com longa escolaridade em Recife. Mas cada professor precisará ver em que poucos casos as pessoas letradas de sua região têm outras formas de pronunciar, que precisam ser analisadas, ao considerarmos o que é regular ou irregular em nossa ortografia.

As correspondências regulares morfológico-gramaticais são compostas de regras que envolvem morfemas tanto ligados à formação de palavras por derivação lexical como por flexão (MORAIS, 1998), ou seja, nesses casos, são os aspectos gramaticais que determinam o grafema que será usado. No caso da derivação lexical, por exemplo, tais regras estão presentes, sobretudo, em substantivos e adjetivos: o sufixo [eza] pode ser escrito com S ou com Z, dependendo da classificação gramatical da palavra (portuguesa, pobreza). As correspondências som-grafia baseadas em regras morfológico-gramaticais estão presentes ainda nas flexões verbais. Por exemplo, empregamos U no final de verbos regulares na terceira pessoa do passado perfeito do indicativo (cantou, bebeu, sorriu).

Por fim, as irregularidades estarão mais na dependência da memorização do aluno. Para exemplificar alguns desses casos, podemos citar os casos que envolvem a notação dos fonemas /s/ (seguro, cidade, auxílio, cassino, piscina, crecha, força, exceto), /z/ (zebu, casa, exame), /ʒ/ (enxada, enchente), /ʒ/ (girafa, jiló) e o emprego do grafema H inicial (hora, harpa).

Observando a escrita de crianças que já entendem a escrita alfabética (segundo a psicogênese da escrita), é possível perceber que alguns alunos tendem a imaginar que cada letra representa um único som, cometendo várias violações ortográficas. Além disso, outras crianças podem compreender o princípio de escrita alfabética, contudo ainda dominar poucas relações grafema/fonema, de modo a trocar letras, mesmo àquelas que têm uma relação grafofônica mais regular.

Nesse sentido, no início do ano 3, as crianças podem apresentar notações distintas, apesar de estarem na hipótese alfabética. Ferreiro e Teberosky (1984) apontam três subdivisões para esta hipótese: escritas alfabéticas sem predomínio de valor sonoro convencional; escritas alfabéticas com algumas falhas na utilização do valor sonoro convencional; e escritas alfabéticas com valor sonoro convencional. Para exemplificar o que estamos discutindo, vamos observar as escritas abaixo, nas quais, no início do terceiro ano, as crianças foram convidadas a escrever as palavras elefante, jacaré, borboleta, porco, baleia, rato, cachorro, boi e abelha:

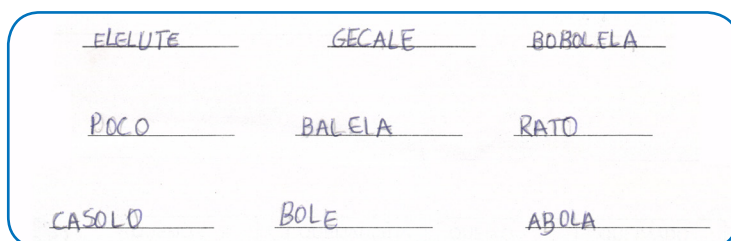


Fig. 1. Escrita de Ester - Hipótese Alfabética com algumas falhas na utilização do valor sonoro convencional.

Ao observarmos a escrita de Ester, percebemos que, apesar de conseguirmos ler a lista de palavras elaborada por ela, nota-se, em algumas situações, a ausência de uma escrita convencional, como ocorre na palavra boi, o que torna sua identificação difícil para alguém que não conhecesse a lista de palavras ditadas. Provavelmente essa criança, que já compreende o princípio alfabético, tende a manter a estrutura silábica CV (consoante – vogal) no interior de todas as palavras. Curiosamente, sente a necessidade de usar ainda quatro letras para a escrita de uma palavra monossilábica. O mesmo não acontece na escrita da palavra abelha. Nessa palavra, ela mantém a estrutura CV, mas aceita o A inicial sem essa estrutura, talvez por a sílaba inicial ser uma vogal, ou a palavra não ser monossílaba. Apenas as palavras baleia e rato aparecem escritas convencionalmente.

Abaixo, apresentaremos as escritas de Rita de Paula e Ana Lúcia que também estão na hipótese alfabética, mas, em algumas escritas, apresentam um maior conhecimento ortográfico.

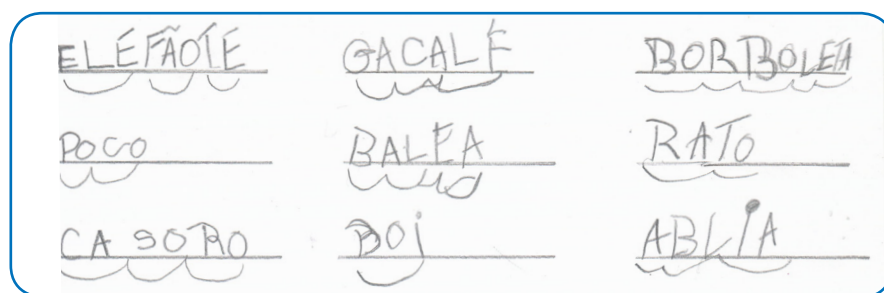


Fig. 2 – Escrita de Rita de Paula - Hipótese Alfabética com valor sonoro convencional

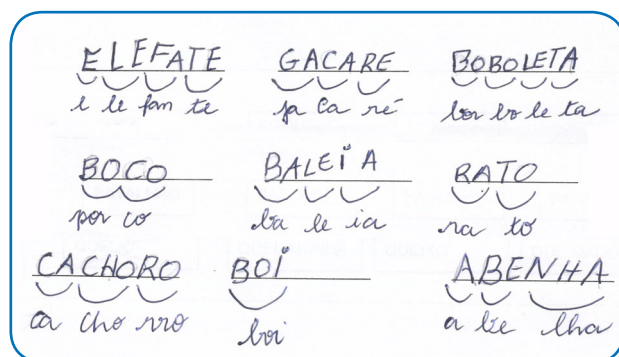


Fig. 3. Escrita de Ana Lúcia - Hipótese Alfabética com valor sonoro convencional

Na escrita da palavra elefante, Paula faz a tentativa de representar a nasalização utilizando o ão, mas o que ela ainda não sabe é que, apesar da nasalização poder ser representada por esses grafemas, eles só devem aparecer em final de palavras. Ana Lúcia, por sua vez, parece ainda não ter percebido a necessidade de marcar a nasalização.

Na escrita da palavra jacaré, ambas escrevem com G. Se pensarmos na ortografia, o G e o J concorrem em algumas situações, porém antes do A, O, U, para produzir o som /j/, deve ser usado o grafema J. Essa é uma regra que ainda não foi dominada por essas crianças.

Na escrita de borboleta e porco, Paula parece perceber a presença do R na situação CVC (consoante, vogal, consoante) para a primeira palavra, porém não sente sua falta na palavra seguinte. Essa situação pode apontar que a criança, apesar de já perceber a existência da estrutura silábica, ainda não consegue usá-la sistematicamente. Ainda na palavra porco, Ana Lúcia apresentou uma dificuldade na escrita do P. Apesar de esse grafema ser um dos poucos da língua que sempre representa o mesmo som, independente do local em que apareça em uma palavra, os grafemas P/B são muito próximos, ou seja, a única diferença no som destes é a sonoridade (um é surdo e o outro é sonoro), o que pode gerar uma dificuldade por mais tempo para algumas crianças.

O uso do R e RR (RATO e CACHORRO) parece ser um ponto de conflito para as duas crianças. Ainda não é percebido por elas que, entre vogais, para produzirmos o som “do R forte”, é necessária a utilização do dígrafo RR.

O uso do dígrafo CH é claro para Ana Lúcia, mas Paula não usou o X, que seria uma letra que concorreria nessa situação, demonstrando que ainda não parece apresentar um conflito ortográfico quanto ao uso dessa correspondência som-grafia.

Por fim, na palavra ABELHA, observamos que Paula usa LIA ao invés do dígrafo LH, buscando reproduzir a forma que fala, já que existe uma tendência na cidade onde a criança vivia, de falar [a'belya]. Além disso, ortograficamente, utilizamos LIA para produzir o mesmo som, como, por exemplo, na palavra FAMÍLIA. Ana Lucia, por sua vez, percebe o dígrafo, mas troca o L por N.

As crianças devem ser levadas pelo docente a refletir sobre a norma ortográfica, contudo o ensino sistemático da ortografia não deve ser iniciado antes que os alunos compreendam o SEA e tenham dominado a maioria dos valores convencionais das letras. É importante que os aprendizes já sejam capazes de produzir e ler pequenos textos com alguma fluência, para que a ortografia venha a ser tomada como objeto de ensino e aprendizagem mais sistemáticos.

Sugerimos que apenas algumas das regularidades sejam exploradas mais sistematicamente ao longo do primeiro ciclo. Retomamos abaixo o trecho do quadro dos direitos de aprendizagem apresentado na íntegra na unidade 1, relacionado ao domínio ortográfico:

Análise Linguística: Outros Conhecimentos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Grafar corretamente palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Grafar corretamente palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C

I = Introduzir / C = Consolidar / A = Aprofundar

Quando se trata das regularidades diretas, a proposta é introduzir e aprofundar esse trabalho no ano 1. Essas relações já são estabelecidas pela criança no momento da apropriação. Quando a criança compreende o princípio alfabético (as letras representam unidades sonoras menores que a sílaba oral), ela passa a deduzir que cada letra representa um som e que cada som é representado por uma única letra. Nesse sentido, os grafemas que compõem esse grupo parecem estar perfeitamente ajustados à compreensão sobre a escrita atingida pela criança. Mesmo assim, geralmente em uma etapa muito inicial, é possível perceber que algumas crianças trocam esses sons, por exemplo, podem escrever *CABA para CAPA. Essa dificuldade pode ser explicada pela semelhança sonora entre eles, como referido anteriormente.

Os grafemas P/B, T/D, e F/V são conhecidos como **pares mínimos**, ou seja, os sons destes grafemas são diferenciados por apenas um traço distintivo. Os fonemas /p/, /t/ e /f/ são surdos (não provocam vibração nas pregas vocais, quando acontece a passagem do ar) e os fonemas /b/, /d/ e /v/ são sonoros (provocam vibração nas pregas vocais quando da passagem do ar). Essa diferença pode representar uma dificuldade para a criança no momento de estabelecer a relação entre o fonema e o grafema correspondente. Espera-se que, no ano 3, essa dificuldade seja completamente superada pelos alunos que ainda não a tenham dominado.

Algumas correspondências regulares contextuais (apresentadas no quadro anterior) precisam ser introduzidas no ano 2 e aprofundadas e consolidadas no ano 3. A escolha por essas regularidades contextuais se deve ao fato de serem bem frequentes na escrita. Por essa razão, os alunos têm mais chances de encontrá-las. É necessário ressaltar, ainda, que, quando se fala em consolidação destas regularidades contextuais no ano 3, isso não significa dizer que estas não devam ser retomadas em anos seguintes. Mas é importante desenvolver um trabalho de reflexão sobre essas regras para que os alunos possam apresentar uma escrita com uma apropriação maior da relação letra-som e, com isso, uma escrita mais inteligível.

A partir da perspectiva construtivista de alfabetização, inspirada em Ferreiro e Teberosky (1984), organizamos, com base em Leal (2004), alguns tipos de atividades que consideramos fundamentais para que os alunos avancem nos seus conhecimentos sobre as relações som-grafia de nossa língua:

- 1) atividades envolvendo a sistematização das correspondências som-grafia;
- 2) atividades envolvendo consciência fonológica;
- 3) atividades para desenvolver a fluência de leitura;
- 4) atividades envolvendo leitura e produção de texto;
- 5) atividades para o ensino da norma ortográfica.

1) Atividades envolvendo a sistematização das correspondências som-grafia

O conceito de alfabetizado, hoje, envolve a possibilidade de participar das práticas de letramento, a partir da leitura, compreensão e produção de textos escritos (cf. SOARES, 1998). Para conseguir ler com autonomia, as crianças necessitam dominar as relações letra-som, ou seja, desenvolver um automatismo tanto na leitura como na escrita de palavras, frases e textos. Algumas atividades podem ser sugeridas:

- atividades que ajudam os alunos a pensarem na sequência de letras que serão utilizadas, como por exemplo, atividades de cruzadinha, caça-palavras;
- escrita de palavras com uso do alfabeto móvel ou silabário e de textos que permitam a reflexão de uma determinada letra ou sílaba (trava-línguas, parlendas, cantigas);
- jogos envolvendo leitura e escrita de palavras, por exemplo, o jogo “Quem escreve sou eu”, que se encontra disponível no Kit de Jogos de alfabetização distribuído pelo MEC;
- atividades de composição e decomposição de palavras: permitem que as crianças analisem as transformações que podem ocorrer dentro de uma mesma palavra, com o acréscimo ou retirada de uma letra ou sílaba;
- escrita de palavras que possuam uma determinada letra (adedonha, lista de palavras): possibilita aos alunos vivenciarem a escrita de palavras iniciadas com uma determinada letra, o que permite às crianças pensarem nas relações letra-som no início das palavras.

2) Atividades envolvendo consciência fonológica

As atividades que envolvem a reflexão fonológica auxiliam tanto os alunos que ainda não compreenderam que existe relação entre escrita e pauta sonora, isto é, não perceberam o que a escrita representa, como os alunos que já compreenderam o princípio alfabético da escrita, mas apresentam dificuldades em estabelecer relação som-grafia. Para esse último grupo sugerimos as seguintes atividades, envolvendo a consciência fonológica:

- jogos que desenvolvem o estabelecimento das relações entre pauta sonora e registro gráfico, permitindo aos alunos compreenderem as relações entre as partes orais e escritas das palavras. Como por exemplo, os jogos **Mais um, Troca letras, Bingo da letra inicial** e **Palavra dentro de palavra** – todos esses jogos foram distribuídos pelo MEC nas escolas públicas do país;
- atividades que trabalhem diferentes habilidades em diferentes níveis das palavras, como por exemplo, identificar, adicionar, subtrair e produzir unidades similares de diferentes palavras. Como exemplo, podemos solicitar, ainda, que a criança escreva duas palavras que comecem com a mesma sílaba da palavra CAFÉ. Esse tipo de atividade ajuda o aluno a pensar na sílaba inicial da palavra dada e buscar no seu léxico mental alguma outra palavra que apresente a mesma sílaba da palavra (produção de sílaba inicial);



•atividades de exploração de textos que trabalham o extrato sonoro da língua (cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, textos poéticos) permitem aos alunos explorarem palavras que apresentam sons parecidos, bem como sobre algumas letras e seus valores sonoros. Além disso, além de serem de fácil memorização, muitos desses textos já fazem parte do dia a dia das crianças nos momentos recreativos, o que os tornam mais atrativos e permitem que os alunos avancem no processo de compreensão do SEA por meio de atividades lúdicas e significativas.

Com base nessa proposta, a professora Cynthia Porto, da escola municipal do Recife Poeta Solano Trindade desenvolveu um trabalho envolvendo a leitura de trava-línguas, em uma turma do 3º ano (relato apresentado na seção compartilhando). Nessa aula, a professora, a partir de uma proposta lúdica, mobilizou vários conhecimentos sobre a escrita, tanto pelas estratégias por ela utilizadas quanto pelas estratégias empregadas pelas crianças.

Uma estratégia empregada pelas crianças foi a repetição de alguns sons em palavras diferentes, como foi feito pelas crianças Guilherme e Paulo: ao separar as sílabas das palavras, destacar e ler várias vezes as sílabas que tinham dificuldade e ler várias vezes o texto, as crianças eram levadas a refletir sobre as diferentes estruturas silábicas e os possíveis sons da letra R em diferentes palavras, por exemplo, na palavra **TRIGO** (CCV) em comparação com **RODOVALHO** (CV). As tentativas de leitura do texto, por outro lado, foram favorecidas pela opção da

professora em agrupar a turma em duplas, o que permitiu que uma criança ajudasse a regular o comportamento de leitura de seu par, inclusive fazendo registro das dificuldades que precisavam ser superadas.

Convém ressaltar ainda que a finalidade do gênero textual (trava-língua) trabalhado na sala de aula pela professora Cynthia Porto também esteve presente – a professora promoveu uma competição para ver quem conseguia falar o texto sem **tropeçar** nas palavras. Além disso, é possível perceber pelo relato da professora que o uso dos textos que exploram o extrato sonoro da língua não exploram apenas as relações letra-som das palavras, mas favorecem o desenvolvimento da fluência de leitura.

3) Atividades para desenvolver fluência de leitura

- Leitura de textos sejam eles curtos ou não. Os textos que exploram o extrato sonoro das palavras podem ajudar nesse processo.
- Leitura livre ou em pequenos grupos com gêneros diversos, em que a professora pode organizar um cantinho de leitura, com variados textos (histórias em quadrinhos, livros de histórias, jornais, revistas científicas).

Na unidade 5 os usos dos textos na alfabetização são discutidos de modo mais aprofundado

É importante que dentro da rotina da sala de aula seja disponibilizado um horário para esse tipo de encaminhamento, a fim de que essa prática faça parte do dia a dia dos jovens leitores. As crianças podem fazer uso desse espaço, em momentos livres, ao terminar uma determinada atividade, antes da professora iniciar as atividades do dia, aguardando os pais no momento da saída; ou ainda, em um determinado dia da semana os alunos podem se dirigir para esse cantinho, a fim de escolher o livro que levaria para casa no final de semana, de ler para os colegas em pequenos grupos, de fazer a leitura coletiva para o grande grupo, de ouvir a leitura pelo professor, de realizar pesquisas para o desenvolvimento dos projetos didáticos realizados em sala de aula.

- Recital de poemas e cordéis, uma atividade que permite aos alunos terem contato com poemas da tradição oral, bem como com autores diversos. Além disso, pode fazer parte tanto de um projeto didático, como de uma sequência didática. Essas atividades podem, inclusive, propiciar momentos de interação com sua comunidade.

Projetos e sequências didáticas são tratados na unidade 6

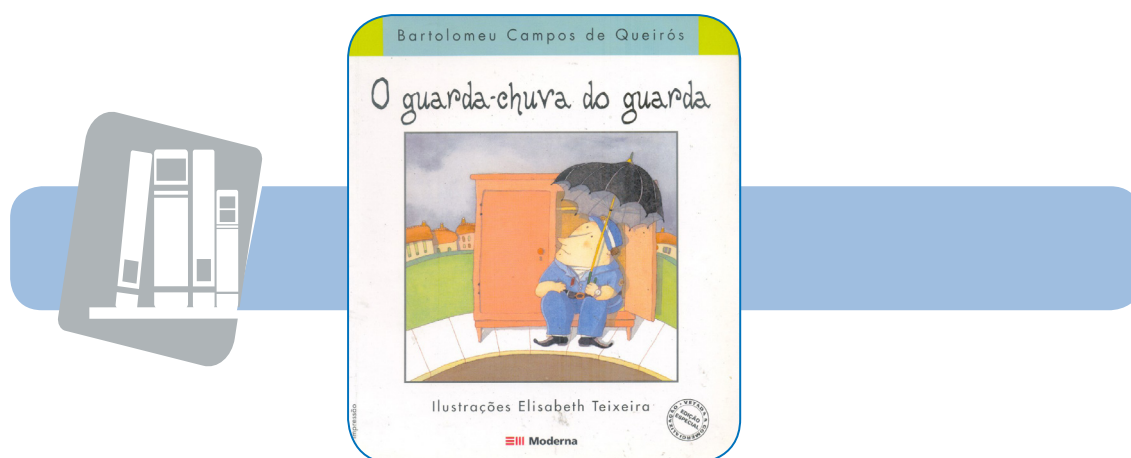
4) Atividades envolvendo leitura e produção de textos

É importante destacarmos que a reflexão sobre o SEA não pode estar distanciada das atividades de leitura e produção de texto. Nesse sentido, um bom recurso didático para conciliar os diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa são as obras complementares. Tais obras são disponibilizadas às escolas pelo MEC organizadas por acervos. Nesses acervos, podemos encontrar uma variedade de livros que contribuem para aprendizagem:

- Sobre as letras do alfabeto e reflexão sobre as correspondências som/grafia, como, por exemplo, a obra "Adedonha" e "Alfabeto de Histórias", "ABC doido": o "jogo das palavras" que possibilita aos alunos aprenderem as letras do alfabeto.
- Da reflexão sobre as semelhanças sonoras das palavras, a partir de textos que exploram rimas, aliterações, repetições de palavras, como por exemplo, a obra "Bicho que te quero livre" e o "Jogo da parlenda" e "Um sapo dentro de um saco" que apresenta vários textos de tradição oral.
- Sobre o vocabulário (formação de palavras, reflexão sobre significados de palavras ou expressões) como, por exemplo, a obra "Falando pelos cotovelos" e "Zig Zag" e "As paredes têm ouvidos".

- De recursos linguísticos utilizados para a construção da textualidade (onomatopeias, repetição de frases e expressão ao longo do texto e presença de textos cumulativos) como, por exemplo, a obra **PLOC** e **Choro e Choradeira: risos e risadas**.

Como podemos observar, muitas são as possibilidades de utilizar esse recurso didático. A professora Cynthia Porto escolheu trabalhar com sua turma o livro “O guarda chuva do guarda” abaixo veremos o relato dessa aula.



QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. O guarda-chuva do guarda. Editora: Moderna. (Acervos “Obras Complementares”).

Por que será que **todo marreco carrega um mar**? Como a aranha arranha? Quem disse que o pernilongo tem perna longa? E a serpente, anda mesmo atrás de ser pente? Embaralhar e desembaralhar palavras, separar e juntar, inventar... enfim! O livro O guarda-chuva do guarda ensina que brincar com palavras pode ser muito divertido!

“Inicialmente, apresentei a obra, sinalizando as informações contidas na capa (título, nome do autor, ilustrador e editora). Logo após, fiz a leitura da sinopse do livro no intuito de antecipar algumas informações acerca do conteúdo do livro. Ao voltar para a capa do livro, chamei atenção para o título “O guarda-chuva do guarda”, na tentativa de fazê-los perceber que a palavra GUARDA tinha sentido diferente. Alguns alunos, depois que explorei a gravura, logo disseram “tia tem o guarda-chuva e tem o guarda, o policial”. A conversa inicial foi gancho para relatar aos alunos que o livro fazia esse jogo com as palavras, mudando o sentido de uma mesma palavra nos poemas. Depois distribuí fotocópias dos poemas para a turma e solicitei a leitura silenciosa.

Após aquele momento, propus a leitura coletiva do texto. Em seguida, pedi que as crianças circulassem as palavras que rimavam no poema. Logo após, incentivei os alunos a pensarem que, mudando uma letra na palavra, muda toda a palavra. Um aluno respondeu: **eu posso trocar de lugar as letras A e O (na palavra gato)**. A partir dessa resposta, a palavra PATO virou TOPA, a palavra RATO virou ROTA. Em outro momento, solicitei a formação de novas palavras, ao trocar a letra inicial por uma nova letra. Então, pedi que eles completassem as lacunas das palavras escritas no quadro. Essa atividade demorou um pouco, pois os alunos tiveram que resgatar as palavras do seu repertório.

_ATO - FATO

_ATO - MATO

_ATO - JATO

Após o trabalho de apropriação, resgatei uma estrofe do poema para trabalhar o sentido da palavra PENA, no intuito de resgatar o jogo de palavras que o livro propõe e que havia antecipado às crianças no começo da leitura.”

Podemos ver que a professora explorou, nessa aula:

- Os diferentes significados de palavras presentes no texto, como por exemplo, PENA e GUARDA. Essa estratégia de leitura, explorada pela obra, foi ressaltada, a fim de que as crianças atentassem para a brincadeira com o jogo de palavras que apresentam a mesma grafia, mas sentidos diferentes.
- A fluência de leitura, quando pediu que os alunos lessem sozinhos e depois coletivamente. Lembramos que, para os alunos desenvolverem autonomia e agilidade na leitura, é fundamental que vivenciem, muito frequentemente, a leitura silenciosa. Esse tipo de atividade permite aos alunos pensarem sozinhos sobre as correspondências grafema-fonema.
- A reflexão sobre o SEA, ao solicitar que as crianças identificassem as palavras que terminavam com o mesmo som, apontando para as semelhanças nas escritas das palavras e levando-as a perceber que, trocando algumas letras, ou uma letra, na palavra, muda-se o som e conseqüentemente a palavra.

Além das obras complementares e de outros suportes textuais, os livros didáticos também podem favorecer o desenvolvimento de atividades de leitura e produção textual. A professora Josefa Jaciara da Silva que leciona em uma turma multisseriada na Escola Municipal Eulália Lira Seródio em Lagoa dos Gatos/PE fez uso do poema “Hora do banho” disponível no livro didático do 2º ano. (projeto gráfico colocar o ícone de livro didático) Após trabalhar com o tema higiene, a professora propõe a construção de um cartaz com imagens legendadas. Veremos abaixo um trecho do relato da professora (o relato completo encontra-se na seção compartilhando).

“A medida que as crianças iam respondendo que hábitos de higiene se deve ter, eu anotava no quadro [...] Para os alunos com menor escolaridade levei uma atividade de ligar (ligar a imagem dos hábitos aos objetos que usamos para praticá-lo), em seguida coloriram os desenhos; também havia um espaço para as crianças desenharem, à sua maneira, algo que representasse algum dos hábitos falados. Para os alunos que tinham um pouco de domínio do SEA, trouxe xerografados as imagens de diversos hábitos com espaço para os alunos escreverem a legenda. Por fim, em grupo, pesquisaram, nos livros de recorte disponíveis na escola, imagens que representassem o conteúdo estudado e confeccionaram um cartaz também legendado e o deixaram exposto na parede da sala de aula.”

Observamos que todos os alunos tiveram oportunidade de participar da atividade de produção de textos, mesmo aqueles que ainda não estavam alfabetizados. No primeiro momento a professora funciona como escriba favorecendo a participação de todos os alunos. No segundo momento, a partir da formação dos grupos, alunos com hipóteses mais avançadas de escrita ajudam na produção de texto dos alunos com hipóteses menos avançadas. Esse tipo de atividade permite aos alunos refletirem sobre a escrita, percebendo o que a escrita nota e como ocorre essa notação.

5) Atividades para o ensino da norma ortográfica

Assim como é necessário conhecer o que as crianças já sabem sobre a escrita e o que ainda precisam saber, é necessária também a realização de um diagnóstico ortográfico para identificar o que as crianças já sabem sobre a norma, o que elas sabem de forma assistemática e o que elas ainda precisam saber. Assim, os professores devem pensar sobre os seus objetivos de ensino (o que devem ensinar?) e nos objetivos didáticos (o que os alunos irão aprender com determinado tipo de atividade?), de forma integrada aos objetivos formativos do currículo das escolas do campo.



A partir do mapeamento, é necessário organizar o ensino, de modo a tratar separadamente as regularidades e irregularidades da norma ortográfica. O registro constante dos avanços das crianças em relação ao conhecimento ortográfico também deve ser realizado, o que ajudará o docente a rever e estabelecer novos objetivos.

Algumas propostas nos parecem essenciais para que os alunos internalizem a norma ortográfica e façam uso desta no seu dia-a-dia, tais como:

- Convivência diária com diferentes materiais impressos (histórias, jornais, revistas, histórias em quadrinhos, cartazes, panfletos, dicionário). Esse tipo de contato possibilitará que os alunos interajam com bons modelos de texto e possam refletir sobre estes. Os alunos podem ser estimulados, inclusive, a verificar alguns problemas ortográficos em placas, por exemplo, ou outros materiais impressos.
- Atividades que possibilitem a reflexão sobre a norma ortográfica, individual e coletivamente, de modo a permitir aos alunos expressarem seus conhecimentos sobre a escrita correta das palavras, analisando as regularidades existentes, tanto a partir de sequências de atividades envolvendo a reflexão sobre determinada regra, como revisando sua produção de texto escrito. Por exemplo, uma atividade semelhante² a apresentada abaixo (muito encontrada em livros didáticos) pode ajudar o professor tanto a identificar o conhecimento inicial dos seus alunos sobre determinada regra, quanto a proporcionar ao aluno um momento para refletir sobre a escrita de determinada palavra:

Dividir os alunos em pequenos grupos e apresentar algumas palavras com o grafema R em diferentes posições (carro, nariz, rosa, marreta, rei, amarelo, honra dentre outras) e, com isso, permitir que pensem em algumas questões:

- Nas palavras apresentadas, o som do R é igual ou diferente? Forme grupos de palavras em que o R tem o mesmo som.
- Nas palavras CARRO e ROSA, o R tem o mesmo som, mas a primeira palavra tem dois R e a segunda apenas um. Você saberia explicar porque a palavra CARRO se escreve com RR e a palavra ROSA, com apenas um R? Por que a palavra HONRA se escreve com apenas um R? Anote as conclusões do seu grupo.

Ao longo de uma sequência de atividade, o professor pode confrontar as hipóteses levantadas pelos alunos com as possibilidades de uso dos grafemas. Por exemplo, algum grupo pode dizer que, no meio da palavra, se usa o dígrafo RR. O professor pode apresentar a palavra AMARELO que tem um R no meio da palavra, mas não tem o mesmo som e deixar que os alunos revejam suas hipóteses.

² Apesar de apresentarmos, no exemplo, atividades isoladas é interessante que essas estejam articuladas em uma sequência de atividades, a fim de que os alunos possam pensar sistematicamente sobre o conteúdo proposto, e não de forma pontual.

Além das atividades mais pontuais, nos momentos de revisão de textos produzidos pelos alunos, o professor pode levar ao questionamento sobre a escrita de algumas palavras. Por exemplo, ele pode copiar um trecho da produção de algum aluno (sem identificação) no quadro branco e perguntar aos alunos: “nesse trecho, a palavra CARRETEL está escrita de forma correta ou seria apenas com um R?”. Esse é um bom momento dos alunos retornarem as discussões sobre o uso de determinado grafema. Convém ressaltar que essas dúvidas semeadas pelo professor devem ser elaboradas tanto para as palavras que estão escritas corretamente quanto para as palavras que apresentaram alguns erros. É importante que o conhecimento ortográfico dos alunos seja cada vez mais explícito e consciente, a fim de que possam explicar porque tal palavra se escreve com determinado grafema e não com outro.

- Atividades que possibilitem a explicitação dos conhecimentos (KARMILOFF-SMITH, 1992) pelos alunos de forma verbalizada (quando a criança é capaz de informar a regra em questão) ou não. Por exemplo, os alunos podem ser convidados a transgredir intencionalmente. Ou seja, o aluno seria convidado a colocar-se no lugar de um estrangeiro que está aprendendo a Língua Portuguesa e pensar como esse estrangeiro escreveria determinadas palavras da língua. Pensando na palavra CARRO, um aluno que informa que esse estrangeiro poderia escrever *CARO demonstra identificar um ponto de conflito na língua que seria o uso do R ou do dígrafo; um outro aluno que escreva a palavra *CARRU também demonstra conhecer um ponto de conflito que é a escrita do O/U em sílaba final.

- Atividades que possibilitem a sistematização do conhecimento pelo próprio aluno.

Após a realização de várias atividades explorando uma determinada regra ortográfica, os alunos deverão ser convidados a, coletivamente, tentar formular uma regra. Como no exemplo abaixo, retirado de um livro didático aprovado no PNLD 2010:

“De acordo com o que você analisou até agora, formule uma regra para o emprego do R.”

As sistematizações da turma, depois de discutidas, devem ser expostas em um mural na sala de aula para que os alunos possam tirar dúvidas no momento da escrita de determinadas palavras, sempre retornando ao que foi sistematizado.

Um ensino sistemático da ortografia não significa que se deva enfatizar a memorização, mas, sim, estabelecer debates sobre os princípios gerativos da norma (as regras). O ensino da ortografia deve ser contínuo ao longo de todo ensino fundamental, apesar de propormos a consolidação de algumas regularidades no ano 3 do Ensino Fundamental, essas mesmas regularidades devem ser retomadas em outras etapas da escolarização. Reforçamos, ainda, que o trabalho mais sistemático com ortografia só deve ser iniciado após domínio do SEA pelas crianças.



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Jogos de alfabetização**. Brasília, 2009.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

KARMILOFF-SMITH, Annete. Auto-Organização e Mudança Cognitiva. **Substratum**. Artes Médicas. Vol. 01. N. 3. 1992. p. 23-48

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: Albuquerque, Eliana Borges e LEAL, Telma Ferraz. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: Ensinar e Aprender. São Paulo: Ática, 1998.

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



Compartilhando

1. Relato: possibilidade de reflexão sobre o SEA a partir de trava-língua.

Professora: Cynthia Porto
Escola: Poeta Solano Trindade/ Recife, PE
Turma: 3º ano do 1º ciclo

Organizei a turma em duplas, entreguei um trava-língua e pedi que eles lessem para conhecer o texto. Neste momento, houve estranhamento dos alunos, os quais julgaram o texto muito difícil de ler, pois eram trava-línguas novos. Relembrei que o trava-língua era um texto no qual as pessoas deviam falar o verso rápido, sem errar, sem travar a língua. Depois sugeri uma competição de trava-línguas.

Expliquei que a competição seria em dupla e, se uma pessoa da dupla tropeçasse, a dupla erraria, daí era preciso muito treino, através da leitura. Era um desafio! Para exemplificar a forma de falar, apresentei o trava-língua: **O rio Capibaribe foi descapibarizado. Quem descapibarizou o rio Capibaribe foi o descapibarizador.** Chamei atenção para a presença da letra R nas palavras presentes no trava-língua e para o fato de que, se decorarmos o texto, é mais fácil falar sem errar, mas para isso era preciso ler o texto diversas vezes.

Os trava-línguas que distribuí para as duplas tinham predominância da letra R (**O prato de trigo, o rato roeu a roupa do rei**, dentre outros). Ao passear pelas duplas percebi algumas estratégias interessantes, utilizadas pelos alunos, a fim de ler o texto. Guilherme separou as sílabas da palavra RODOVALHO e procurava ler junto com o colega a palavra em voz alta. O Paulo circulava no texto fotocopiado as palavras em que seu colega ainda errava, fazendo-o repetir várias vezes as palavras.

Os alunos gostaram tanto da brincadeira que diziam: 'Tia, isso não sai mais da minha língua'. Em pouco tempo, algumas duplas vieram até mim, para ensaiar o trava-língua.

Após a leitura em dupla, promovi um ensaio para que os alunos pudessem avaliar suas leituras. Durante a competição, antes da apresentação, pedi que os alunos lessem os nomes dos trava-línguas para que eu pudesse ir listando no quadro. Depois fiz a leitura coletiva dos títulos e iniciamos a competição.



Ao trabalhar com os trava-línguas, percebi que as crianças se sentiram motivadas pelo jogo de palavras que aqueles textos propõem. As ajudas nas duplas foram muito importantes para que a atividade gerasse interesse na leitura e no reconhecimento de novas sílabas e palavras. Através dessa atividade, também pude avaliar a fluência em leitura de alguns alunos, além de promover situações reais de uso desse gênero fora do contexto escolar, pois, foi comum eles fazerem relatos do tipo: Tia, minha mãe riu muito com o trava-língua do rio Capibaribe!'.

2. Relato: produção de legenda em turma multisseriada

Professora: Josefa Jaciara da Silva

Escola: Municipal Eulália Lira Seródio / Lagoa dos Gatos, PE

Tema: Higiene e saúde: os hábitos do dia a dia

Iniciei a aula lendo o poema de Cláudio Thebas “Hora do banho”, disponível no livro didático do 2º ano da disciplina de ciências naturais. Depois da leitura do poema, fui perguntando às crianças sobre que assunto aquele poema falou, se eles tomavam banho sozinhos ou com a ajuda de alguém, se esse é o único hábito de higiene que devemos ter, o que mais é preciso fazer para manter a higiene do corpo.

À medida que as crianças iam respondendo que hábitos de higiene se deve ter, eu anotava no quadro. Hábitos anotados: tomar banho todos os dias; escovar os dentes ao levantar, depois das refeições e ao deitar; cortar e limpar as unhas; limpar as orelhas; lavar as mãos antes das refeições e sempre que estiverem sujas; cuidar dos cabelos e das roupas; andar calçado; lavar os alimentos. Para que todos participassem desta roda de conversa, eu fazia algumas perguntas direcionadas a determinadas crianças. Em minha fala expliquei aos alunos que mantendo o corpo limpo e cuidando da higiene dos alimentos, podemos evitar muitas doenças. No livro didático que usei havia imagens de alguns alimentos citados, as crianças puderam observar.

No segundo momento convidei os alunos a fazerem uma atividade. Para os alunos com menor escolaridade levei uma atividade de ligar (ligar a imagem dos hábitos aos objetos que usamos para praticá-lo), em seguida coloriram os desenhos; também havia um espaço para as crianças desenharem, à sua maneira, algo que representasse algum dos hábitos falados. Para os alunos que tinham um pouco de domínio do SEA, trouxe xerografados as imagens de diversos hábitos com espaço para os alunos escreverem a legenda. Por fim, em grupo, pesquisaram nos livros de recorte disponíveis na escola, imagens que representassem o conteúdo estudado, e confeccionaram um cartaz também legendado e o deixaram exposto na parede da sala de aula.

3. Relato do jogo “Quem escreve sou eu”

Professora: Cynthia Porto

Escola: Poeta Solano Trindade/ Recife, PE

Turma: 3º ano do 1º ciclo



Como toda semana fazemos atividades de escrita de palavras, propus as crianças uma atividade diferente com o jogo **Quem escreve sou eu** disponível no Kit de Jogos distribuído pelo MEC. Tenho percebido que atividades como essas envolvem e oportunizam muitas trocas na sala de aula. O jogo tem esse caráter lúdico, o que torna a aprendizagem mais prazerosa.

Para iniciar o jogo, organizei a turma em grupos e pedi que eles realizassem a leitura das regras do jogo para prosseguir com a atividade. A sala foi organizada em quatro grupos com quatro crianças cada, agrupando alunos com diferentes níveis de escrita. Assim, aqueles com dificuldades na escrita tiveram oportunidade de solucionar algumas dúvidas com os demais colegas.

Como o jogo possui quatro cartelas, foi possível fazer quatro rodadas de escrita nos grupos, fazendo com que os alunos escrevessem um total de 32 palavras. Com isso, pude avaliá-los quanto aos diferentes padrões silábicos. Inicialmente era oferecida a cartela cujas figuras não possuíam nome. Cada criança escrevia os nomes das oito figuras presentes na cartela e ao término da escrita, fazíamos o momento da correção.

A correção das escritas das crianças foi realizada de duas maneiras:

- Para os alunos com níveis menos avançados de escrita foi oferecida a cartela com figuras e palavras, pois a cartela com os nomes possibilitou que eles tivessem acesso à imagem gráfica da palavra e comparassem com a escrita produzida.
- Para os alunos alfabéticos, sinalizei os erros e solicitei que eles pensassem em outras formas de escrever as palavras que estavam sinalizadas. Meu objetivo era fazer com que eles buscassem outras correspondências para a escrita das palavras como PALHASO* / PALHAÇO; CHUVERO* / CHUVEIRO.

Para que os alunos chegassem a algumas elaborações, eu chamava atenção para o som das palavras e resgatava partes de outras palavras conhecidas das crianças para ajudá-las a chegar à resposta correta, por exemplo: **o GA de galinha é o mesmo GA de gato; o JA de jaca é o mesmo JA de jacaré.**

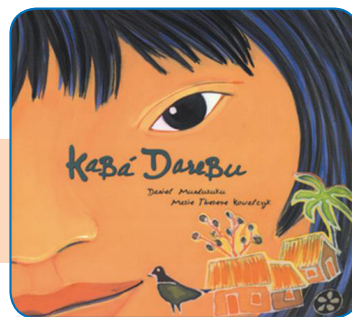
Durante a atividade foram recorrentes erros envolvendo algumas correspondências, como as do tipo: ETELA* (ESTRELA) – XAPEU* (CHAPÉU) – IMÃO* (IMÃ) – LAPI* (LÁPIS) – VASOURA* (VASSOURA) – NUVE* (NUVEM). Os alunos revelaram muitas dificuldades na escrita de palavras com estruturas silábicas diferente de CV. Para refletir sobre essas correspondências, foram utilizadas algumas estratégias: foi oferecido um banco de palavras para que elas pudessem fazer a leitura e comparar as semelhanças sonoras entre as palavras e a diferença na escrita como em NARIZ – LÁPIS, por exemplo.

Com relação às palavras de correspondências mais simples: SAPATO – PATO – BOTA – FACA – MACACO – BOCA – LUVA – BONECA – UVA – PETECA, os alunos alfabéticos não apresentaram erros quanto a essas palavras. Já entre os alunos silábicos, os erros foram escassos, e para isso tenho duas hipóteses: as palavras eram compostas por sílabas simples (CV) e a maioria das palavras fazia parte do repertório dos alunos.

Outra evidência foi a supressão de sílabas complexas em palavras. Observei que alguns alunos tendiam a suprimir partes das palavras que eles não conheciam como em PAPAIO*/ PAPAGAIO; GALIA*/ CALINHA. As crianças que apresentava este tipo de erro foram aquelas que ainda estavam consolidando algumas correspondências. Ao oferecer a cartela com os nomes das figuras, esses alunos eram chamados para que eu pudesse tomar a leitura das palavras e orientar a correção.

4. Sequência de atividades a partir de uma obra complementar

Elaboração: Carolina Figueiredo de Sá
Autor: Daniel Munduruku
Ilustrações: Marie Therese Kowalczyk



O livro “Kabá Darebu” descreve o modo de vida do povo Munduruku, que mora nos estados do Pará e do Amazonas. Kabá Darebu, uma criança que habita em uma aldeia, na Floresta Amazônica, relata o modo de vida de sua comunidade, os rituais religiosos, a moradia, as relações materiais e simbólicas com a natureza, as lendas, vestimentas, brincadeiras, a arte, alimentação, organização das famílias, divisão dos trabalhos... e muito mais!

Eixo de Leitura

1º Momento:

Explorar imagens da capa e contracapa, além do título e outras informações escritas para levantar hipóteses a respeito do que o livro deve falar e mobilizar os conhecimentos prévios das crianças a respeito do tema. O/a professor/a pode fazer perguntas como: você conhece ou já ouviu falar sobre os povos indígenas existentes no Brasil? Perto de sua comunidade existe algum povo indígena? Será que todos os povos indígenas que vivem no Brasil possuem os mesmos hábitos e características?

2º Momento:

Primeira leitura realizada pelo/a professor/a, apoiando-se nas ilustrações do texto para relacionar com o conteúdo escrito da história.

3º Momento:

Interpretação oral do texto através de questões que o/a professor/a pode fazer às crianças, tais como: Sobre que povo nativo o livro conta? Quais características (moradia, brincadeiras, crenças, alimentação) do povo Munduruku ele descreve? Quais semelhanças e diferenças entre os hábitos de vida de nossa comunidade com os do povo Munduruku?

Eixo Produção de Texto

4º Momento:

Dividir a turma em 3 grupos (de preferência mesclando as crianças que estejam em diferentes hipóteses de escrita) por três temas: alimentação, moradia, brincadeiras. Cada grupo deverá montar uma tabela em uma cartolina. O lado esquerdo da tabela deverá ser preenchido, através de escrita de palavras e desenhos, os hábitos/costumes do povo Munduruku no que diz respeito a um dos três temas propostos, e no lado direito da tabela os hábitos/costumes iguais ou diferentes da população de sua localidade.

Eixo Oralidade

5º Momento:

Cada grupo apresenta para a turma seu cartaz, o que destacou da cultura Munduruku e quais semelhanças e diferenças encontrou em relação a sua cultura.

Eixo Análise Linguística

6º Momento:

Após cada grupo se apresentar, o/a professor/a reescreve as palavras dos cartazes no quadro, chamando as crianças a refletirem sobre a escrita de cada uma delas. Ao final, os cartazes podem ser afixados na sala de aula (após corrigidas as palavras escritas não convencionalmente). Além da reflexão sobre a escrita das palavras, o professor poderá refletir também sobre suas unidades menores, o que pode favorecer aos alunos em hipóteses mais iniciais de escrita. Pode, por exemplo, criar atividades que envolvam a reflexão sobre determinadas palavras ou grupos de palavras listadas nos cartazes, tais como: comparar as palavras quanto ao número de pedaços (sílabas) que possuem, comparar as palavras de mesmo número de sílabas quanto ao número de letras e seus sons correspondentes, procurar palavras que comecem ou terminem com o mesmo som (no nível das sílabas e das letras), construir novas palavras relacionadas a algum dos grupos semânticos trabalhados (alimentação, moradia, brincadeiras), dentre outras atividades.

Eixo Produção de Texto

7º Momento:

Se for de interesse das crianças, a turma pode ainda produzir um livro que retrate os costumes de sua comunidade, assim como o Kabá Darebu, personagem de apenas 7 anos, fez sobre seu povo. Neste caso, o/a professor/a atuaria como escriba dos alunos, auxiliando na construção e registro do texto de acordo com as ideias das crianças sobre os costumes e hábitos da comunidade em que vivem. Motivados pelo desafio de serem autores de um livro, pode-se pensar formas que possibilitem aos alunos divulgar e apresentar o livro de sua turma às suas famílias. Assim, além de trabalhar as finalidades sociais deste gênero textual, as crianças também são levadas a refletir sobre alguns aspectos que conformam sua identidade no espaço sociocultural em que estão inseridas.

5. Sequência de atividades para ensino das regularidades ortográficas de uso do R e RR

Adaptação: Ana Catarina dos S. P. Cabral, Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa, Cynthia Porto
Aplicação: Cynthia Porto
Escola: Poeta Solano Trindade/ Recife, PE

Objetivos:

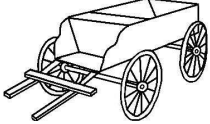
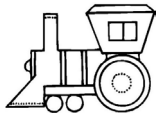
- refletir sobre os sons do R em diferentes posições nas palavras;
- elaborar e reformular hipóteses para o uso do R ou do dígrafo RR;
- compreender a regra para o uso do R ou do dígrafo RR.

1º MOMENTO

- Dividir as crianças em grupo:
- Solicitar que elas listem algumas palavras que possuam a letra R.
- Pedir às crianças para separar as palavras que listaram em duas colunas – uma coluna das palavras com um R e outra coluna com o uso do dígrafo RR.
- O grupo deve pensar se existe alguma regra que ajude a perceber se devemos escrever com um R ou com o dígrafo RR.

2º MOMENTO

- Ouvir a opinião de cada grupo.
- registrar no quadro branco tudo que as crianças disserem.
- Distribuir, para cada grupo, algumas palavras que deverão ser anexadas em um quadro conforme apresentado abaixo.

				
RATO	CARROÇA	XÍCARA	CARTA	TREM

Sugestão de lista de palavras: Rei, rosa, remo, rainha, rico; carro, carretel, marreta, corrente, ferro; máscara, tubarão, parede, barata, cadeira; martelo, porta, perto, Marta, Marte; livro, criança, sombrinha, primo, prego.

3º MOMENTO

- Pedir que as crianças observem a sequência de palavras e circulem a letra R.
- Responder à questão **Q que têm em comum as palavras que estão na mesma coluna?**
- Confrontar as hipóteses iniciais dos alunos com as conclusões desse momento.

4º MOMENTO

- Solicitar que verifiquem se o som do R é o mesmo em grupos diferentes (Rato e Carroça têm o mesmo som) e o porquê de serem escritos de forma diferente.
- Solicitar que pintem as letras que vêm antes e depois do R.
- Complementar as hipóteses já levantadas anteriormente com as levantadas nesse momento e fazer os alunos perceberem que é o contexto de aparecimento do R que determina a escrita deste.
- Verificar se as hipóteses que eles levantaram sobre o uso do R/RR, que estão listadas no quadro, se encaixam para todas as palavras.

5º MOMENTO

- Realizar um ditado de palavras em grupo – os alunos deverão discutir a escrita da palavra e posteriormente escrever.
- Realizar a correção do ditado e aproveitar para refletir sobre a escrita delas.

6º MOMENTO

- Listar as conclusões (regras) formuladas pelos alunos sobre o uso do R/RR em uma cartolina e deixar afixada na sala de aula.



APRENDENDO MAIS

Sugestões de Leitura

1.

SANTOS, Carmi, ALBUQUERQUE, Eliana e MENDONÇA, Márcia. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz, MENDONÇA, Márcia (orgs.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

As autoras refletem neste artigo sobre o que significa alfabetizar na perspectiva do letramento, confrontando suas concepções com alguns equívocos comuns na compreensão do que seria alfabetizar letrando. Na tentativa de responder de que forma o professor pode trabalhar o ensino do Sistema de Escrita Alfabética inserido em situações de leitura e escrita, o texto parte do relato de duas professoras sobre situações didáticas que vivenciaram em sala de aula. Com linguagem clara e convidativa, as autoras problematizam as experiências de aula relatadas pelas professoras, sendo uma delas, um trabalho com literatura infantil e outro com jornal. Em ambas, os usos sociais da leitura e da escrita são contemplados,

2.

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

A autora retoma brevemente os fundamentos da teoria da psicogênese da língua escrita, destacando alguns princípios básicos da concepção construtivista de alfabetização e contrapondo com os tradicionais métodos de ensino da língua. Apoiando-se em diagnósticos de escritas espontâneas de crianças de 5 e 6 anos, a autora conceitua e dá exemplos de escritas elaboradas por crianças correspondentes a cada hipótese, segundo a teoria da psicogênese (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético). Ao discutir as hipóteses infantis da escrita, com um texto leve e ilustrativo, a autora destaca quais conhecimentos aquelas crianças já construíram sobre o SEA e quais precisam construir, apontando possíveis caminhos de intervenção do professor no intuito de auxiliar seus alunos em seus processos de construção da escrita.

3.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves; LIMA, Juliana de Melo. Organização do trabalho pedagógico: o ensino da análise linguística nas séries iniciais. In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs). **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

As autoras retomam nesse texto que a aprendizagem pelas crianças do domínio do sistema de escrita alfabética (SEA), bem como a aprendizagem dos seus usos e suas funções, deve ser objetivo central da prática dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, o foco principal do texto é refletir de forma mais específica questões de análise linguística (apropriação do SEA e ortografia). Assim, é sugerido que a organização de atividades sequenciais favorece tal aprendizagem. Através das práticas de professoras de escolas públicas apresentadas ao longo do texto as autoras reafirmam a necessidade de planejar as atividades com atenção ao modo de organização do tempo pedagógico, pensando tanto no coletivo como nas especificidades de cada criança.

4.

CARVALHO, Marlene. Ensinar e aprender ortografia: um desafio para professores e alunos. In: CARVALHO, **Marlene. Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares**. São Paulo: Ática, 2009. Disponível no acervo do PNBE do Professor 2010.

A partir da discussão de algumas concepções sobre a aprendizagem da ortografia a autora apresenta as contribuições de Miriam Lemle e Artur Gomes de Morais sobre o tema, discutindo, ainda, a questão da influência de variações dialetais sobre a maneira de escrever dos alunos. A autora toma por base nessa discussão a obra de Miriam Lemle Guia teórico do alfabetizador escrevendo principalmente sobre **as complicadas relações entre sons e letras**; em relação as contribuições de Morais o argumento central é que o treino deve ser substituído pela **reflexão ortográfica**. Na última parte do capítulo a autora levanta a questão de que as pessoas falam de forma diferente, mas precisam escrever de acordo com a norma ortográfica.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “O menino e a gaiola” de Sônia Junqueira –Projeto gráfico - ícone acervos obras complementares 2013)

- 2 – Explorar o material da unidade 3 para discutir os objetivos presentes na seção Iniciando a conversa.
- 3 – Ler de forma compartilhada texto 1 (Apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças: que caminhos percorrem? Como podemos auxiliá-las em suas trajetórias de aprendizagem?) e discutir as possibilidades de alfabetizar letrando na educação do campo; refletir sobre a situação dos alunos quanto aos conhecimentos do sistema de escrita alfabética e as possíveis estratégias para atender às crianças que ainda não tenham dominado tais conhecimentos.
- 4 – Vídeo em debate: assistir ao vídeo “Alfabetização: apropriação do sistema alfabético de escrita” (disponível em www.ufpe.br/ceel) e discutir com o grupo as situações didáticas apresentadas e as possibilidades de adaptações das mesmas para utilização em classes multisseriadas.



5 – Analisar atividades de alfabetização do livro didático identificando os objetivos das atividades que possibilitem o desenvolvimento de habilidades fonológicas.

- 6- Analisar os relatos das professoras presentes na seção **Compartilhando**, discutindo os objetivos das atividades apresentadas e as possibilidades de ampliação das propostas desenvolvidas pelas professoras.

Tarefas (para casa e escola):



- Comparar os quadros de direitos de aprendizagem - Língua Portuguesa com o Projeto Político Pedagógico da Escola; analisar se os dois documentos possuem pontos de articulação.

- Decidir coletivamente um dos textos sugeridos na seção **Aprendendo mais** ; elaborar uma questão para discussão no próximo encontro.

2º momento (4 horas)



- Ler texto para deleite: “Juntos na Aldeia” de Luís Doni-
sete Benzi Grupioni.

- 2 – Socializar as experiências vivenciadas com base no planejamento sugerido na tarefa de casa e escola e discutir sobre as dificuldades/facilidades da aplicação da sequência.
- 3 – Discutir as questões elaboradas com base na leitura do texto da seção **Aprendendo mais** escolhido pelo grupo.
- 4 – Ler em pequenos grupos o texto 2 (A consolidação da correspondência letra-som e o ensino da ortografia: o que devemos propor aos alunos no final do ciclo de alfabetização?); elaborar questões e discutir coletivamente.
- 5 – Vídeo em debate. Assistir ao vídeo Ortografia na sala de aula (disponível em www.ufpe.br/ceel) com o objetivo de registrar as principais discussões apresentadas pelos especialistas. Discutir no grande grupo os aspectos registrados durante a exibição do vídeo.
- 6 – Analisar e discutir a sequência de atividades para ortografia apresentada na seção “Compartilhando”, discutindo os objetivos didáticos.



7 – Analisar atividades de alfabetização do livro didático identificando os objetivos das atividades que possibilitem o desenvolvimento de habilidades fonológicas.

