

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

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

**A APRENDIZAGEM DO SISTEMA
DE ESCRITA ALFABÉTICA**

**Ano 01
Unidade 03**

Brasília 2012

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

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

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

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : a aprendizagem do sistema de escrita alfabética : ano 1 : unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

48 p.

ISBN 978-85-7783-122-7

1. Alfabetização. 2. Ensino da escrita. 3. Livro didático. 4. Jogos pedagógicos.
I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 122.102 exemplares

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

Sumário

A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Iniciando a conversa **05**

Aprofundando o tema **06**

A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? 06

O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? 19

Compartilhando **27**

Trabalhando as atividades do livro didático em sala de aula 27

O trabalho em sala de aula com os livros dos acervos complementares 40

Aprendendo mais **43**

Sugestões de leitura 43

Sugestões de atividades para os encontros em grupo 46

A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA
UNIDADE 3 | ANO 1

Autores dos textos da seção Aprofundando o tema:

Artur Gomes de Moraes, Tânia Maria S.B. Rios Leite.

Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:

Suzani dos Santos Rodrigues.

Leitores críticos e apoio pedagógico

Alexsandro da Silva, Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva,
Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa,
Ana Gabriela de Souza Seal, Ana Márcia Luna Monteiro, Cynthia Cybelle Rodrigues Porto,
Edijane Ferreira de Andrade, Eliane Magalhães, Erika Souza Vieira, Evani da Silva Vieira,
Júlia Teixeira de Souza, Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva,
Suzani dos Santos Rodrigues, Telma Ferraz Leal, Yarla Suellen Nascimento Alvares.

Revisora

Nadiana Lima da Silva.

Projeto gráfico e diagramação:

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

Ilustrações:

Airton Santos.

Capa:

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

INICIANDO A CONVERSA

Nesta terceira unidade, nosso propósito é discutir sobre a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. Focaremos nossas reflexões em temas como: o porquê de o alfabeto ser um sistema notacional e não um código, o percurso evolutivo das crianças para compreender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o papel de certas habilidades de consciência fonológica na apropriação do SEA e as alternativas didáticas para o ensino do sistema alfabético.

Num primeiro momento, faremos uma breve revisão sobre o Sistema de Escrita Alfabética e suas convenções e discutiremos a apropriação desse sistema pelos aprendizes, à luz da teoria da Psicogênese da Escrita. Em seguida, discutiremos as relações entre a apropriação do SEA e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, assim como o aprendizado das relações som-grafia.

Nesta unidade, portanto, objetivamos:

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



APROFUNDANDO O TEMA

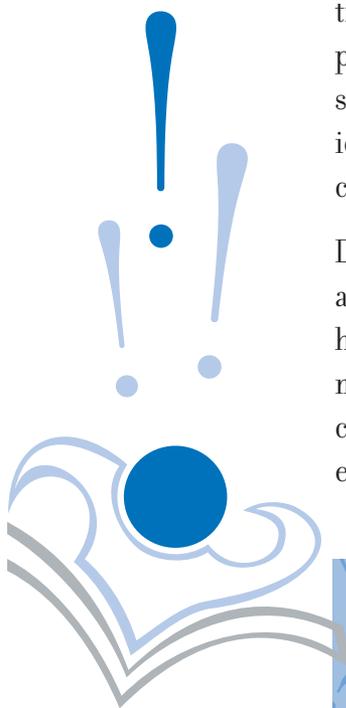
A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?

Artur Gomes de Morais
Tânia Maria S.B. Rios Leite

Os antigos métodos de alfabetização, elaborados em épocas nas quais não dispúnhamos dos conhecimentos que hoje a psicolinguística nos oferece, tinham (e têm) uma visão muito equivocada sobre como um indivíduo aprende a escrita alfabética. Segundo aqueles métodos – por exemplo, o método silábico ou o fônico –, a criança seria uma “tábula rasa” que, repetindo informações prontas, transmitidas pela professora ou pelo autor da cartilha, se alfabetizaria sem ter que modificar suas ideias prévias sobre a escrita, de modo a compreender como o alfabeto funciona.

De acordo com essa visão, para aprender a ler e a escrever, seria preciso apenas ter habilidades perceptivas e motoras (discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação motora fina etc.) e receber, em doses homeopáticas, informações sobre

as letras e sobre o seu valor sonoro. Todo o trabalho mental do aprendiz seria reduzido a memorizar o nome e o traçado das letras e a decorar os sons que elas substituiriam. É por isso que, de acordo com aqueles métodos, os professores esperavam que o aluno fosse se alfabetizando, na medida em que era treinado a repetir as correspondências som-grafia que a cartilha lhe apresentava, seja pela memorização das famílias silábicas (BA, BE, BI, BO, BU; LA, LE, LI, LO, LU) seja pela leitura repetitiva de palavras que começam com uma mesma relação fonema-grafema. Muitas crianças, por decorarem a cartilha, sabiam os nomes de todas as letras, memorizavam todas as sílabas, mas continuavam sem compreender “como as letras funcionam”. Além disso, todas as crianças eram expostas a falsos textos (por exemplo, “EU LEIO. ELA LÊ. LALÁ LEU. LULALIA”) e



privadas da oportunidade de avançar em seus conhecimentos sobre os textos escritos reais, isto é, de avançar em seu nível de letramento, enquanto aprendiam a escrita alfabética.

No caderno da unidade 1, ano 1, há discussão dos métodos de alfabetização.

Afinal, o que é LETRAMENTO ?

Embora saibamos que, hoje, letramento é um conceito complexo e multifacetado, ao pensarmos no processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem da escrita na escola, concebemos **letramento** como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula. Como Magda Soares (1998) e outros estudiosos, consideramos perfeitamente possível e adequado **alfabetizar letrando**, isto é, ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita.

Dispomos, atualmente, de uma série de teorias e pesquisas demonstrando que o alfabeto é um sistema notacional, conceito bem diferente de "código", como discutiremos na próxima seção. Por a escrita alfabética ser um sistema notacional, seu aprendizado é um processo cognitivo complexo, no qual as habilidades perceptivas e motoras não têm um peso fundamental. É em função de tais evidências que precisamos recriar as metodologias de alfabetização, garantindo um ensino sistemático que, através de atividades reflexivas, desafiem o aprendiz a compreender como a escrita alfabética funciona, para poder dominar suas convenções letra-som.

Nas seções seguintes, a fim de ajudarmos o aprendiz a se alfabetizar de modo eficaz, vamos abordar dois temas que nos auxiliam a compreender essa bela empreitada

que é o aprendizado da escrita alfabética. Num primeiro momento, analisaremos por que o sistema alfabético não é um código, mas um sistema notacional, com propriedades que o aprendiz precisa compreender, reconstruindo-as em sua mente. Num segundo momento, revisaremos as etapas do processo evolutivo que todas as crianças brasileiras vivem, quando estão aprendendo a ler e escrever, tal como foi descrito pela teoria da Psicogênese da Escrita.

Por que o alfabeto é um sistema notacional e não um código?

"João e Maria eram colegas numa mesma turma do 3º. ano do ensino fundamental e já estavam bem alfabetizados, lendo e produzindo pequenos textos com autono-

mia. Num certo dia de aula, tendo terminado uma tarefa mais cedo, Maria bolou um código, tal como o que aparece na figura 1. Então, ela e João brincaram de escrever mensagens secretas, que só eles conseguiriam ler, porque só eles sabiam o valor de cada símbolo do código.”

A=◀	B=▶	C=▲	Ç=▼	D=△
E=▽	F=◁	G=▷	H=□	I=◀
J=→	K=↑	L=↓	M=0	N=⇐
O=⇒	P=∪	Q=∩	R=^	S=∞
T=▲	U=▲	V=◀	W=▶	X=⌊
Y=⌋	Z=#			

Fig.1 Exemplo de símbolos de um código criado por uma criança que já domina o SEA.

No exemplo citado, as crianças (já alfabetizadas!!!), de fato, estavam usando um código que dominaram sem dificuldade, exatamente porque já estavam bem alfabetizadas. Mas, para um aprendiz que ainda não está alfabetizado, dominar o alfabeto é um processo bem mais complexo, pois requer compreender as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), as quais enfocaremos ainda nesta seção, para poder usar suas convenções, lendo e escrevendo quaisquer palavras.

Se pensarmos num outro sistema notacional, como é o caso do sistema de numeração decimal, talvez fique mais

claro o que estamos afirmando. Para usar os números de forma produtiva, uma criança tem não só que decorar o formato e o nome dos algarismos, mas reconstruir, em sua mente, certas propriedades complexas desse sistema. Por exemplo: ela precisará entender que um 5 sozinho, significa 5 unidades; um 5 colocado ao lado esquerdo de outro 5, significa 50; um 5 seguido de dois outros números (como em 523) significa 500, e assim por diante. Isto é, ela tem que compreender a lógica de valor posicional dos números. Ao mesmo tempo, ela precisará ter compreendido que uma quantidade representada por um número (por exemplo, 5) é a

mesma, independentemente dos objetos que ela substitui serem grandes ou pequenos, de estarem juntos ou separados, além de outros princípios importantes desse sistema. Sem compreender tais princípios, o indivíduo não terá como realizar operações aritméticas.

Como demonstrou Ferreiro (1985), para aprender como o SEA funciona, a criança também vive um sério trabalho conceitual, por meio do qual vai ter que desvendar duas questões:

1 - O que é que as letras notam (isto é, registram)?

As características dos objetos que a palavra substitui (o tamanho, a forma etc.) ou a sequência de partes sonoras da palavra?

2 - 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 pequenininhos” que formam as sílabas orais?

Como veremos na seção seguinte, o processo através do qual a criança responde àquelas duas questões-chave, que “abrem as portas do tesouro-alfabeto”, envolve um conjunto de hipóteses. É a própria criança que, em sua mente, tem que reconstruir as propriedades do SEA, para poder dominá-lo. Nesse 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 (apresentada no quadro a seguir) que o aprendiz precisa reconstruir em sua mente. Como alfabetizadores, se conhecemos tais propriedades, podemos criar situações e tarefas desafiadoras, que ajudem a criança a dominar cada um das 10 listadas.



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

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.

Para um adulto, que não recorda o percurso evolutivo que viveu para compreender o SEA, pode soar estranho que a criança precise descobrir, por exemplo, “que escrevemos com letras, que são diferentes de números e que não podem ser inventadas”. No entanto, esta é uma descoberta que, numa etapa inicial, todas as crianças têm que fazer para, progressivamente, vir a dominar o SEA.

Quando os adultos julgam que a escrita alfabética é “um código”, adotam uma visão adultocêntrica, que ignora toda a complexidade a que estamos nos referindo. O adulto, nesta visão equivocada, atribui à criança um funcionamento que não corresponde ao modo real como sua mente opera. Assim, acredita que um principiante pensa sobre fonemas como unidades que estão disponíveis em sua mente e que ele

pode tratar isoladamente para memorizar quais letras correspondem àqueles fonemas, porque, tal como um adulto alfabetizado, todas as crianças compreenderiam que cada letra substitui um fonema. Bastaria a professora transmitir essa informação. Nesta visão equivocada, a apropriação da escrita alfabética é sempre vista como a “aprendizagem de um código”. Ler seria “decodificar” e escrever seria “codificar”.

O que são sistemas notacionais?

Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (com pentagrama, claves de sol, fá e ré), a escrita alfabética é um sistema notacional. Nestes sistemas, temos não só um conjunto de “caracteres” ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de “regras” ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram.

Ora, usar um código é usar um conjunto de sinais substitutos, como os inventados pela aluna Maria, tal como aparece na figura 1. Só que, assim como aconteceu com ela e seu colega João, **o uso daquele código só foi possível porque eles já dominavam (e muito bem!!!) as propriedades de um complexo sistema notacional, o Sistema de Escrita Alfabética.** Isto é, eles já tinham reconstruído em suas mentes todas as 10 propriedades do quadro 1, o que lhes permitia responder, tal como os indivíduos alfabetizados, àqueles dois enigmas identificados por Emilia Ferreiro: o que a escrita nota? Como a escrita cria notações? Porque não são tábulas rasas, que recebem informações prontas e as decoram; as crianças elaboram, num processo construtivo e progressivo, as respostas para essas duas questões. É sobre isso que trataremos no próximo tópico.

O percurso que as crianças vivem, para poder compreender o SEA

Quando acompanhamos, cuidadosamente, a evolução da escrita espontânea das crianças, vemos que elas elaboram hipóteses semelhantes, descobertas por Ferreiro e Teberosky (1986). Sim, é preciso deixar as crianças escreverem como sabem (e não só copiarem palavras escritas corretamente pela professora), para podermos detectar em que nível de compreensão de nosso sistema alfabético o menino ou a menina se encontram.

Conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: **pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.**

Revisando:

• No **período pré-silábico**, a criança ainda não entende que o que a escrita registra é 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. Pode, inclusive, apresentar o que alguns estudiosos chamaram de **realismo nominal**, que a leva a pensar que coisas grandes (casa, carro) 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;
- a hipótese de **variedade**, ao descobrir que, para escrever palavras diferentes, é preciso variar a quantidade e a ordem das letras que usa, assim como o próprio repertório de letras que coloca no papel. De modo parecido, a criança passa a conceber que,

no interior de uma palavra, as letras têm que variar. A figura 2 apresenta escritas pré-silábicas produzidas por diferentes alunos, no final da educação infantil. Se pedirmos 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. 2. Exemplos de escritas de crianças com hipóteses pré-silábicas

• **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. Mas, nessa etapa, ela acha que as letras substituem as sílabas que pronuncia. 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). Esse tipo de hipótese é ilustrado pela primeira escrita apresentada na figura 3, na página 14.

As escritas silábicas **estritas**, que aparecem depois, 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. Esse tipo de escrita, que não observamos em todas as crianças, também é ilustrado na figura 3;
- silábicas **qualitativas** ou “com valor sonoro”, nas quais a criança se preocupa em colocar não só uma letra para cada sílaba da palavra que está escrevendo, mas também letras que correspondem a sons contidos nas sílabas orais daquela palavra. Assim, como ilustra o último tipo de escrita apresentado pela figura 3, é comum as crianças colocarem as vogais de cada sílaba. Mas, em alguns casos, elas também podem colocar consoantes, como P T K 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 “embatucada”, diante de hipóteses que tinha elaborado antes: como podem duas coisas diferentes serem escritas com as mesmas letras e estas aparecerem na mesma ordem? Como pode ser palavra algo que tem tão poucas letras?



palavra

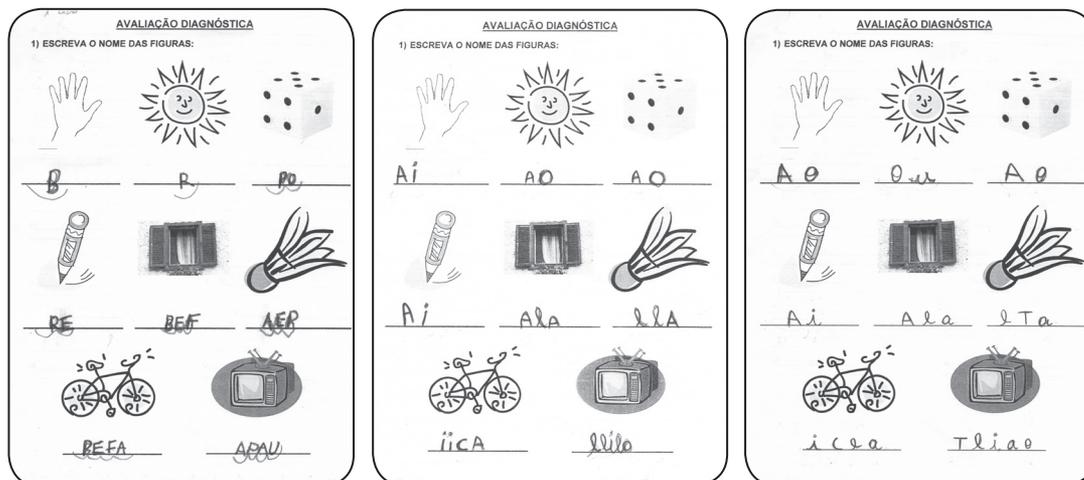


Fig. 3. Exemplos de escritas de crianças com hipóteses silábicas

• **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”. Alguns estudiosos consideram que tal etapa de transição não constitui em si um novo nível ou nova hipótese, mas uma clara fase “de transição”. Ao notar uma palavra, ora a criança coloca duas ou mais letras para escrever determinada sílaba, ora volta a pensar conforme a hipótese silábica e põe apenas uma letra para uma sílaba inteira. A figura 4 traz exemplos de escritas silábico-alfabéticas.

Como você já deve ter observado, certas letras (como B, C, D, G, K, P, Q, T, V, Z) cujos nomes correspondem a sílabas CV (consoante – vogal), tendem a aparecer substituindo sílabas inteiras na escrita de crianças que se encontram nessa etapa. Assim, encontramos BLEZA para *beleza* ou LAPZRA para *lapiseira*.



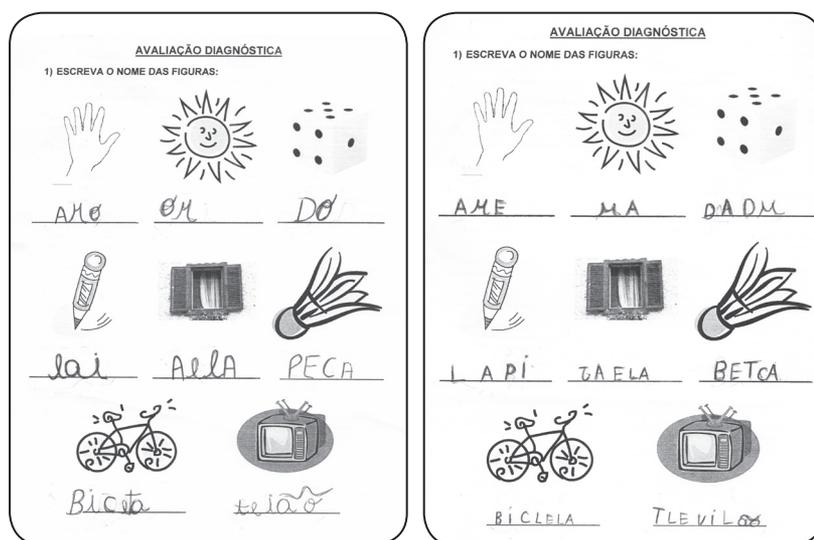


Fig. 4. Exemplos de escritas de crianças com hipóteses silábico-alfabéticas

• 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. A figura 5 traz exemplos de escrita produzida por uma criança que chegou a essa última etapa do processo de apropriação do sistema alfabético.

No caderno da unidade 3, ano 2, são discutidos os diferentes conhecimentos envolvidos nas escritas consideradas alfabéticas e suas variações.

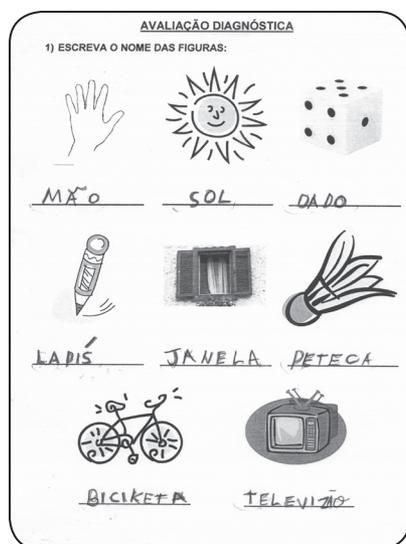


Fig. 5. Exemplo de escritas de uma criança com hipótese alfabética.

Nos Cadernos 2 e 3, da Unidade 3, são abordadas reflexões sobre os direitos de aprendizagem em uma concepção ampliada de alfabetização.

É preciso compreendermos que a criança ainda não pensa em “fonemas isolados”, tal como o faz um linguista. Ela sabe, por exemplo, que *cavalo* e *cofre* “começam parecido”, mas não precisa ser capaz de pronunciar o fonema /k/ isolado, para ter tal conhecimento e escrever com uma convencionalidade mínima, que nos permite ler e entender o que ela notou.

Também devemos estar atentos 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. Esse é um aprendizado de

tipo não conceitual, que vai requerer um ensino sistemático e repetição, de modo a produzir automatismos. 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 textos, com autonomia.

A figura 6 mostra a evolução da escrita de uma criança, Taciana, que acompanhamos durante o primeiro ano do ensino fundamental. Tendo uma hipótese pré-silábica em março, Taciana concluiu o primeiro ano com uma clara hipótese alfabética. Restava a ela, como já dissemos, dominar as convenções letra-som de nossa língua.

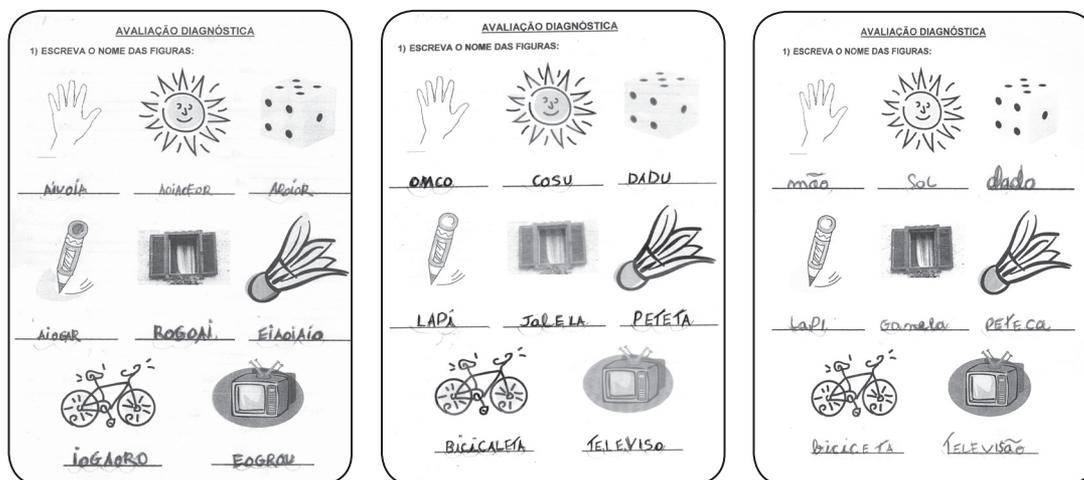


Fig.6. – Hipóteses de escrita de uma aluna no início, no meio e no fim do ano letivo.

Mas, como sabemos, as crianças não começam a tentar compreender a escrita apenas quando entram no 1º Ano; elas

podem avançar muito, no final da educação infantil, se vivenciarem, na escola, oportunidades para tal. A figura 7 mostra

escritas de Ryan, nos meses de março, julho e novembro, no ano em que completou cinco anos. No final do ano, Ryan já tinha alcançado uma hipótese silábico-alfabética, antes de completar 6 anos. Como explicar tanto progresso? Ora, sua professora, além da leitura de histórias, fazia, em sala, muitas atividades de jogos com palavras e com cantigas e parlen- das, atividades semelhantes às que discutiremos em outras seções deste caderno.

Nos cadernos dos aos 2 e 3, desta Unidade 3, há discussão aprofundada sobre como a criança avança no domínio das correspondências som-grafia, na leitura e na ortografia.

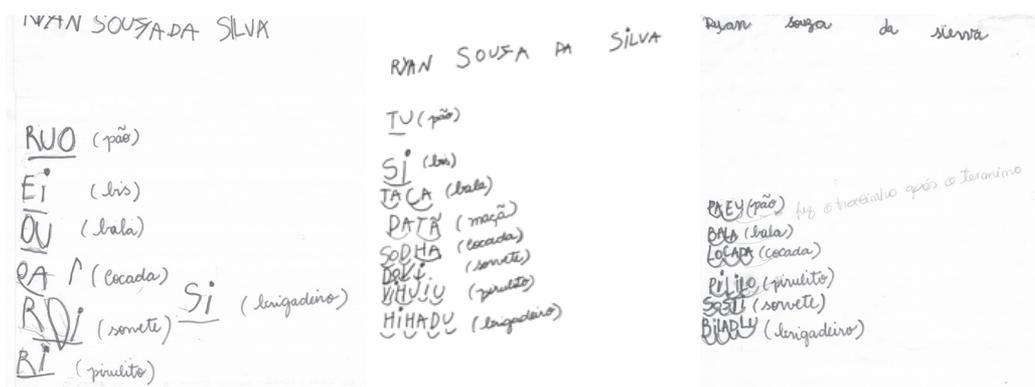


Fig. 7. – Hipóteses de escrita de uma criança nos meses de março, julho e dezembro, no último ano da educação infantil.

Lembramos que, numa visão construtivista, a criança precisa reconstruir em sua mente as propriedades do SEA (que vimos na seção anterior) e que, em tal percurso, não é possível “queimar etapas”, já que um conhecimento novo só pode surgir a partir da transformação de um conhecimento anterior. Mesmo que a criança não revele certas subetapas (por exemplo, a hipótese silábica “sem valor sonoro” ou “quantitativa”), não podem ocorrer saltos enormes, sem as mudanças, no modo de compreender o SEA, que levariam mais e mais a uma escrita como as dos indivíduos já alfabetizados.

Assim, precisamos ter consciência de que uma criança pré-silábica não pode se tornar alfabética porque lhe damos “uma aulinha”, explicando que as letras notam os fonemas ou sonzinhos das palavras. Não é porque os adultos criam explicações sobre “abraços” de letras “amiguinhas” que a criança vai, magicamente, da noite para o dia, mudar sua maneira de pensar. Para isso, ela precisa ser desafiada, ser convidada a refletir sobre as palavras, observando, no interior das mesmas, as partes orais e escritas. É sobre isso que trataremos no segundo texto.

Referências

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

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

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 G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

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

O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?

Tânia Maria S. B. Rios Leite
Artur Gomes de Morais

No primeiro ano da escolarização obrigatória, os alunos precisarão iniciar, aprofundar e consolidar alguns conhecimentos convencionais, tais como compreender que as palavras são escritas com letras e que há variação na sua ordem, contar oralmente as sílabas das palavras e compará-las quanto ao tamanho, perceber as semelhanças sonoras iniciais e finais,

reconhecer que as sílabas variam quanto a sua composição, além de perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas. No quadro a seguir, retomamos alguns dos direitos de aprendizagem relativos ao primeiro ano, em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), que podem ser consolidados logo no primeiro ano do Ensino Fundamental:

No Caderno de Educação Especial - a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” são realizadas reflexões sobre a aprendizagem das crianças com deficiência auditiva, que não podem aprender por meio das atividades de consciência fonológica.

Reproduzir seu nome	I/A/C
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto	I/A/C
Diferenciar letras de números e outros símbolos	I/A/C
Conhecer a ordem alfabética	I/A/C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras	I/A/C
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras	I/A/C
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e compará-las	I/A/C
Identificar semelhanças sonoras em sílabas iniciais e em rimas	I/A/C
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições (e que a estrutura consoante / vogal não é a única possível)	I/A/C
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas	I/A/C
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito	I/A/C
Localizar palavras em textos conhecidos	I/A/C

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

Nos cadernos da unidade 2, há discussão sobre como planejar e organizar boas situações didáticas para aprendizagem da leitura e escrita.

Nas unidades anteriores, temos afirmado que o professor precisa ser um mediador da aprendizagem e, para isso, necessita planejar boas situações didáticas, selecionando e/ou criando bons recursos didáticos.

No ano 1 da alfabetização, a mediação do professor deverá facilitar o contato do aluno com a escrita e ajudá-lo a construir os conhecimentos de modo gradativo, auxiliando-o a sistematizar os saberes. Segundo De Lemos (1988, p.13), a pessoa já alfabetizada exerce um papel importante no desenvolvimento da criança, pois é ela "que atribui um significado e/ou pede à criança que atribua um significado às marcas feitas no papel". Desse modo, o professor deverá atuar como um importante parceiro dos alunos durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Sabemos que as crianças nascem em um mundo em que existe uma extraordinária profusão de materiais escritos. Nesse contexto, se acompanharmos o desenvolvimento das crianças, poderemos observar que elas apresentam um interesse crescente por esses textos escritos. Estudos (por exemplo,



REGO, 1988; TEBEROSKY, 1989; TEBEROSKY, 1995) têm demonstrado que, desde muito cedo, as crianças muito pequenas desenvolvem conhecimentos quando estabelecem interações com a linguagem escrita e com palavras, antes mesmo de adquirirem o conhecimento de como usar a escrita convencionalmente. Assim, quando chegam à escola, as crianças que convivem em um ambiente em que os adultos vivenciam situações diversificadas de contato com a escrita já dispõem de saberes, sobretudo aqueles relativos aos usos e funções da língua, mas precisam entender como funciona o SEA.

O papel de certas habilidades de consciência fonológica na apropriação do SEA

Desde a década de 1970, pesquisas feitas em diversos países vêm demonstrando que existe uma relação entre o que se passou a chamar **consciência fonológica** e o aprendizado da escrita alfabética. Mas, afinal, o que é consciência fonológica?

Sabemos, hoje, que a consciência fonológica é um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras (cf. BRADLEY; BRYANT, 1987; CARDOSO-MARTINS, 1991; FREITAS, 2004; GOMBERT, 1992). Sim, além de usarmos as palavras para nos comunicar, podemos assumir diante delas uma atitude metacognitiva, refletindo sobre sua dimensão sonora.

Dizemos que um indivíduo exerce uma atividade **metacognitiva** quando ele, conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, “monitorando” seu pensamento. Quando a pessoa faz isso sobre a linguagem oral ou escrita, dizemos que ela está exercendo uma atividade **metalinguística**. Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos, bem como as intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação a **consciência fonológica**.

Assim, uma criança pequena pode, 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 à consciência sobre os fonemas das palavras. Na realidade, diferentes pesquisas (MORAIS, 2004; MOUSINHO; CORREA, 2008; AZEVEDO; MORAIS, 2011) têm demonstrado que mesmo crianças já alfabetizadas (inclusive por métodos fônicos) são praticamente incapazes de:

- segmentar em voz alta uma palavra (como *guerra*), dizendo um a um seus fonemas (/g/ /E/ /X/ /a/)¹ e contá-los, sem estar pensando sobre as letras, isto é, sobre a forma gráfica da palavra;
- adicionar ou subtrair fonemas no início de uma palavra;
- recompor uma palavra, sintetizando seus fonemas, escutados sequenciadamente, um a um.

¹ /g/, /E/, /X/ e /a/ são os símbolos do alfabeto fonético internacional que representam os 4 fonemas da palavra **guerra**. Tal alfabeto serve para transcrever os sons (fonemas) de todas as línguas humanas. Nele, o símbolo X serve para notar tanto o som inicial da palavra **rato** como o primeiro fonema da segunda sílaba da palavra **guerra**.

Precisamos, portanto, estar atentos 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;

LEITE, 2011) 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 certas 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 ou hipóteses silábico-alfabéticas e alfabéticas, as crianças precisam avançar em suas habilidades de **identificar e produzir palavras que começam com a mesma sílaba ou que rimam**. Isto fica evidente quando pensamos que a criança que escreveu A U I para JABUTTI precisou não só contar as sílabas da palavra, mas, também, examinar cada sílaba na ordem em que aparece no todo-palavra e analisar “sonzinhos” que aparecem no interior de cada sílaba;
- para escrever segundo uma hipótese alfabética, as crianças precisam **identificar palavras que começam com o mesmo fonema** (mesmo que não saibam pronunciá-lo isoladamente).

Frisamos que o desenvolvimento da consciência fonológica ocorre à medida que a criança tem oportunidades de refletir sobre as formas orais e escritas das palavras. Deste modo, temos clareza de que:

- as habilidades de consciência fonológica importantes para uma criança se alfabetizar não aparecem com a maturação biológica, como parte do desenvolvimento corporal. Elas dependem de oportunidades para refletir sobre as palavras em sua dimensão sonora. Portanto, a escola tem um papel essencial em fomentar seu desenvolvimento no final da educação infantil e no começo do ensino fundamental;
- as crianças não devem ser "barradas", impedidas de entrar no primeiro ciclo se ainda não apresentam certas habilidades importantes de consciência fonológica. Não se trata de cobrar que a criança tenha alcançado um estado de "prontidão", mas de ela ser desafiada, tendo oportunidades lúdicas e prazerosas de pensar sobre as palavras, situações nas quais refletem sobre seus segmentos sonoros. Nas seções seguintes desse caderno, discutiremos exemplos concretos em que tais desafios foram vividos através de jogos de palavras e da exploração lúdica de textos da tradição oral (cantigas, parlendas etc.).

No "Caderno de Educação Especial - a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva" e no texto 6 é destacada a importância de se trabalhar as habilidades de consciência fonológica com as crianças com dificuldade de aprendizagem.

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 desenvolvimento da consciência fonêmica.

Nos métodos fônicos, os alfabetizados são treinados a pronunciar isoladamente os fonemas das palavras. Seus autores e defensores acreditam que, segmentando oralmente os fonemas das palavras e memorizando as letras a eles correspondentes, as crianças dominariam a escrita alfabética.

A compreensão de um sistema notacional complexo como é a escrita alfabética, requer, como nos ensinou Ferreiro (1989), que a criança lide com uma série de aspectos lógicos/conceituais, para entender como as letras funcionam, ao formar as palavras. Assim, a criança tem que:

- compreender que as letras são classes de objetos substitutos, que se equivalem entre si, de modo que B, b, B e b são a mesma letra.
- analisar a ordem das **partes orais** e das **partes escritas** das palavras, observando sua relação com os todos (palavras orais e palavras escritas).
- usar uma **lógica de correspondência termo a termo** para entender a relação serial entre partes orais e partes escritas.

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.

Para compreender a relação entre partes orais e escritas das palavras, as crianças se beneficiam muito da materialização que a forma escrita das palavras lhes proporciona. Assim como defende Ferreiro (2003), e foi comprovado por Bradley e Bryant (1987), poder montar e desmontar palavras e poder observar a sequência de letras de palavras parecidas são importantes suportes cognitivos para as crianças pensarem nos segmentos sonoros, muito mais abstratos e sem uma aparência material. Não é à toa que, ao serem solicitadas a pensar sobre fonemas, muitas crianças se referem às letras das palavras, pois essas formas gráficas são muito mais “palpáveis” e “observáveis” como unidades.

Assim, como o leitor verá, ao realizarmos atividades que desafiam as crianças a refletir fonologicamente sobre as palavras, sempre que possível devemos apresentar, simultaneamente, as formas escritas daquelas mesmas palavras. Pensemos bem: se, por exemplo, numa brincadeira de produzir palavras que rimam com FEIJÃO, a professora registra abaixo dessa as outras palavras que os alunos vão verbalizando (CAMINHÃO, CORAÇÃO, TUBARÃO etc.), esses meninos e meninas vão ter uma coisa interessante sobre a qual refletir: por que todas aquelas palavras terminam com as mesmas letras ão? Sem dar uma aulinha expositiva, na qual transmite a informação pronta (e pouco útil) de que “palavras que têm pedaços sonoros parecidos tendem a ser escritas de modo idêntico”, a professora cria situações que levam os alunos a vivenciarem, de forma facilitada, a reflexão que leva a esse tipo de descoberta.

Nas seções seguintes, a fim de ajudarmos o aprendiz a se alfabetizar de modo eficaz, vamos abordar questões referentes à utilização de materiais didáticos na

prática pedagógica dos professores, que são fundamentais para a apropriação do SEA. Num primeiro momento, discutiremos algumas atividades de uso do livro didático que promovem a compreensão das propriedades do SEA (reflexão sobre os sons das palavras e atividades de montar e desmontar palavras com o alfabeto móvel). Em seguida, refletiremos sobre o uso de

jogos que ajudam as crianças a avançar em habilidades de consciência fonológica e, por último, discutiremos a utilização de livros das obras complementares que proporcionam à criança não só a oportunidade de reconstruir as propriedades do SEA, mas também o conhecimento dos usos e funções da escrita.

Referências

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

BRYANT, Peter; BRADLEY, Lynette. **Problemas de Leitura na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 76, 1991. p. 41-49.

DE LEMOS, Cláudia T.G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1988.

FERREIRO, Emilia. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. (Org.) **A Produção de Notações na Criança**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emilia. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In: FERREIRO, E. (Org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREITAS, Gabriela. Sobre a consciência fonológica. In LAMPRECHT, R. (org.) **Aquisição Fonológica do Português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOMBERT, Jean. **Metalinguistic Development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

LEITE, Tânia. M. B. **Alfabetização: Evolução de Habilidades Cognitivas envolvidas na Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e sua Relação com Concepções e Práticas de Professores**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2011.

MORAIS, Artur G. **Psicologia, Educação Escolar e Didáticas Específicas: refletindo sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização**. Trabalho escrito apresentado em concurso para professor titular no Depto. de Psicologia e Orientação Educacionais da UFPE, Recife, 2010.

MORAIS, Artur. G. Apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2004. p. 35-48.

MOUSINHO, Renata; CORREA, Jane. Habilidades linguístico-cognitivas em leitores e não-leitores. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. abr-jun, 21(2):113-8, 2008.

REGO, Lúcia. L.B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. (org.) **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988. p. 105-135.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo/ Campinas: Trajetória Cultural/Ed. Da Unicamp, 1989.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**. São Paulo: Ática, 1995.

COMPARTILHANDO

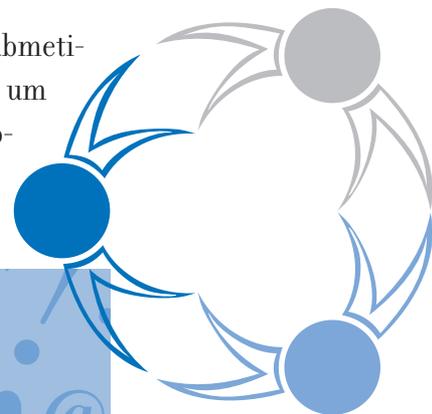
Atividades que promovem a compreensão das propriedades do SEA

No primeiro texto, ao tratarmos a escrita alfabética como um sistema notacional, apresentamos um quadro no qual foi listada uma série de propriedades do SEA que a criança precisa reconstruir em sua mente, a fim de alcançar uma hipótese alfabética e avançar em direção a uma escrita ortográfica. Como já dissemos, nada justifica deixarmos a criança viver solitariamente esse processo de reconstrução. Julgamos que algumas atividades e situações são muito adequadas para ajudar nossos principiantes a desvendar as misteriosas propriedades do SEA. Com esse intuito, nas subseções seguintes, faremos algumas reflexões e sugestões sobre o emprego de atividades com o livro didático, atividades que usam jogos de alfabetização ou nas quais utilizamos livros do acervo das obras complementares.

Trabalhando as atividades do livro didático em sala de aula

O livro didático em geral, no nosso caso o livro didático de alfabetização (LDA), ocupa um significativo espaço na cultura escolar brasileira. Independentemente de restrições ao seu uso e de suas limitações, esse recurso didático permanece como um dos suportes básicos da organização do trabalho pedagógico. Ele pode constituir um importante material, pelas atividades que o constituem relacionadas aos eixos do ensino de língua a serem ensinados, que auxilia o trabalho do professor na sua prática pedagógica.

Os livros inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vêm sendo submetidos a um trabalho de análise e avaliação pedagógica, que resulta na publicação de um Guia de Livros Didáticos, que traz informações sobre aqueles livros, constituindo-se um material que orienta a escolha do livro didático pelos professores.



Desse modo, desde 1998, os docentes da maioria das redes públicas fazem a escolha de livros didáticos aprovados pelo PNLD. Sabemos, no entanto, que, para muitos professores, os livros que têm chegado à escola não correspondem às suas expectativas, e que alguns docentes julgam que os livros didáticos “apresentam um nível elevado para a turma”. Pretendemos, nesse caderno, refletir sobre atividades propostas nos livros didáticos, para que os alunos compreendam os princípios do Sistema de Escrita Alfabética. Apesar das lacunas, é importante não esquecermos que os novos livros didáticos são de boa qualida-

de, além de serem distribuídos para cada aluno, o que facilita o desenvolvimento das atividades no dia a dia da sala de aula. É preciso, portanto, saber como usá-los, para garantir que os alunos se alfabetizem em uma perspectiva de letramento. Nessa proposta, ao mesmo tempo em que vão dominando o SEA, eles vão se apropriando de conhecimentos sobre os mais diversos gêneros textuais escritos, vão aprendendo suas características, finalidades, lugares onde circulam etc. A professora Suzani dos Santos Rodrigues, do 1º ano do 1º ciclo, nos relatou a importância do livro didático para a sua prática:



Livro didático

“Utilizo o livro didático como mais um recurso importante para meu trabalho pedagógico, visto que existem nele atividades pertinentes à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Porém, necessitamos de atividades complementares ao LD, envolvendo atividades mais específicas para essa apropriação. Além de adaptações de atividades do próprio livro e até modificações dessas atividades, é necessário adequá-las aos objetivos traçados por nós, bem como à compreensão e necessidades dos alunos. Existem algumas atividades que são bastante interessantes, no que diz respeito às correspondências som-grafia, como as que têm comandos como **“Pinte a letra que muda a palavra”, “Troque a primeira letra e forme outras palavras”, “Mude a sílaba de lugar e forme outras palavras”**. Esse tipo de atividade é bastante produtivo, pois o aluno terá que refletir sobre as unidades sonoras para formar outras palavras. Apesar de algumas lacunas, o LD do 1º ano é um apoio interessante, sendo mais um recurso didático a ser explorado. Mesmo quando ele não tem um ensino mais sistematizado, voltado para o eixo da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, tentamos adaptá-lo à nossa realidade.”

Como já temos discutido, é importante que o professor se beneficie, na sua prática, das atividades do livro didático, sabendo que ele não é o único material de apoio para a organização do trabalho pedagógico. Discutiremos, em seguida, um exemplo de atividade feita com o livro didático, a partir do qual as crianças foram estimuladas a refletir sobre o extrato sonoro das palavras. Vimos, no texto anterior, que as habilidades de consciência fonológica são necessárias para o aprendiz entrar na etapa de fonetização da escrita, que inclui os níveis silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Reconhecendo que a consciência fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente para uma criança se alfabetizar, consideramos essencial criar situações por meio das quais nossos alunos possam refletir sobre as formas orais e escritas das palavras. Elas envolvem as capacidades de partir palavras em sílabas, comparar palavras quanto ao tamanho, e comparar

palavras quanto a semelhanças sonoras (de suas sílabas, rimas ou fonemas iniciais).

Nessa perspectiva, alguns textos se prestam especialmente para refletirmos sobre a dimensão sonora das palavras. Eles são textos poéticos (músicas, quadrinhas, cantigas, parlendas) e trava-línguas que contêm rimas e aliterações (isto é, sílabas ou fonemas idênticos, no início ou no meio da palavra). Por serem curtos e os alunos, muitas vezes, os saberem de cor, seu uso permite uma reflexão específica sobre as relações entre partes orais (o que pronunciamos) e as partes escritas do texto (as palavras, sílabas e letras) que substituem, no papel, o que pronunciamos ao cantar o texto.

O texto abaixo, extraído de um registro da professora Suzani, nos ajuda a refletir sobre como, na escola, podemos utilizar as atividades do livro didático e articulá-las com outros textos e atividades que promovam a capacidade dos alunos de refletir sobre as palavras como sequências sonoras.

“Uma atividade interessante do LD, que percebemos o quanto “surtiu efeito” na turma, foi a que trazia uma parlenda assim:

**QUEM COCHICHA,
O RABO ESPICHA.
QUEM CUTUCA,
O RABO ENCURTA.
VIVA EU,
VIVA TU,
VIVA O RABO
DO TATU.**

No primeiro momento, lemos para a turma um cartaz com a parlenda e a ilustração iguais às do livro. Destacamos a palavra TATU. Perguntamos à turma se alguém sabia o que era um tatu. A maioria disse que sabia:

- Sim, tia, já vi na televisão, respondeu Kaillan, todo entusiasmado.
- Já, tia, mas nunca vi um de verdade, disse Artur.

Indaguei se alguém sabia onde estava escrita a palavra "TATU". 50% da turma acertou, apontando com o dedo para a palavra no cartaz. Em seguida, perguntei sobre o que essas palavras tinham em comum: "COCHICHA e ESPICHA" e "ESCUA e ENCURTA". Um deles me respondeu pensativo:

- O... "CHA"?? O "CHA" DE "COCHICHA" é o mesmo de "ESPICHA". Vê, tia: COCHI-CHA, ES-PI-CHA (falando mais alto a última sílaba das duas palavras).

- Muito bem! – respondi, sorrindo. E "ESCUA e ENCURTA"? – indaguei.

Muitos ficaram repetindo silabando, uns baixinho e outros mais alto:

- ES-CU-TA, EN-CUR-TA. Já sei tia, já sei tia, o "TA".
- Isso mesmo, o som final – respondi.

Perguntei se tinham outras palavras com esse som final, que não estavam no texto. Tainá disse:

- ENXUTA, CHUTA.

Através do cartaz, perguntei:

- E TU e TATU?

Todos em coro, rindo e tentando responder primeiro, falaram:

- O TU, tia, o TU... O TU, tia, o TU...



E foi assim que introduzimos o gênero textual PARLENDA, além de refletir sobre a questão sonora da rima, que já tínhamos explorado em outra aula, com um poema. Dando prosseguimento às atividades escritas do livro, pedi para os alunos sublinharem, no texto do livro, a palavra "TATU". Percebi que 90% dos alunos tiveram dificuldade nas atividades em que precisavam fazer a leitura sozinhos, e vi que, das sete atividades propostas no LD, quatro eram desse tipo. Passei de banca em banca para ajudá-los. Busquei dar destaque para a última questão do LD, que era para escrever palavras que rimassem com os nomes de figuras que apareciam ao lado das lacunas, onde a criança deveria escrever. Num segundo momento, trouxe uma atividade complementar à do livro, em que havia questões que exploravam a reflexão fonológica. O texto era um poema de Sérgio Caparelli, "O buraco do tatu". Logo, pudemos comparar

com os alunos a diferença entre o gênero parlenda e o gênero poema. Vimos também as rimas entre as palavras: “DIA e BAHIA”, “MONTES e HORIZONTE”, “CHÃO e JAPÃO”. Para mim, foi bastante relevante a atividade complementar, fazendo com que os alunos refletissem mais sobre as palavras enquanto sequência sonora, o que contribui muito para a compreensão dos princípios do nosso Sistema de Escrita Alfabética.”

Vemos, nesse relato, vários pontos de partida para enriquecer a nossa discussão sobre a importância do trabalho com as habilidades de consciência fonológica de nossos alunos.

Cabe observar que, numa mesma aula, a professora conciliou a prática de leitura de uma parlenda e de um poema, com atividades voltadas à apropriação do SEA. Depois de lerem e desfrutarem os dois gêneros em sua dimensão textual, a professora fez com que os alunos voltassem os olhos para algumas palavras do texto e refletissem sobre elas em sua dimensão sonora.

Queremos enfatizar o papel fundamental desse primeiro registro escrito. Ao verem pareadas as palavras “COCHICHA e ESPICHA”, “ESCUA e ENCURTA”, “DIA e BAHIA”, “MONTES e HORIZONTE”, “CHÃO e JAPÃO”, os aprendizes, que estavam pensando sobre as palavras que tinham sons parecidos no final, beneficiavam-se da

notação escrita, para refletir sobre a relação entre partes faladas e partes escritas no SEA. Além de darem conta de que palavras orais diferentes compartilham pedaços sonoros iguais, eles podiam ver os pedaços semelhantes e diferentes em suas formas escritas. Como defende Ferreiro (2003), a escrita transforma as palavras orais em objetos estáveis, opacos, para os quais podemos dirigir nossa reflexão “sem que desapareçam”, o que é um fator primordial para que possamos começar a observar a dimensão sonora daquelas palavras orais (tamanho, características sonoras etc.). Na atividade descrita, a materialidade da notação escrita era amplificada pelo fato de estar usando letras de imprensa maiúscula. Como cada letra vinha separada das outras, isso permitia aos aprendizes refletir sobre a quantidade de unidades (letras), sua ordem, suas diferenças e semelhanças, enquanto estavam pensando sobre os sons das palavras.

Atividades de montar e desmontar palavras com o alfabeto móvel que acompanha os LDs

Atualmente, todos os livros de alfabetização aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passaram a trazer como encarte as letras do alfabeto, repetidas o suficiente para que a criança possa, com elas, formar palavras. As atividades de montar e desmontar palavras com o alfabeto móvel, com letras feitas de papel, de plástico ou de madeira, permitem ao aprendiz vivenciar, de modo bastante rico, uma série de deci-

sões sobre como escrever. Nesse momento, a atenção da criança que escreve com o alfabeto móvel vai se voltar para escolher quais letras vai usar e em que ordem vai colocá-las, na sequência da escrita da palavra. Conforme explica Morais (2012), o fato de as mesmas letras aparecerem repetidas cria a situação de conviver com letras como um conjunto de classes de elementos iguais.

Vejamos o relato da professora Suzani sobre como empregou, de forma prazerosa, o alfabeto móvel em situações significativas de escrita de palavras:

“Dividimos a turma de 24 alunos em 6 grupos e usamos um repertório de 10 figuras. À medida que mostrávamos cada figura, pedíamos que os alunos montassem, com o alfabeto móvel, o nome daquela figura e que depois cada um escrevesse na folha. As figuras ilustravam SACOLA, SAIA, BOLA, BOCA, PATO, PRATO, MALA, MOLA, FOCA e FLOR.

Antes de mostrar cada figura aos alunos, na intenção de despertar a curiosidade e deixar a aula mais divertida, fizemos algumas perguntas, como: **“o que nós levamos para carregar as compras da feira e supermercado?”** ou criávamos adivinhações com dicas como: **“serve para guardar roupas e objetos quando uma pessoa vai viajar”** ou **“é cheirosa e existe na natureza de várias cores”**. Assim, quando eles descobriam o nome da figura, colocávamos a mesma afixada no quadro, para todos visualizarem, dizendo:

– Agora montem o nome com as letras, depois escrevam no papel.

Um fato importante é que, na divisão dos grupos, tentamos colocar as crianças em níveis de escrita o mais diferente possível. No “grupo 4”, Alaíde (nível silábico) montou a palavra SACOLA como “AOA”. Em seguida, pedimos que Alaíde lesse, apontando com o dedo a palavra montada. Logo ela leu e apontou, respectivamente, o “A” para o “SA”, o “O” para o “CO” e o “A” para o “LA”. Sara (silábico-alfabética) disse logo:

– Tá faltando o “S”, menina!!!

Alaíde respondeu:

– Onde?

Sara pegou rápido a letra “S”, dizendo:

– Aqui no começo, perto do “A”.

A palavra, então, ficou assim “SAOA”. Pedimos para Sara ler, apontando. Ela olhou para as letras, lendo baixinho, parou e pensou por alguns segundos...

– Ah, tia tá faltando o L aqui.

A palavra ficou “SAOAL”. Em seguida, Luiz Henrique (de nível silábico) falou eufórico:

– Tá trocado, tá trocado!

E arrumou, ficando assim “SAOLA”. Pedimos para registrarem na folha. No “grupo 5”, Tainá (nível alfabético) foi a primeira a terminar. Ela escreveu “SA-COLA”. Pedi pra ela ler apontando, em seguida ela leu rapidamente, deslizando o dedinho:

– SACOLA.

Perguntamos ao grupo se, em “SACOLA”, que Tainá montou, existia outra palavra “dentro”. Adrielly (nível silábico-alfabético), do mesmo grupo, pensou na palavra e falou baixinho:

– Hum, SA-CO... tem, SACO.

– COLA, disse rapidamente Paulo (nível silábico), tem COLA, vê SA-COLA.

Parabenizamos o grupo, e pedimos para Paulo apontar a palavra “COLA”, dentro de “SACOLA”. Ao falar o “CO”, ele apontou para o “O”; e o “LA”, ele apontou para o “A”. Tainá destacou as sílabas, afastando-as:

– São essas daqui. (Afastou o “CO” e o “LA”, depois juntou “COLA”).

Pedimos para Adrielly ler, apontando onde estava “SACO”, “dentro” de “SACOLA”; ela apontou com o dedinho e disse:

– S com A, SA; e C com O, CO.

E concluiu:

– SACO.

No “grupo 1”, Thaissa (nível alfabético) ao montar com as letras a palavra “PRATO”, fez “PATO”. Depois pensou e perguntou:

– Tia, o que está faltando? Assim fica PATO.

– Uma letrinha “intrometida” – eu disse, sorrindo.

– Já sei, o “R”!

Ela colocou o “R” assim: “PARTO” e leu baixinho, alongando as sílabas:

– PAR...TO, não, não perai PRA...TO. PRATO, pronto, tia, olha: PRATO.

Do “grupo 3”, vamos falar de Maria Letícia (nível silábico-alfabético) que, ao montar a palavra “MALA”, colocou “LAMA”. Pedimos para ela ler, ela leu “MALA” de trás pra frente. Então lhe perguntamos:

– E se lermos da esquerda para a direita, como fica?

Ela disse:

– LAMA.

Em seguida, arrumou assim “AMLA”, olhou e arrumou mais uma vez “MALA”, e leu:

– MALA.

No “grupo 2”, Yasmin (nível alfabético) montou a palavra “FLOR” assim: “FULOR”. Pedimos que ela lesse, ela leu deslizando o dedinho:

– FLOR.

No “grupo 6”, Tefanne (nível alfabético), ao montar a palavra “FLOR”, fez inicialmente assim “FBLOR”, pedimos que lesse. Ela leu “EFE” “LOR”. Depois tirou o “B” e colocou o “R,” ficando “FRLO”, tentou ler... reorganizou as letras e, finalmente, se convenceu, dizendo:

– Agora, “FLOR”.

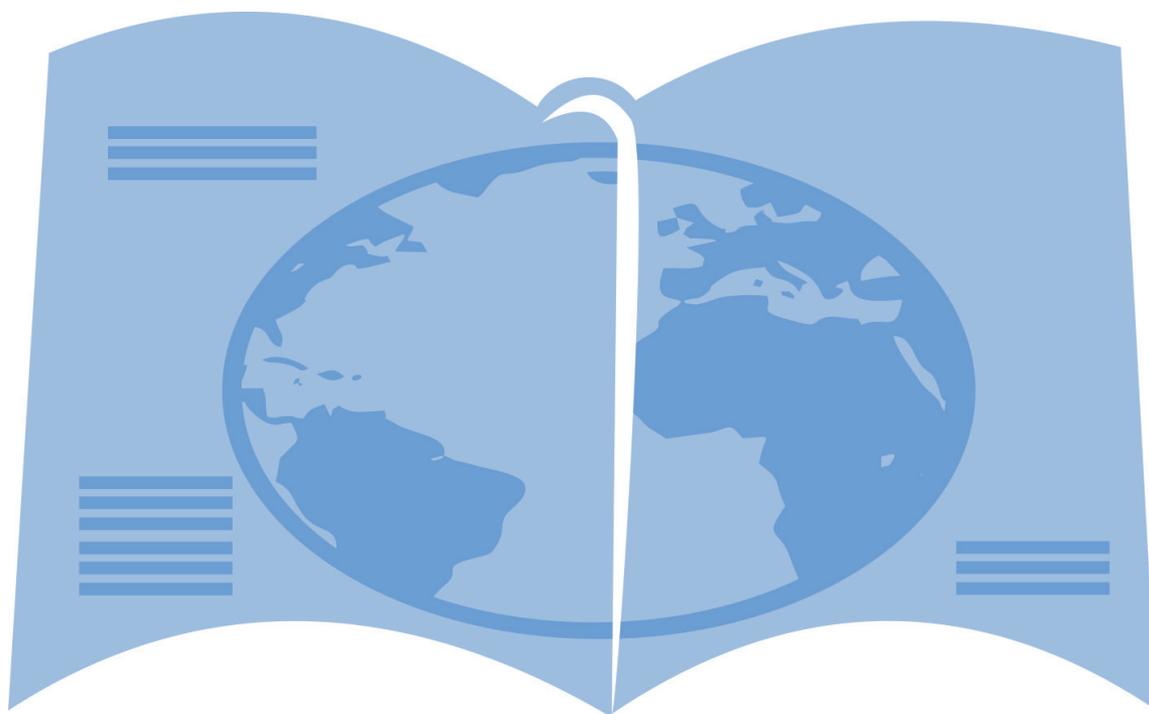
No final, realizamos uma correção coletiva, pedindo que observassem a escrita das palavras, ao lado das figuras afixadas no quadro. E que anotassem aquelas que estavam diferentes da forma como tinham escrito. ”



Fig. 1 – Crianças escrevendo palavras com letras do alfabeto móvel.

Sem precisar recorrer a atividades enfadonhas de cópia de palavras, a professora fez com que as crianças vivenciassem situações interessantes, em que tratavam as letras como unidades, podendo trocar as letras que apareciam no conjunto de palavras que estavam escrevendo, observar quais eram as letras que poderiam empregar para formar tais palavras etc. O fato de já dispor das letras do alfabeto para formar as palavras fez com que as crianças pudessem recordar outras palavras que sabiam de cor, para escrever as palavras propostas pela mestra. Por outro lado, como pudemos perceber, as crianças com hipóteses de escrita mais avançadas buscavam centrar a atenção na busca das letras exatas, que representavam os sons que estavam analisando nas pala-

avras. É interessante enfatizar que, após a formação das palavras com o alfabeto móvel, as crianças foram solicitadas a anotar na folha as palavras que haviam construído, dando sentido à preservação da escrita. Para as crianças com hipóteses de escrita mais avançadas (silábico-alfabética ou alfabética), o uso do alfabeto móvel foi um grande aliado na consolidação das correspondências grafema-fonema. Para enriquecer mais a atividade, a professora poderia solicitar que a escrita das palavras fosse realizada com a letra cursiva, pois, além do gesto do treino gráfico subjacente à produção desse tipo de letra, as crianças vivenciariam a busca consciente de formas equivalentes para as palavras que construíram com o alfabeto móvel.



Os jogos como importante recurso didático para a aprendizagem do SEA

Sabemos que o “brincar com a língua” faz parte das atividades que realizamos fora da escola, desde muito cedo. Assim, quando cantamos músicas e cantigas de roda, ou recitamos parlendas, poemas, quadrinhas, ou desafiamos os colegas com diferentes adivinhações, estamos nos envolvendo com a linguagem de maneira lúdica e prazerosa.

Na alfabetização, os jogos são poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o SEA, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Ao utilizar o jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando

aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. No momento da brincadeira, os alunos podem compreender os princípios de funcionamento do SEA e podem socializar com os colegas.

O mais importante é que o professor saiba o que os alunos estão aprendendo quando participam desses jogos, pois nenhum deles mobiliza todos os princípios do Sistema de Escrita Alfabética.

Uma caixa composta por 10 jogos, todos dedicados ao processo de alfabetização, foi distribuída pelo MEC para todas as escolas das redes públicas de ensino do nosso país. Ela contém vários jogos fonológicos:

- o **Batalha de Palavras**, que leva os alunos a refletirem sobre o tamanho das palavras;
- o **Trinca Mágica** e o **Caça-rimas**, que permite que as crianças reflitam sobre rimas;
- o **Bingo dos Sons Iniciais** e o **Dado Sonoro**, nos quais são analisadas aliterações nas primeiras sílabas das palavras;
- o **Palavra dentro de Palavra**, no qual é preciso descobrir, por exemplo, que dentro da palavra luva está a palavra uva.

Embora não tenham por objetivo ensinar de modo sistemático as correspondências letra-som, as crianças encontram, em diferentes jogos, a forma escrita das palavras, ao lado das gravuras que as representam.

Em sua prática pedagógica, a professora Suzani, do 1º ano, faz uso dos jogos, em sua rotina diária, como podemos observar no seu registro a seguir, no qual nos conta como utilizou o Jogo “**Caça-Rimas**” para o desenvolvimento da consciência fonológica:



Falando do Jogo...

O "Caça-Rimas" é um jogo que tem como objetivos desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras e compreender as palavras enquanto compostas por unidades sonoras.

O público-alvo são alunos em processo de alfabetização que precisam perceber que a palavra é constituída de significado e sequência sonora, que necessitam refletir sobre as propriedades sonoras das palavras, desenvolvendo a consciência fonológica.

O jogo é constituído por 4 cartelas iguais, com 20 imagens (Fig. 2) e 20 fichas pequenas com uma figura em cada cartela. Cada jogador ou dupla (no nosso caso realizamos em grupo), recebe um cartela. Dado o sinal para o início do jogo, cada jogador deve localizar, o mais rápido possível, na sua cartela, as figuras cujas palavras rimam com as das fichas que estão em suas mãos. Cada ficha deve ser colocada em cima da figura correspondente na cartela. O jogo finalizará quando o primeiro jogador encontrar o par de todas as fichas que recebeu. Este jogador deve gritar "parou" e todos devem contar quantas fichas foram colocadas corretamente para cada jogada, na cartela.



Fig. 2 – Jogo educativo Caça-Rimas para alfabetização

Relatando a Aula...

"No primeiro momento, lemos em voz alta as regras do jogo, discutimos com os alunos como era o seu funcionamento e tiramos todas as dúvidas. Os alunos sempre ficam bastante eufóricos para jogar. Dividimos a turma de 24 alunos em 4 grupos assim denominados "A", "B", "C" e "D". Distribuí as cartelas e as fichas e em voz alta fomos identificando as figuras, junto aos alunos, para que eles olhassem e verificassem o que elas realmente estavam representando.

Assim, expliquei: "Vocês deverão observar com atenção o nome da figura de cada ficha e colocá-la em cima da figura da cartela que possua, em seu nome, o mesmo som final que o da ficha. Por exemplo, se eu tivesse uma ficha com o nome **PÃO**, em qual figura da cartela eu colocaria em cima?". Yasmin do grupo "D" respondeu rapidamente, "**AVIÃO, AVIÃO, AVIÃO**". Então, falei: "Muito bem! Mas, por que "**AVIÃO**"? Luiz Henrique, do grupo "C", respondeu: "Porque termina em "**ÃO**", vê tia "**PÃO, AVI-ÃO**". Entusiasmada, respondi: "Joia, isso mesmo! Vence o jogo quem terminar primeiro e estiver com a cartela preenchida corretamente. Se tiverem dúvidas, estarei aqui pra ajudar".

Depois que dei o sinal e os alunos iniciaram o jogo, Taissa do grupo "A" perguntou: "O **FA** de **GARRAFA** é o mesmo **FA** de **GIRAFA**, né?". No mesmo grupo, Kaillan falou: "O **ENTE** de **DENTE** é o mesmo **ENTE** de **PRESENTE** e de **PENTE**". Taissa disse: – "E pode, tia, ter outras palavras?". Respondi: "Claro, existem outras palavras que terminam com o mesmo som, que não estão representadas aí pelas figuras, lembra de **PÃO** que falei no início?".

O grupo "C" estava tendo dificuldades, fui até eles e percebi que estavam atrapalhados com o "som inicial" e o "som final": ora tentavam comparar as palavras representadas pelas figuras através do som inicial, ora através do som final. Paulo disse: "**FACA**", "**CADEIRA**". Concluiu: "O mesmo **CA** de **FACA** é o mesmo **CA** de **CADEIRA**, tá certo tia?"

Respondi: "Sim, tá certo. Mas, o som **CA** de **CADEIRA** está no primeiro pedacinho da palavra e o "**CA**" de **FACA** está no final". Batendo palmas e dando ênfase ao "**CA**", tentei fazê-lo entender a diferença: "**CA**-DEI-RA, a primeira palma está para o **CA** e, em **FA-CA**, o **CA** está na última palma, percebe?". Ele repetiu batendo palmas e respondeu: "Então a última palma de **CA-DEI-RA** é para o /**Ra**/?". Respondi: "Sim, é para o /**Ra**/". Perguntei: "E qual seria, na cartela, a figura que tem no nome o som /**Ka**/ no final, igual a **FACA**?". Ele procurou, falando o nome de outras figuras, até que encontrou e disse feliz: "**VACA**". E batendo palmas falou, dando ênfase ao **CA**: "**VA-CA**".

Logo, continuaram jogando, quando um integrante do grupo A gritou: “Parou, terminamos, tia!”. Conferi e a cartela estava toda correta. Verificamos quantas fichas foram colocadas nas cartelas de cada grupo.

Em outra aula, realizamos uma atividade de cruzadinha com algumas palavras do “Caça-Rimas” associadas às figuras. Em outra atividade, realizamos um “Caça-Palavras” com algumas palavras do Caça-Rimas, inclusive com as figuras sendo associadas às palavras, para que as crianças circulassem as palavras com segmentos sonoros iguais.

Repetimos o jogo em outros momentos, variando os integrantes dos grupos. Os alunos sempre se mostram muito alegres e interessados nas atividades com jogos. Destacamos os avanços que esse tipo de atividade proporciona às hipóteses das crianças em relação ao nosso sistema de escrita.”

O registro feito pela professora Suzani revela, mais uma vez, sua forma planejada de explicitar uma atividade para as crianças – no caso, o jogo Caça-rimas – de modo a fazer com que todos participassem de tudo, inclusive, no final, da conferência das cartelas. Como podemos ver, desde o início da atividade, a mestra teve o cuidado de discutir com as crianças as regras do jogo, procedimento importante na organização da situação, para atingir os objetivos traçados. Em todo o encaminhamento do jogo, vemos que ela ajudava as crianças a pensar sobre os sons finais das palavras. Essa ajuda da professora, provavelmente, tem a ver com o fato de que, sem serem forçadas, as crianças, em suas falas, espontaneamente, verbalizavam as sílabas finais das palavras, em busca dos sons que se assemelhavam. Tal procedimento passou a

ser importante para o jogo, pois mesmo as crianças “adversárias” tentavam explicar seus acertos para todos os colegas da sala. Podemos destacar, ainda, a capacidade da professora para observar, por trás das dificuldades das crianças, que elas estavam realizando outras operações fonológicas que não a de identificação de sílabas finais. Outro ponto a destacar na prática da professora são as variantes que ela criou do jogo. A realização da cruzadinha com as palavras das figuras do Caça-rimas e a atividade de destacar as sílabas com o mesmo valor sonoro das palavras correspondentes às figuras das cartelas ressaltam um aspecto que precisamos considerar sempre: os jogos fonológicos, assim como os demais jogos de alfabetização, precisam ser recriados, sempre que os professores julgarem necessário.

O trabalho em sala de aula com os livros dos acervos complementares

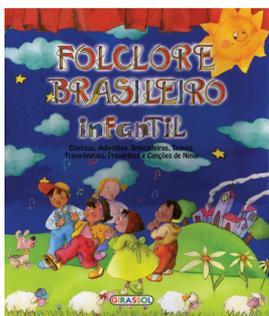
O acervo das obras complementares envolve diferentes alternativas para a organização do trabalho docente nos anos iniciais do novo Ensino Fundamental, além de oferecer ao docente uma ampla margem de escolha. Sua função é a de oferecer a professores e alunos alternativas de trabalho e viabilizar o acesso a conteúdos curriculares que as coleções didáticas nem sempre trazem. Vale ressaltar que os livros foram escritos para os jovens leitores, inclusive os iniciantes na leitura, com o objetivo de seduzir, informar, divertir, convencer etc., abordando diferentes temas ou conteúdos. Foram pensados para oportunizar um convívio íntimo e cotidiano com as crianças em sua própria sala de aula, ou seja, constituem:

“[...] verdadeiras janelas, de onde o aluno da escola pública poderá, exatamente como a criança frequentadora de livrarias, ter uma visão representativa do que a cultura escrita lhe reserva de interessante. O contato com esses livros, e ainda mais o uso frequente dos acervos em sala de aula, propiciará às crianças uma experiência

**cultural única - a de explorar, com a mediação do professor, mas também por conta própria o mundo dos livros.” (BRASIL-
-MEC. 2010, p.10)**

Desse modo, o uso dessas obras - sua manipulação direta e constante pela criança - faz com que as escolas proporcionem um acesso privilegiado à cultura escrita, constituindo-se numa ferramenta poderosa no processo de letramento, determinante para o sucesso escolar. Além disso, em qualquer um dos acervos disponíveis, há sempre entre os livros da área de “Linguagens e Códigos” alguns que podem prestar excelentes serviços para a reflexão que o aluno deve fazer sobre a escrita, no processo de aquisição do SEA.

A professora Suzani compartilhava a ideia de que muitas são as possibilidades de utilizar esse excelente recurso didático, trabalhando, de forma prazerosa, atividades de leitura, que facilitavam a compreensão do SEA. Vejamos, a seguir, como ela, num dia, fez uso do livro “Folclore Brasileiro Infantil”, em sua sala de aula:



Folclore brasileiro infantil

Texto: Célia Ruiz Ibáñez

Imagem: Marifé González

"O livro apresenta uma boa coletânea de textos do folclore infantil brasileiro, como cantigas de roda, parlendas, adivinhas, trava-língua... material que encanta adultos e crianças. Assim, esta obra explora a sensibilidade infantil e a liberdade imaginativa, que fazem a matemática parecer brincadeira de infância. Contar, somar, pensar no tempo...".



Obras complementares

"Fiz a escolha desse livro por possuir letras graúdas e bem definidas, além de textos curtos, que abordam brincadeiras infantis do nosso rico folclore. Como nele (no folclore) existem várias brincadeiras orais com as palavras, isto facilitou, no momento do trabalho com o texto propriamente dito, além das muitas possibilidades de diversificar atividades em relação à apropriação do nosso sistema de escrita.

Apresentamos a obra aos alunos, fazendo suspense em relação ao que se tratava, o que sempre fazemos em "Nossa Hora da História" (momento em que lemos histórias para a turma). Muitos responderam que era sobre o "Sítio do Pica-pau Amarelo", outros que era uma história sobre as crianças da capa, até que uma aluna respondeu que era sobre brincadeiras de roda, pois a ilustração da capa mostrava tal brinquedo. Em seguida, falei: "Além de CANTIGAS DE RODA existem outras brincadeiras. Quais seriam?". As crianças relataram várias brincadeiras e respondíamos sim ou não. Uma delas perguntou: "Tem aquela tia, O QUE É, O QUE É?". Então, respondi toda animada: "Sim, acertou!". E assim, as crianças descobriram todas as brincadeiras contidas no livro. Depois abordamos informações importantes, como título, autora, ilustradora e editor.

No segundo momento, fomos ao pátio da escola e realizamos brincadeiras de roda, com as cantigas já conhecidas pelas crianças, como "Ciranda Cirandinha", "Samba Lelê", "Caranguejo", "A barca virou", "Mestre André". As crianças adoraram, pedindo para que repetíssemos mais uma vez. Repetimos e, no final, cantamos "Peixe vivo". Com gestos, embalando um bebê imaginário, cantamos "Boi da cara preta". Voltamos à sala, abri o livro e transcrevi no quadro o texto "Caranguejo".

Indaguei às crianças qual seria a cantiga de roda escrita no quadro. Uma aluna silábico-alfabética leu: "CA...CARA..JO", CARANGUEJO, tia!". E todos começaram a cantar... Disse: "muito bem!". Em seguida, solicitei que escrevessem a cantiga no caderno e circulassem a palavra caranguejo.

Quando acabaram, perguntei quantas vezes eles acharam a palavra caranguejo no texto, depois qual a primeira sílaba da palavra "caranguejo". Vários alunos responderam ao mesmo tempo: "CA". Continuei indagando: "Que outras palavras começam com "CA"? Um aluno silábico respondeu: "CA, de CASA, tia". E batendo palmas para cada sílaba, disse: "Vê tia, CA-SA, CA-RAN-GUE-JO". Uma aluna silábica, disse: "CA de CAVALO e CA de VACA, né, tia?". Falei: "Sim, o CA de CA-VA-LO é o mesmo CA de VACA e é o mesmo "CA" de CARANGUEJO, só que em VACA, o "CA" está na última sílaba. E batendo palmas para cada sílaba, respondi: VA-CA, dando ênfase à última sílaba".

Logo depois de terminarem a atividade no caderno, pedi para formarem duplas, distribuí o texto "SAMBA LELÊ" e pedi que lessem o título, dando antes as seguintes pistas: "Também é uma cantiga de roda", "fala de alguém que está com a cabeça quebrada". Uma aluna alfabética leu: "SABA LELE", depois concluiu, "SAMBA LELÊ, é Samba Lelê". Indaguei: "Nesse texto, tem alguma palavra que inicia com o CA de CARANGUEJO, uma aluna respondeu apontando com o dedinho: "CA...CABEÇA". Pedi para circularem a palavra CABEÇA, no texto. Em seguida, levantei a seguinte questão: "CABEÇA tem quantas letras? E quantos pedaços, quando a gente fala?". Acrescentando, perguntei qual era o primeiro pedaço e o último. Uma aluna silábico-alfabética respondeu que o primeiro era o "CA" e o último era "ÇA", mas que esse "ÇA" não era com "S", mas com "C" e um tracinho embaixo, e que assim o "C" tinha o mesmo som do "S".

Para finalizar, distribuí uma pequena folha com uma atividade de caça-palavras, cujas palavras a serem "caçadas" tinham em comum a sílaba "CA". Foram elas, CARANGUEJO, CAVALO, CASA, CABEÇA, BOCA e VACA.

Logo, esse tipo de atividade fez o aluno avançar em relação a sua hipótese de leitura e escrita, visto que provocou a reflexão sobre os princípios do SEA, de um jeito gostoso e produtivo."

No trabalho realizado por Suzani, é possível realçar alguns aspectos bastante positivos. Podemos ver que a professora, logo de início, fez uso de algumas estratégias de leitura, a fim de motivar as crianças para o momento da leitura dos textos, atividade permanente em sua rotina diária. Para tanto, a seleção do livro a ser lido para as crianças foi determinante para que elas participassem da atividade de forma lúdica e prazerosa. A intenção foi engajar as crianças na leitura do livro, levando-as a fazer previsões sobre possíveis brinca-

deiras que conheciam. As atividades de reflexão sobre o SEA exigiram diferentes demandas cognitivas e mobilizaram variados conhecimentos acerca desse sistema. A leitura de palavras oportunizou que as crianças refletissem sobre as correspondências som-grafia, fazendo com que estabelecessem as relações entre letras e fonemas. Vemos que, em todas as situações de reflexão sobre as palavras, a professora fazia a mediação levando as crianças a pensar sobre os sons e a quantidade de letras das palavras.

APRENDENDO MAIS

Sugestões de leitura

1.

Psicogênese da Língua Escrita

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**.
Porto Alegre: Artmed, 1986.

Nesta obra fundamental, as autoras apresentam a teoria da Psicogênese da Escrita que, revolucionando as explicações existentes sobre alfabetização, demonstra o rico trabalho de reconstrução mental que as crianças vivem, durante o processo de aprendizado da escrita alfabética. Inspiradas na perspectiva piagetiana, além de explicarem a sequência de estágios (do pré-silábico ao alfabético) verificada entre crianças argentinas de diferentes meios socioculturais, as autoras exploram uma série de outras construções originais das crianças sobre o que pode ser lido nos textos e sobre o que as palavras precisam ter para poderem ser lidas ou para poderem ser escritas. Com evidências desse tipo, a obra questiona radicalmente a visão adultocêntrica comum aos métodos tradicionais de alfabetização e o modo como concebiam a notação escrita. A ênfase na análise dos processos cognitivos, vividos pelo aprendiz, viria a ser uma marca nas didáticas de alfabetização que, buscando se apropriar daquela teoria, foram designadas, em nosso país, conjuntamente, como “construtivismo”.



2. Sistema de Escrita Alfabética

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

Após analisar criticamente as concepções e propostas dos métodos tradicionais de alfabetização, o autor apresenta uma proposta construtivista de ensino e aprendizagem do SEA. Revisando fundamentos teóricos da teoria da psicogênese da escrita, explica por que a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código) e especifica propriedades daquele sistema (SEA) que o aprendiz precisa reconstruir em sua mente. Também são revisados estudos que evidenciam o papel de algumas habilidades fonológicas (e não só fonêmicas) no aprendizado do SEA, enfatizando-se que a consciência fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente para a criança se alfabetizar. Os dois capítulos finais propõem metas para um ciclo de alfabetização de três anos, apresentam e discutem alternativas de atividades que visam tanto a ajudar as crianças a compreender o SEA como a dominar suas convenções som-grafia. No final, há uma proposta de elementos a serem considerados na avaliação do aprendizado do SEA e uma discussão sobre a necessidade de ajustar-se o ensino à diversidade de ritmos dos aprendizes.



3.

Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patricia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** Porto Alegre: Edelbra, 2012.

Ao problematizar a relação teoria-prática, as autoras apresentam, de forma bem didática, elementos sobre como a criança aprende a escrita alfabética e formulam propostas de práticas pedagógicas de alfabetização, organizadas sob as temáticas tempo, espaço e corporeidade. Nos fundamentos, discutem a legislação vigente e os conceitos de alfabetização e letramento, revisam criticamente as etapas da psicogênese da escrita e trazem elementos sobre o trabalho com consciência metalinguística na alfabetização. Sem defender uma fórmula única de “alfabetizar melhor”, o livro sugere práticas que aliam oralidade, leitura e escrita à compreensão das estruturas linguísticas e às funções sociais da língua, quando lemos e produzimos textos de diferentes gêneros textuais. Numa perspectiva de respeito à diversidade, também discute a avaliação na alfabetização, tratando tanto de exames em larga escala como de estratégias para avaliar, no cotidiano, os progressos dos alfabetizandos, em diferentes âmbitos do aprendizado da língua. Com diversas sugestões de atividades de observação e reflexão para o alfabetizador, o livro traz, ainda, uma série de sugestões de leitura em sites da internet que contêm textos e vídeos.

4.

A reinvenção da alfabetização

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização.** Revista Presença Pedagógica. (Disponível em <http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf>).

Ao discutir o que chama de “desinvenção” da alfabetização em nosso país, ocorrida a partir da influência das apropriações do “construtivismo” e da ênfase sobre o letramento, a autora defende a necessidade de reconhecermos a especificidade da apropriação da “tecnologia da escrita”, no interior do ensino-aprendizagem das práticas que permitem, na escola, ampliar o letramento das crianças. Discutindo as especificidades e interrelações entre alfabetização e letramento, postula a necessidade de, ao “alfabetizar letrando”, retomarmos um ensino sistemático de alfabetização, no qual a escola reconquiste a explícita intencionalidade de ensinar a escrita alfabética, equivalente à faceta linguística do processo de alfabetização. Observa, porém, que tal ensino sistemático de alfabetização deve ser uma reinvenção, do ponto de vista metodológico, e não um retrocesso aos velhos métodos sintéticos ou analíticos que apareciam nas cartilhas e que, no vácuo deixado pelo espontaneísmo, alguns tentam recuperar, nos últimos anos.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)



1 - Ler para deleite: "MIG, o descobridor", de Ana Miranda.

2 - Ler a seção "Iniciando a conversa".

3 - Discutir em grande grupo: "qual é a diferença entre um sistema notacional e um código?"; anotar as hipóteses do grupo.

4 - Ler o texto 1 (A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?) a fim de poder responder as duas questões de seu título; elaborar, em pequenos grupos, o esquema do texto; socializar, no grande grupo, os trechos considerados como sendo mais importantes e os trechos que geraram dúvidas.



5 - Analisar jogos e identificar quais conhecimentos sobre o sistema de escrita podem ser ensinados com base nos jogos.

6 - Elaborar, em pequenos grupos, um exemplo de atividade fundada na concepção de escrita como sistema alfabético; socializar as atividades.

7 - Assistir ao vídeo "Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética" (disponível em <http://www.ufpe.br/ceel/ceel-videos.html>).

Tarefas (para casa e escola)

- Realizar um ditado de uma lista de palavras de mesmo campo semântico e com diferentes quantidades e tipos de sílabas, para diagnosticar os níveis de escrita dos alunos; levar para o encontro seguinte, para discutir as dúvidas, fazer um mapa da distribuição dos alunos de cada turma.



- Realizar uma aula em que alguma atividade planejada no primeiro momento da unidade 3 seja utilizada com as crianças; acrescentar na aula o uso de alguma atividade do livro didático ou com jogos.

- Ler um dos textos da seção “Sugestões de leitura” e elaborar questão para discutir com o grupo (escolher coletivamente o texto que será discutido).

2º momento (4 horas)



1-Ler para deleite: “O casamento do rato com a filha do besouro”, de Rosinha.

2- Analisar, em pequenos grupos, algumas escritas de crianças trazidas pelo grupo, identificando os conhecimentos sobre a escrita demonstrados pelas crianças; relacionar com as experiências vivenciadas pelos professores ao utilizarem as atividades planejadas no encontro anterior.

3-Ler de modo compartilhado o texto 2 (O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?), a fim de poder definir o que é consciência fonológica (CF) e identificar quais habilidades de CF são importantes para o ensino do SEA.

4- Ler /discutir, em pequenos grupos, o relato da professora Suzani na seção “Compartilhando”: um grupo lê o primeiro texto dessa seção, outro grupo lê o segundo e outro grupo lê o terceiro; se a turma for grande, mais de um grupo pode ler o mesmo texto; socializar as opiniões sobre os relatos lidos.



5 - Socializar as experiências vivenciadas com base no planejamento do primeiro momento da unidade 3.

6 - Discutir, em grande grupo, sobre os textos sugeridos na seção “Sugestões de leitura”, com base nas questões do grupo.