

**SIMONE VERÍSSIMO DE SOUZA**

**A RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES NO  
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

**Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba, como pré-requisito básico para a conclusão do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE).**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliene Pedrosa**

**João Pessoa, 2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA.**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PPGLE**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

**A RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES NO  
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

**Mestranda: Simone Veríssimo de Souza**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliene Pedrosa**

**João Pessoa, 2015**

**SIMONE VERÍSSIMO DE SOUZA**

**A RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES NO  
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba, como pré-requisito básico para a conclusão do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE).

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Juliene Pedrosa - Orientadora  
(MPLE/UFPB)

---

Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz  
(MPLE/UFPB)

---

Profa. Dra. Sandra Maria de Oliveira Marques

João Pessoa, \_\_\_\_ de Outubro de 2015

À Naeuza Pedro de Souza, mãe,  
guerreira: um alicerce para a vida  
inteira e aos meus filhos Ana Luiza e  
Antônio Carlos, por me ensinar o que é  
o amor incondicional.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar a Deus, que me guiou, iluminando o caminho para que pudesse, a cada passo, alcançar meus objetivos.

À Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, por acreditar neste trabalho, aceitando-me como orientanda.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba, por oferecer esta chance de construção e enriquecimento de meus conhecimentos.

À Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz e ao Prof. Dr. Dermeval da Hora Oliveira, pelas contribuições feitas na banca de qualificação do projeto.

À Escola Municipal Desembargador João Paes.

Às crianças que colaboraram suas produções escritas.

Aos colegas de curso pela companhia e troca de ideias, em especial, Soraya Gonçalves, Socorro Nascimento, Mércia Cristina e Cristina Camarotti.

Minha mãe, grande companheira e incentivadora de toda uma vida, por se dedicar tantas horas no cuidado de mim e dos meus filhos para que este estudo fosse concluído.

Aos meus irmãos e irmãs pelo carinho, apoio e dedicação.

Aos meus filhos Ana Luiza e Antônio Carlos, por tanta manifestação de apoio e compreensão.

Ao meu companheiro, Eraldo Barros, pelo apoio, respeito e compreensão.

À Tia Del, pelas palavras de conforto e apoio.

À Maira Judith, aluna da UFPE, à minha sobrinha Andressa Barros e ao meu primo Deivison Felipe pelas contribuições.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que cumprisse essa jornada.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (PCN)

## RESUMO

No Brasil, o fracasso do processo de alfabetização nas escolas públicas revela-se insistentemente há muitas décadas. Em períodos anteriores, ele era visto em avaliações internas à escola, concentrando-se principalmente na etapa inicial do seu desenvolvimento, ou seja, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e sendo traduzido em altos índices de reprovação, de repetência e de evasão. Hoje, está sendo denunciado por meio das avaliações externas nacionais (como o SAEB e o ENEM), que expõem um grande número de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de ter passado quatro, seis, oito anos frequentando a escola. Diante desse contexto, podemos levantar os seguintes questionamentos: O que fazer para reverter uma realidade tão negativa que perdura há décadas? Que conhecimentos precisam ser adquiridos para proporcionar o sucesso da alfabetização? Por que escrevem e/ou lêem assim? Este projeto tem por finalidade principal contribuir para que haja uma reflexão acerca do ensino da Língua Portuguesa com crianças em processo de alfabetização e para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras no processo de letramento. Delimita-se, especificamente, em discutir a influência dos aspectos da fala na leitura e escrita de alunos em processo de alfabetização; compreender as dificuldades que as crianças enfrentam para entender as relações entre os sons e as letras do sistema da escrita da Língua Portuguesa; enfatizar a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula como um fio condutor para a apropriação e o desenvolvimento do sistema de escrita; e contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Para tal reflexão, baseamo-nos em autores como Abaurre (1993), Lemle ([1998] 2003), Cagliari ([1999] 2005), Mollica (1998), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) e Soares (2004; 2009). Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo na qual a geração dos registros foi orientada pela metodologia da pesquisa-ação. Esses registros foram coletados por meio de gravação, de aulas, em áudio e vídeo, entrevistas e conversas informais com o professor alfabetizador. Para consecução do presente projeto, desenvolvido no Município do Cabo de Santo Agostinho-PE, num período composto por 8 meses, utilizamos sequências de atividades baseadas no modelo metodológico das sequências didáticas.

**Palavras chaves:** alfabetização e letramento; prática pedagógica; oralidade e escrita.

## **ABSTRACT**

In Brazil, the failure of the literacy process in public schools is insistently uncovered during decades. In previous years it was seen in internal school assessments, focusing primarily on the initial stage of its development, in the early years/elementary school grades and being translated into high rates of failure, repetition and dropout. Nowadays, that process is being reported by national external evaluations (like the SAEB and the ESMS), and it exposes a large number of students not literate or semiliterate even after spending four, six, eight years attending school. In this context, we can do the following questions: What to do to reverse such a negative reality that persists for decades? What knowledge must be acquired to provide the success of literacy? Why they write and/or read like that? This project has as main purpose to create a reflection about teaching Portuguese to children in the literacy process and about the development of readers and writers skills, in the literacy process. Our mainly objectives are to understand the influence of speech aspects in students reading and writing in literacy process; to point the difficulties faced by children to understand the relationship between sounds and letters of the writing system of the Portuguese language; to emphasize the importance of working with orality in the classroom as a common thread for appropriation and the development of the writing system; to contribute to the development of the communicative students competence. For such reflection, we are based on Abaurre (1993), Lemle ([1998] 2003), Cagliari ([1999] 2005), Mollica (1998), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), and Soares (2004; 2009). It is a qualitative nature research and guided by the methodology of "action-research". The data are being collected through recording of classes, audio and video, interviews and informal conversations with the literacy teacher. For the achievement of this project, which is developed in the city of Cabo de Santo Agostinho-PE, during a period consisting of eight months, we used a sequence of activities based on methodological model of didactic sequences.

**Key words:** literacy; teaching practice; orality and writing.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Quadro 1– Correspondências biunívocas entre fonemas e letras

Quadro 2 – Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição.

Quadro 3 – Um som representado por diferentes letras, segundo a posição.

Quadro 4 – Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos.

FIGURA 1- Produção escrita

FIGURA 2- Produção escrita

FIGURA 3- Produção escrita

FIGURA 4- Produção escrita

FIGURA 5 - Produção escrita

FIGURA 6- Produção escrita

FIGURA 7 - Produção escrita

FIGURA 8- Produção escrita

FIGURA 9 - Produção escrita

FIGURA 10 - Produção escrita

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ALN1- Aluno 1

ALN2 - Aluno 2

ALN3 - Aluno 3

ALN4 - Aluno 4

ALN5 - Aluno 5

ALN6 - Aluno 6

ALN7 - Aluno 7

ALN8 - Aluno 8

ALN9 - Aluno 9

ALN10 - Aluno 10

ALN11 - Aluno 11

ALN12 - Aluno 12

ALN13 - Aluno 13

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

PE - Pernambuco

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 ALFABETIZAÇÃO.....	15
2.1.1 A alfabetização no Brasil: um pouco de História.....	15
2.1.2 A alfabetização e os erros ortográficos.....	18
2.2 ORALIDADE.....	19
2.2.1 A criança e a oralidade: interação e inclusão social.....	19
2.2.2 A oralidade e a escola: como se dá este encontro?.....	21
2.3 ESCRITA.....	23
2.3.1 Os Tipos de escrita.....	24
2.3.2 A escrita e os sons.....	25
2.3.3 A escrita e seus níveis segundo Emília Ferreiro.....	29
2.4 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.....	31
2.4.1 Uma Possibilidade: as Sequências Didáticas.....	33
3 METODOLOGIA.....	36
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
6 REFERÊNCIAS.....	55
APÊNDICE.....	57
ANEXOS.....	69

## INTRODUÇÃO

O fracasso do processo de alfabetização nas escolas do Brasil manifesta-se insistentemente há muitas décadas. Em épocas anteriores, ele era visto em avaliações internas à escola, concentrando-se principalmente na etapa inicial do seu desenvolvimento, ou seja, nos primeiros anos do Ensino Fundamental e sendo traduzido em altos índices de reprovação, de repetência e de evasão. Atualmente, é denunciado em avaliações externas nacionais (como o SAEB e o ENEM), revelando um grande número de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de ter passado quatro, seis, oito anos frequentando a escola.

Diante desse contexto, podemos levantar os seguintes questionamentos: O que fazer para reverter uma realidade tão negativa que perdura há décadas? Que conhecimentos precisam ser adquiridos para proporcionar o sucesso da alfabetização? Por que os alunos escrevem e/ou lêem assim?

Não cabe neste foro buscar culpados e sim, à luz dos conhecimentos oriundos da linguística, mais especificamente de conceitos que tratam da relação entre a oralidade e a escrita, refletir acerca de ações que fundamentem e orientem o ensino da Língua Portuguesa, para crianças em processo de alfabetização.

Este projeto tem por finalidade contribuir para que haja uma reflexão acerca da possibilidade de ensino da Língua Portuguesa com crianças em processo de alfabetização de forma dinâmica e produtiva, sem a necessidade de bloquear a expressão oral do aluno. Objetivamos, dessa forma, corroborar a viabilidade de uma proposta de ensino de Língua Portuguesa em nível de alfabetização que, de forma dinâmica, utilize a linguagem oral do aluno, para o desenvolvimento das competências leitoras e escritora, no processo de letramento.

Para atingir a esse propósito, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Discutir a influência dos aspectos da fala na leitura e na escrita de alunos em processo de alfabetização;

- ✓ Compreender as dificuldades que as crianças enfrentam para entender as relações entre os sons e as letras do sistema da escrita da Língua Portuguesa.
- ✓ Enfatizar a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula como um fio condutor para a apropriação e o desenvolvimento do sistema de escrita.
- ✓ Contribuir para o desenvolvimento e ampliação da competência comunicativa dos estudantes.

A consecução do presente projeto, que foi desenvolvido num período composto por 8 meses, seguiu os pressupostos metodológicos do modelo das sequências didáticas (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), em uma turma do Primeiro Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município do Cabo de Santo Agostinho, Estado de Pernambuco (PE), mais especificamente na Praia de Gaibu.

O quantitativo de alunos é variável, devido ao problema com assiduidade e transferência de muitos alunos na escola. Isso se deve aos mais variados problemas como doença, falta de compromisso por parte dos pais ou responsáveis, que não compreendem a importância da assiduidade para o bom desempenho dos alunos, alagamentos e buracos causados pelas chuvas, dificultando o acesso à escola, viagem para visitar familiares, desemprego etc. Dessa forma, contamos com uma média de 12 alunos na execução das sequências de atividades.

É importante salientar que as atividades foram desenvolvidas por esta pesquisadora, mas que tiveram o apoio da professora alfabetizadora da turma trabalhada, assim como pudemos estabelecer uma troca com os demais profissionais da escola, a exemplo da diretora e de outros professores que compõem o quadro docente.

Para tornar a leitura deste trabalho mais fluida, buscamos dividi-lo em três partes principais. A primeira consta das referências bibliográficas que utilizamos para fundamentar nossa pesquisa. Trabalhamos principalmente com os autores: Abaurre (1993), Lemle ([1998] 2003), Cagliari ([1999] 2005), Mollica (1998), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), e SOARES (2004; 2009), por reconhecermos a sua contribuição para a proposta que levantamos na escola. A segunda parte descreve a metodologia utilizada

por nós, detalhando, dessa forma, os passos que demos para atingir nossos objetivos. E, por fim, a terceira parte apresenta uma discussão dos resultados obtidos a partir da sequência de atividades que propusemos. Finalizamos esta discussão com algumas considerações finais, seguidas das referências utilizadas na nossa pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A relação entre a oralidade e a escrita tem sido objeto de reflexão de muitos pesquisadores ao longo do tempo. De acordo com Abaurre (1993, s/d.), Saussure já fazia uma abordagem, na qual chamava a atenção para possíveis equívocos:

Ao mesmo tempo, portanto, em que procurava circunscrever os limites de uma ciência lingüística, entendida como parte de uma ciência semiológica mais abrangente, alertava-nos Saussure contra um possível equívoco: o de termos a tomar, inadvertidamente, uma representação do objeto dessa Lingüística pelo objeto em si. Daí a necessidade, segundo Saussure, “de separar a língua de seu alfabeto, de modo a podermos abordar sistematicamente a langue.”.

A autora ainda preconiza a importância dos dados da aquisição da representação escrita da linguagem enquanto fonte para explicar a competência lingüística dos falantes.

Com base no pensamento de Lemle ([1998] 2003), no momento da alfabetização, o aluno é apresentado às complicadas relações entre os sons e as letras, pois se trata de um casamento ora monogâmico, no qual há correspondência biunívoca entre sons e letras, ora poligâmico, tratando-se de correspondência múltiplas entre sons e letras e, por fim, uma relação de concorrência levando o alfabetizando a cometer erros de ortografia, que não são erros de português, pois de acordo com Cagliari ([1999] 2005, p.135):

Todo falante tem um conjunto de regras que forma a gramática da língua e esses conhecimentos são muito importantes para que suas interpretações a respeito do que está escrito sejam corretas. Seria muito difícil para um falante de Português ser alfabetizado em Alemão, se ele não conhece essa língua. Como todos os alunos são falantes nativos da Língua Portuguesa, a escola não precisa se preocupar com isto. Como falantes, eles têm interiorizada uma gramática com todas as regras necessárias para usarem a linguagem de maneira perfeita, segundo seus próprios dialetos.

Os cidadãos brasileiros, da mesma forma que outros povos pertencentes a outras nacionalidades, são falantes competentes da sua língua materna, pois têm domínio da língua oral.

De acordo com as reflexões de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 96), devemos realizar um trabalho com os gêneros de texto como objeto de

ensino da língua a partir de uma perspectiva didática que leve em consideração as seguintes exigências:

permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória, centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se neles para suas produções; ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; favorecer a elaboração de projetos de classe.

Para o cumprimento e concretização dessas exigências, os autores nos orientam a fazer planejamentos com base na realização de sequência didática, a saber: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.97), cuja finalidade é ajudar o estudante a dominar uma prática de linguagem (re) configurada em um gênero de textual/discursivo, fazendo as devidas adaptações para uma determinada situação real de comunicação. Dessa forma, é preciso levar para a instituição escolar os gêneros que os aprendizes não dominam ou dominam insatisfatoriamente.

Refletir sobre educação, linguagem, letramento e variações linguísticas é, acima de tudo, pensar no ser humano. Pensar no processo de aquisição da oralidade e da escrita e como o seu desenvolvimento ocorre é pensar no outro, nas trocas de experiências mediadas pela interação, nas maravilhas proporcionadas através da leitura e da escrita.

## **2.1 ALFABETIZAÇÃO**

### **2.1.1 A alfabetização no Brasil: um pouco de História**

A História da Alfabetização brasileira se confunde com a História dos métodos de Alfabetização. O duelo dentre esses métodos, que tinham por objetivo garantir aos estudantes a inserção no mundo da cultura letrada, produziram inúmeras teorizações e tematizações acerca de estudos e de pesquisas que buscavam investigar essa problemática.

A alfabetização no Brasil sempre foi um problema que, apesar de muito discutido, parece piorar cada vez mais. Cagliari (1989, p. 8) considera que talvez a maior responsável pela extensão do problema seja a falta de compreensão da própria natureza da escrita, de suas funções e usos. Falta de compreensão essa que impede a escola de formar escritores competentes, condição que afeta a vida escolar do indivíduo de maneira integral.

A partir do final do Século XIX, a dificuldade de nossas crianças para aprender a ler e escrever, principalmente na escola pública, tornou-se um agente de promoção de debates e reflexões, buscando explicar e resolver esses entraves.

Após a Proclamação da República, as práticas de leitura e de escrita ganharam mais forças. Nesse período, a educação ganhou destaque como uma das ideias da modernidade. Até então, nessa época, as práticas de leitura e escrita eram privilégio de poucos indivíduos e ocorriam em ambientes privados do lar ou nas “escolas” do império em suas “aulas régias”.

Até o final do Brasil Imperial, nas “aulas régias”, o ensino dependia muito do empenho dos professores e dos alunos, as condições funcionamento eram precárias. Utilizavam-se as chamadas “cartas de ABC” para a iniciação do ensino da leitura. Com a publicação da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita por João de Deus, um poeta português, no ano de 1876, em Portugal. Vislumbrou-se a possibilidade de realizar análises a partir dos valores fonéticos. Pois o “método João de Deus”, também chamado de “método da palavração”, fundamentava-se nos princípios da linguística moderna da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra.

Na primeira década do Período Republicano, instituiu-se o método analítico, que orientava que o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo texto como um todo. Ainda nessa época, já no final da década de 1920, o termo “alfabetização” passou a ser usado para nomear o ensino inicial da leitura e da escrita.

Com a entrada do pensamento construtivista de alfabetização, fruto das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita, já no início da década de 1980, surge uma nova forma de ver a alfabetização, como um mecanismo processual e construtivo por meio de etapas sucessivas e hipotéticas.

Nessa mesma época, constatou-se um número bastante expressivo de pessoas “alfabetizadas”, mas consideradas como analfabetos funcionais, que são as pessoas que apenas decodificam os signos linguísticos, mas não estabelecem uma compreensão acerca do que leram. Momento em que surge o termo “letramento”. Por isso, escolhemos este poema de Magda Soares (2009, p.41) que nos é uma fiel tradução de letramento.

### O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho  
Em que se pendura cada som enunciado,  
Não é treinamento repetitivo  
De uma habilidade, nem um martelo  
Quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão  
É leitura à luz de vela  
Ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,  
O tempo, os artistas da TV  
E mesmo Mônica e Cebolinha  
Nos jornais de Domingo.

É uma receita de biscoito,  
Uma lista de compras, recados colados na geladeira,  
Um bilhete de amor,  
Telegramas de parabéns e cartas  
De velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,  
Sem deixar sua cama,  
É rir e chorar  
Com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,  
Sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
Manuais, instruções, guias,  
E orientações em bulas de remédios,  
Para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,  
Um mapa do coração do homem,  
Um mapa de quem você é,  
E de tudo que pode ser.

Estar letrado seria, então, ter a capacidade de ler, escrever e fazer uso desses conhecimentos em situações reais do dia-a-dia. Alfabetizar letrando é

de fundamental importância, pois garante uma aprendizagem muito mais significativa, afinal como afirma Soares (2004a, p.22):

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nessa etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita.

Portanto, alfabetizar letrando é um caminho para superar os problemas, entraves que enfrentamos nesta etapa da escolarização sempre buscando estabelecer situações de comunicação que permitam ao alfabetizando ampliar sua competência comunicativa.

### **2.1.2 A alfabetização e os erros ortográficos**

Como já discutimos, ao iniciar o processo de alfabetização, a criança se depara com um sistema de escrita ortográfica arbitrário, formado por convenções e regras. Deste modo, a compreensão e a aquisição da linguagem escrita não são processos fáceis, e o sucesso do estudante muitas vezes não chega a ser alcançado.

Entender o processo de alfabetização implica entender a oralidade. A todo o momento, as crianças estabelecem relação entre fala e escrita ortográfica; e o professor não consegue perceber o que está causando o “erro” na escrita. O aluno erra a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética. Os equívocos que cometem revelam claramente que não se tratam de “erros” aleatórios. Estes “erros” refletem uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala.

A língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente. Por exemplo, um falante do português dizer “carta longa eu escrevi uma” em vez de “eu escrevi uma longa carta” é um erro, porque o sistema da língua não permite que as palavras fiquem nesta ordem. Se em vez de cavalo alguém diz panela é um erro linguístico com relação ao português. Esses são erros porque vão contra o sistema, a estrutura da própria língua. É bom observar que o falante nativo não comete erros linguísticos a não ser em situações raríssimas, e mesmo nesse caso sabe que errou e procura se corrigir

imediatamente. Agem dessa forma não só os adultos como também as crianças. (CAGLIARI, 1991, p.34).

Desta forma, podemos afirmar que os erros são hipóteses que o estudante percorre na tentativa de buscar estabelecer relações entre o que já domina (a modalidade oral) e o que está aprendendo (a modalidade escrita). Precisamos perceber que o aluno não necessita de conhecimento científico e sistemático para utilizar bem a sua língua ou como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p.71) “todas as sentenças produzidas pelos falantes de uma língua são bem formadas, independentemente de serem próprias da chamada língua-padrão ou de outras variedades”.

Ainda nessa perspectiva, de acordo com Cagliari (1989, p.33), se a linguagem oral é aprendida naturalmente com a criança tendo a liberdade de formular hipóteses na busca dos caminhos permitidos pelo modelo da fala, por que na escrita ela não poderia ter a mesma chance de percorrer caminhos com seus erros e acertos, aprendendo finalmente as regras que são válidas para a escrita?

Para Cagliari (2005, p.61), escrever certas palavras segundo a ortografia vigente é uma dificuldade para muitas pessoas, mesmo que tenham uma prática de escrita relativamente intensa.

Concordando com Cagliari (2005), Bortoni-Ricardo (2005, p. 274) ressalta que o domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo.

Nesse sentido, seria, no mínimo interessante, que o professor realizasse uma reflexão acerca do “erro” do aluno. O “erro” poderá contribuir com o fazer pedagógico do professor, se o mesmo vir a utilizá-lo como uma ferramenta que possibilitará a identificação das dificuldades de seus alunos, podendo redirecionar o ensino de acordo com as necessidades de cada um.

## **2.2 ORALIDADE**

### **2.2.1 A criança e a oralidade: interação e inclusão social**

Desde muito cedo, as crianças convivem com a linguagem oral, pois nos comunicamos através das palavras e falamos perto delas e com elas. Por ocupar um papel central nas relações sociais, a linguagem é vivenciada por crianças e adultos. E por meio da oralidade, as crianças participam das diversas situações que ocorrem no cotidiano aprendendo sobre elas próprias, sobre a natureza e sobre a sociedade. Por vivenciar tais situações, a maioria das crianças aprende a falar muito cedo e, quando chegam ao Ensino Fundamental, com algumas exceções que apresentam alguma dificuldade, já conseguem interagir com colegas e professores demonstrando autonomia e domínio da fala.

Os conhecimentos dos quais a criança se apropriou sobre a sua língua são externalizados, inicialmente, por meio da fala, revelando as informações fonéticas, fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas por ela adquirida. Desta forma, em torno dos quatro a cinco anos, grande parte das crianças já adquiriu a maioria do sistema linguístico adulto, dominando um vocabulário de, aproximadamente, 2.000 palavras. Segundo Lamprecht (2004, p. 24), “são crianças com desenvolvimento adequado à idade cronológica em termos de compreensão e produção de linguagem nos níveis sintático, semântico, morfológico e pragmático”.

É ouvindo os adultos que as crianças vão se constituindo produtores de textos orais. Acertando e tentando acertar, as crianças vão buscando regularidades na língua, ao depreenderem suas normas. Assim, uma criança é capaz de falar “fazi” em vez de “fiz”, “di” em vez de “deu”, e também usar “desvestir”, para expressar “tirar” a roupa, porque conhece “comi” / “vi”, “tampar/destampar”, “abotoar/desabotoar”, entre outras. A criança e o jovem recriam a linguagem verbal oral falada à sua volta como de participação na sociedade. Os adultos têm papel importante no processo de recriar a linguagem, mas quem refaz de fato a linguagem é a criança, é o jovem. E é fazendo parte deste processo que eles se tornam seres falantes e participantes no universo social. Cagliari (1985, p. 52) afirma que:

Aprender a falar é, sem dúvida, a tarefa mais complexa que o homem realiza na sua vida. É a manifestação mais elevada da racionalidade humana. As crianças de todos os lugares do mundo, de todas as culturas, de todas as classes sociais realizam isso de um e meio a três anos de idade. Isso é uma prova de inteligência. Toda criança aprende uma língua, e não fala um amontoado de sons.

Portanto, aprender a falar significa abrir as portas para o mundo, para a comunicação, para uma forma de interação que apenas os seres humanos realizam. Aprender a falar representa a inserção no mundo dos humanos.

### **2.2.2 A oralidade e a escola: como se dá este encontro?**

Historicamente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi caracterizado, de modo geral, pelo silenciamento, voltando-se apenas para a variedade padrão escrita do idioma e deixando de lado a oralidade. No entanto, a oralidade é uma habilidade fundamental para o desempenho linguístico dos falantes no mundo atual, já que aquele que não revela domínio tende a ficar em desvantagem no processo de inserção social. Com as novas propostas de ensino de língua materna difundidas, através da divulgação dos estudos realizados na área da Linguística, houve o reconhecimento da importância da oralidade. Porém, na maioria das salas de aula, ela ainda não tem o espaço devido, podendo vir a comprometer o aprimoramento da competência linguística dos alunos.

Baseando-se nos pressupostos decorrentes da perspectiva tradicional e da tecnicista, de que não cabe à escola ensinar o aluno a falar, uma vez que essa habilidade é desenvolvida na interação com a família, cria-se uma concepção bastante equivocada, pois reduz a oralidade à fala do dia-a-dia, permeada de informalidades, representada pelos bate-papos e pelas conversas cotidianas.

Para Schneuwly (2004), cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações de comunicação, em especial nas mais formais. O autor salienta que os gêneros da fala têm aplicação nos vários ambientes da vida social – trabalho, relações interpessoais e política, por exemplo.

Convergindo com a afirmação do autor, os PCN (1998, p.67) afirmam que é dever da escola preparar o aluno para utilizar a linguagem oral, propondo atividades que façam sentido, envolvendo regras de comportamento social, a fim de promover o pleno exercício da cidadania.

Ensinar a língua oral significa para a escola possibilitar o acesso a usos da linguagem mais formalizadas e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

Nesse sentido, desenvolver a oralidade possibilita uma interação entre o texto oral e o texto escrito tornando-os únicos, facilitando, dessa forma, o entendimento e a construção de sentidos para o texto.

Bezerra (1998) traz as seguintes considerações:

Considerando estudos realizados sobre a língua falada e a língua escrita, observamos que essas modalidades são descritas de pontos de vista variados: como discursos não-planejados X planejado (Ochs, 1979), como discurso fragmentado x integrado (Chafe, 1982, 1985), como discurso contextualizado x descontextualizado (Tannen, 1982) e outros. Mais recentemente, tendo em vista a dificuldade de distingui-las de maneira objetiva, a língua falada e a escrita são consideradas como um continuum (Tannen, 1982; Biber, 1988; Marcuschi, 1994, entre outros), em cujos extremos encontramos os textos típicos de cada uma dessas modalidades (o familiar – na oralidade – e o superformal – na escrita), incluindo uma escala gradativa de formalismo, com características ora próprias de cada modalidade (hesitações, correções, pausas, marcadores conversacionais – na língua falada coloquial; frases completas e complexas – na língua escrita formal), ora comuns às duas (grande número de vocábulos da língua).

A tendência da língua oral é ir-se afastando da língua escrita, visto que a primeira está em permanente mudança. Embora seja natural à criança, no início da aprendizagem, buscar estabelecer referências entre a fala (que já conhecem) e a escrita (que querem conhecer), é importante mostrar às crianças que há diversos modos de falar, variando de acordo com a região onde se mora, do ponto de vista ortográfico.

O modo como se fala se renova mais rápido do que a maneira como se escreve, já que esta requer a padronização para a escrita ser compreendida por mais gente durante mais tempo. Isso acontece porque a oralidade precede à escrita e é muito mais utilizada.

Identifica-se, por um lado, a afirmação ingênua segundo a qual as crianças procurariam produzir uma escrita “colada” na oralidade, de

forma a representar, através das letras, os próprios sons da fala. Essa seria a tese de dependência radical da escrita à fala. A tese contrária, também ingênua, é representada pelos defensores da autonomia radical da escrita com relação à oralidade. Segundo esses, as práticas da escrita estariam totalmente “imunes aos efeitos da oralidade, por se tratar de modalidade que ao longo do seu percurso evolutivo teria já rompido quaisquer vínculos com o oral”. (ABAURRE, 1999, p.172).

Seguindo essa premissa, não podemos considerar a modalidade escrita enquanto independente da modalidade oral, mas também, nenhuma delas, particularmente a escrita, não pode ser colocada sob o domínio completo da fala.

A oralidade quando instigada em sala de aula auxilia no desenvolvimento da expressividade, postura e autoestima do cidadão, visto que uma vez que o falante passa a ter voz, a ser ouvido dentro da sociedade na qual vive, ou seja, impõe-se perante si e os outros, passando a ter mais confiança nas suas ações e tendo argumento para debater livremente.

A escrita e a fala andam lado a lado, interagindo-se, principalmente no início do processo de aquisição da escrita, em que o alfabetizando vai se apoiar no seu repertório fonológico a fim de começar a estabelecer as relações som e letra, característica de uma escrita alfabética.

Portanto, torna-se imprescindível ensinar aos alunos a utilização da linguagem oral em instâncias públicas e a fazer uso dela cada vez mais de forma competente. Uma vez que falar é algo que a criança aprende muito antes de ingressar na escola e como afirmar Marcushi (2003, p.48) a fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição genética, o aprendizado e uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização.

Devemos considerar a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, e este pode ser um fio condutor para o desenvolvimento de outros eixos estruturantes da língua como, por exemplo, a apropriação do sistema de escrita.

## 2.3 ESCRITA

### 2.3.1 Os Tipos de escrita

Neste texto, em alguns momentos, temos feito referência sobre uma modalidade de escrita, a alfabética, que é a escrita utilizada na Língua Portuguesa. Vale salientar que existem dois tipos de escrita: a fonográfica e a ideográfica. Massini-Cagliari (2005, p.23) diz que a escrita ideográfica é todo sistema que parte da representação das idéias veiculadas pelas palavras, para depois chegar aos seus sons; e a escrita fonográfica representa a linguagem partindo da representação de seus sons. Os significados veiculados pelas palavras são recuperados na leitura.

Podemos representar os sons de uma palavra de muitas maneiras: através de sílabas, dos seus segmentos ou com a palavra como um todo. Por isto, a escrita fonográfica pode ser silábica, consonantal, alfabética e alfabética-ortográfica.

A escrita fonética ou alfabética, conforme Massini-Cagliari (2005), consiste num tipo de escrita cuja ideia é representar os sons da fala como são pronunciados. A priori o alfabeto deveria ter uma natureza fonética, mas a escrita fonética esbarrou num problema que é a variação linguística. Seria muito complicado se tivéssemos uma escrita puramente fonética, teríamos muitos tipos de escrita para uma única língua, e isso destruiria a finalidade básica da escrita, que é possibilitar a leitura independente do tempo ou espaço em que ela é realizada, como afirma Massini-Cagliari (2005).

Criou-se, então, a ortografia, uma forma de “congelar” a grafia das palavras. Massini-Cagliari (2005, p.31) nos faz lembrar que a ortografia entra na escrita alfabética com a finalidade de eliminar a variação dialetal. Escolheu-se, geralmente de modo arbitrário, uma única forma para escrever a palavra, independentemente das várias pronúncias que a palavra possa ter. A autora mostra um exemplo de nasalidade, envolvendo a escrita da palavra “MUITO”, que tem motivado muita confusão na escrita de crianças em fase inicial de aquisição, justamente porque todos os falantes do português brasileiro, independentemente de classe social e dos fatores regionais, pronunciam o

ditongo 'ui' com nasalidade, no entanto, a escrita, por convenção ortográfica, não marca este fato.

Dessa forma, podemos dizer que escrever ortograficamente significa escrever um português único, livre de marcas socioeconômicas, desprezando, assim, toda a forma de variação dialetal.

### **2.3.2 A escrita e os sons**

Para quem trabalha com o ensino da língua materna, é preciso compreender a natureza e o tipo de escrita que se ensina, bem como compreender como é a relação entre sons e letras de uma dada língua, no nosso caso, o português brasileiro. Acreditamos que este tipo de saber qualifica o trabalho do professor.

No sistema de escrita que usamos na língua portuguesa, o alfabético ortográfico, a relação entre letras e sons é regida pelo princípio acrofônico, segundo o qual no início do nome de cada letra encontra-se o som que a letra representa. Com exceções de letras como o H, que está fora deste princípio, funcionando como coringa: no início da palavra serve para marcar uma lembrança etimológica; no meio, modifica o som da letra anterior. Em nomes como efe, ele, eme, ene, erre, esses apresentam um desvio do princípio acrofônico, mesmo contendo, ainda, o som que a letra representa, é o que lembra Cagliari (2005, p.103).

Lemle ([1998] 2003), ao fazer um estudo detalhado sobre esta relação entre sons e letras, propõe uma classificação dos tipos de relações existentes em nossa língua entre os sons da fala e letras do alfabeto em três tipos, e ainda diz que há uma gradação fonética nesta relação. No primeiro caso, há uma correspondência biunívoca entre sons e letras, depois decai gradativamente. Na segunda divisão, a relação depende da posição que a letra ocupa na palavra, e, no terceiro caso, a motivação fonética para a escrita não existe. Apesar de enfatizar o falar carioca, trata-se de um bom exemplo para entender o funcionamento da nossa língua. As relações que a autora (Idem, p.25) propõe são as seguintes:

- ✓ Relação de um para um: cada letra com um som, cada som com uma letra;

- ✓ Relação de um para mais de um, determinadas a partir da posição: cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição;
- ✓ Relações de concorrência: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição.

Como foi acima citado, em alguns casos existe uma correspondência biunívoca entre fonemas e letras, como podemos ver no Quadro 1, proposto por Lemle ([1998] 2003).

**Quadro 1– Correspondências biunívocas entre fonemas e letras**

Letra	Fonema
P	/p/
B	/b/
T	/t/
D	/d/
F	/f/
V	/v/
A	/a/

Fonte: Lemle ([1998] 2003)

O segundo tipo de relação é aquela na qual a letra pode representar sons diferentes, sendo determinado pela da posição que a letra ocupa dentro da palavra, como está representado no Quadro 2.

**Quadro 2 – Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição**

Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
S	[s]	Início de palavra	Sala
	[z]	Intervocálico	casa, duas árvores.
	[š]	Diante de consoante surda ou em final de palavra	resto, duas casas.
	[ž]	Diante de consoante sonora	rasgo, duas gotas.

M	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes da vogal Depois da vogal, diante de p e b.	mala, leme campo, sombra
N	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes da vogal Depois da vogal	nada, banana ganso, tango, conto
L	[l] [w]	Antes da vogal Depois da vogal	bola, lua calma, sal
E	[e] ou [ɛ] [i]	Não-final Final de palavra	dedo, pedra padre, morte
O	[o] ou [ɔ] [u]	Não-final Final de palavra	bolo, cova bolo, amigo

Fonte: Lemle ([1998] 2003)

O Quadro 3 mostra outro tipo de relação não unívoca, onde um som pode ser representado por diferentes letras, segundo a posição que ocupa na palavra.

**Quadro 3 – Um som representado por diferentes letras, segundo a posição**

Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	C QU	Diante de <b>a, o, u</b> Diante de <b>e, i</b>	casa, come, bicudo pequeno, esquina
[g]	G GU	Diante de <b>a, o, u</b> Diante de <b>e, i</b>	gato, gota, agudo paguei, guitarra
[i]	I E	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	Pino padre, morte

[u]	U O	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	Lua falo, amigo
[R] {r forte}	RR R	Intervocálico Outras posições	Carro rua, carta, honra
[ãw̃]	ÃO AM	Posição acentuada Posição átona	portão, cantarão cantaram
[ku]	QU QÜ CU	Diante de a, o Diante de e, i Outras	aquário, quota cinqüenta, eqüino frescura, pirarucu
[gu]	GÜ GU	Diante de e,i Outras	agüenta, sagui água, agudo

Fonte: Lemle ([1998] 2003)

E, finalizando, o último tipo de relação entre letra e som, no qual letras diferentes podem representar fones idênticos em contextos idênticos, segue exposto no Quadro 4.

**Quadro 4 – Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos**

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	<b>S</b> <b>Z</b> <b>X</b>	Mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de <b>a,o,u</b>	<b>SS</b> <b>Ç</b> <b>SÇ</b>	Russo ruço cresça
	Intervocálico diante de <b>e,i</b>	<b>SS</b> <b>C</b> <b>SC</b>	posseiro, assento roceiro, acento asceta

	Diante de <b>a,o,u</b> , precedido por consoante	<b>S</b> <b>Ç</b>	Balsa Alça
	Diante de <b>e,i</b> , precedido por consoante	<b>S</b> <b>C</b>	Persegue Percebe
[š]	Diante de vogal	<b>CH</b> <b>X</b>	chuva , racha xuxu, taxa
	Diante de consoante	<b>S</b> <b>X</b>	espera, testa expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	<b>S</b> <b>Z</b>	funis, mês, Taís atriz, vez, Beatriz
[ž]	Início ou meio de palavra e diante de <b>e,i</b>	<b>J</b> <b>G</b>	jeito, sujeira gente, bagageiro
[u]	Final de sílaba	<b>U</b> <b>L</b>	céu, chapéu mel, papel
Zero	Início de palavra	<b>ZERO</b> <b>H</b>	ora, ovo hora, homem

Fonte: Lemle ([1998] 2003)

Retomando o que foi dito anteriormente, a escrita ortográfica está longe de ser translúcida para os aprendizes. Até a criança ter domínio sobre as relações entre som e letra, ela vai cometer muitos ‘erros’, que passam a ser compreensíveis quando se percebe a complexidade do código linguístico escrito, particularmente o português.

### 2.2.3 A escrita e seus níveis segundo Emilia Ferreiro

Emília Ferreiro, em sua intensa pesquisa sobre o processo de construção da leitura e da escrita, faz uma descrição minuciosa do processo percorrido por cada indivíduo na aquisição da língua escrita. Hoje, sabe-se que o estudante vai adquirindo concepções, normas, regras, que constrói e

reconstrói hipóteses, ou seja, que ele reflete acerca da língua escrita até atingir à complexidade da escrita alfabética ortográfica de forma gradativa. A partir disto, Emilia afirma que:

A construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta a interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código lingüístico e dominá-lo. O tempo necessário para o aluno transpor cada uma das etapas é muito variável. Duas das conseqüências mais importantes do construtivismo para a prática de sala de aula são respeitar a evolução de cada criança e compreender que um desempenho mais vagaroso não significa que ela seja menos inteligente ou dedicada do que as demais.  
(REVISTA NOVA ESCOLA,p.77)

Essa pesquisa permitiu-lhe identificar quatro níveis de evolução da escrita a saber:

#### 1- Nível pré-silábico

Nesse nível a criança não diferencia o desenho da escrita, e não atribui nenhum significado ao texto, não estabelece relação entre a fala e a escrita. Ela pensa que os desenhos dizem os nomes dos objetos. Logo após, começa a escrever produzindo garatujas, rabiscos típicos da escrita que tinha como forma básica (modelo). Outros elementos como números ou esboços de letras podem aparecer na sua escrita.

#### 2- Nível silábico

Esse momento da escrita representa um grande avanço, sendo um dos mais importantes esquemas construídos pelo alfabetizando durante o seu desenvolvimento, pois ele já começa a ter consciência entre os aspectos gráficos e sonoros das palavras ,nota-se a existência de uma relação entre fala e escrita, e , na tentativa de dar valor sonoro às letras e sinais, representam as palavras, escrevendo para cada sílaba pronunciada uma letra ou uma letra para cada palavra. Nesse nível, a criança ainda utiliza o critério quantitativo e qualitativo, apresentados no nível pré-silábico.

### 3-Nível silábico- alfabético

Esse nível retrata a transição da hipótese silábica para a alfabética, momento em que o estudante vivenciará um conflito, pois se escreve alfabeticamente algumas sílabas e para outras mantem-se a escrita silábica, introduzindo o que Ferreiro denominou “conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito” (1985, p. 209).

Ainda conforme FERREIRO:

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em via de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido (FERREIRO, 2001, p. 27).

Dessa forma, a criança começa a perceber que existem outras letras para escrever a palavra e escreve parte da palavra aplicando a hipótese silábica e parte da palavra analisando os fonemas da sílaba. Pois esta não é mais a unidade.

### 4-Nível alfabético

O aluno nesse nível já compreende a correlação entre grafema e fonema como base constituinte da escrita alfabética. Neste, ele escreve do jeito que pronuncia, omite letras, apresenta dificuldades e desvios ortográficos.

## 2.4 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Realizar uma discussão acerca de competências e habilidades requer, antes de qualquer coisa, dialogar sobre o que é competência, para isto embasamos o nosso debate em Perrenoud (1999, p. 19), que diz:

Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (...) localizar-se numa cidade desconhecida, por exemplo, mobiliza a capacidade de

ler um mapa, pedir informações; mais os saberes de referências geográficas e de escala.

Dessa forma, podemos dizer que a competência é constituída por um conjunto de conhecimentos que instrumentaliza o indivíduo para o viver, sejam eles de ordem linguística, enciclopédica ou interacional.

No entendimento dos PCN de Língua Portuguesa (1997, p.41), o indivíduo desenvolveu a competência leitora no momento em que:

Por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Contudo, para que haja o desenvolvimento da competência leitora para uso efetivo em situações reais de comunicação e interação, é preciso considerar a relevância do fazer pedagógico baseado numa perspectiva teórico-metodológica que atenda o objetivo proposto, tendo este um papel principal. Pois ainda de acordo com os PCN de Língua Portuguesa (1997, p.41):

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.

Seguindo essa premissa, podemos dizer que: para que possamos desenvolver a competência leitora e escritora, devemos torná-la prática de atividade permanente, sendo vivenciada, no cotidiano, por meio da diversidade textual. Conforme os PCN de Língua Portuguesa (1997, p.43):

Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero.

É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção.

Nesse sentido, um trabalho que tem como objetivo o desenvolvimento da competência leitora e escritora devem ser desenvolvidos de forma integrada, por meio de um ambiente alfabetizador, desde o início da vida escolar do estudante, proporcionando-lhes momento de interação, participação, exploração, análise, reconto, reescrita, etc.

#### **2.4.1 Uma possibilidade: as Sequências Didáticas**

Schneuwly e Dolz(2004) desenvolveram uma proposta de trabalho pedagógico, na qual o texto é a unidade de ensino, que envolve aspectos relevantes na apropriação e no desenvolvimento da escrita, ou seja, um conjunto amplo de atividades sistematizadas e interligadas com a finalidade de garantir o domínio de determinado gênero textual e o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagem tipificadas, ou seja, de ajuda-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 10).

Convergindo com pensamento dos autores, os PCN apontam para a necessidade de se trabalhar com atividades sequenciadas de leitura. Vejamos:

São situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura [...] Funcionam de forma parecida com os projetos – e podem integrá-los, inclusive –, mas não têm um produto final determinado: neste caso o objetivo explícito é a leitura em si. Nas atividades sequenciadas de leitura pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse (PCN, 1997, p. 46).

Como podemos perceber, numa abordagem metodológica de ensino do gênero tendo como instrumento um conjunto de atividades didáticas, não se faz necessário, apenas apresentar um gênero junto com algumas questões

interpretativas, é preciso desenvolver um trabalho baseado em situações reais de aprendizagem que viabilize a apropriação da língua escrita.

### 3 METODOLOGIA

Esta investigação será conduzida com base nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, tendo em vista a natureza do trabalho e o conhecimento dos princípios que particularizam esse tipo de estudo. Este tipo de abordagem permite a realização de um estudo, no qual o foco de investigação deverá está centrado na compreensão de significados que os sujeitos atribuem às suas ações.

De acordo com Ludke e André (1986), o conceito da pesquisa qualitativa tem sido pouco discutido entre os estudiosos da área, resultando em algumas críticas como a que qualitativo é antônimo de quantitativo. Em discordância, as autoras enfatizam que quantitativo e qualitativo estabelecem uma relação de intimidade, pois ao fazer uma pesquisa, podemos usar dados quantitativos, porém na análise desses dados, a dimensão será qualitativa, tendo em vista que estarão presentes os valores, as referências e a visão de mundo do pesquisador e dos pesquisados.

Justificamos a escolha pela pesquisa de cunho qualitativo por compreender que:

- a) ao descrever os fenômenos, existe a clareza que estes contêm o significado que é oferecido pelo ambiente;
- b) os sujeitos são compreendidos com base nos seus entendimentos, nos seus pontos de vista;
- c) na pesquisa qualitativa, os investigadores entendem que é possível uma reformulação, uma modificação à medida que os trabalhos de campo vão avançando e que há geração de dados, mesmos tendo hipóteses formuladas e objetivo definido.

Nosso projeto foi aplicado no Estado de Pernambuco, especificamente por um docente da Rede Municipal de Educação do Município do Cabo de Santo Agostinho, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Esse professor compõe o quadro docente da Escola Municipal Desembargador João Paes, localizada na Praia de Gaibu.

Por ter sido construída sem um planejamento adequado, a escola é pequena, composta por: uma secretaria, uma cozinha, sete salas de aula, três banheiros, um pequeno pátio parcialmente coberto, um espaço que foi

denominado sala de leitura, onde na verdade, funciona o projeto Mais Educação, e uma sala de computação. Apesar de estar localizada a uma distância de, aproximadamente, 200 metros do mar, é pouco ventilada, apresenta um crônico problema de infiltração e gotejamento na cobertura.

A escola oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), atendendo 398 alunos pertencentes à classe menos favorecida da sociedade, que em geral são filhos de pescadores, agricultores e trabalhadores das obras do Complexo Portuário de Suape, distribuídos em três turnos: matutino, intermediário e vespertino.

A técnica de coleta de dados constituiu-se por meio do levantamento de informações, através de entrevistas, gravação de áudio e vídeo e construção de um dicionário ilustrado de fábulas. Essa coleta de dados se configurou em 8 meses, a saber, os meses que compreendem o intervalo de fevereiro a julho do ano de 2015.

O primeiro passo da nossa pesquisa foi a realização de entrevistas feitas com os professores no mês de outubro do ano de 2014. O nosso objetivo nessa entrevista foi identificar se o professor considera que trabalha com a oralidade em sua prática em sala de aula; quais são as concepções que ele tem sobre a necessidade de utilizar práticas que trabalhem a oralidade como base para o avanço da escrita.

Para o trabalho aqui relatado utilizamos o gênero do tipo narrativo, fábula, que com mais de mil anos de existência, surgiu para suprir a necessidade do homem em contar e ouvir narrativas de todos os tipos, que permanecem vivas através de histórias que ouvimos, por meio da tradição oral ou registrada em livros, nas quais aprendemos lições importantes para o convívio social.

As fábulas, inicialmente, foram criadas para serem contadas para adultos, com o propósito de aconselhá-los e/ou distraí-los e caracteriza-se por transmitir algum ensinamento para o convívio social, realizar alguma crítica, uma ironia, registrar as experiências e o modo de vida dos povos, apresentando situações vividas por duas ou três personagens, sem a necessidade de expor detalhes acerca de tempo e lugar, prendendo o leitor a uma situação central. Na parte final das fábulas, geralmente, destaca-se uma frase, que é a moral da história.

Este gênero tem acompanhado o ser humano e sua evolução e expõem o pensamento, a época, e os valores que norteiam o modo de agir e viver de uma determinada sociedade. Mantendo-se até os dias da atualidade.

No Brasil, como célebre representante deste gênero, o escritor Monteiro Lobato, que escreveu o livro “Fábulas”, onde reconta e recria fábulas de Esopo, de La Fontaine, e também conta fábulas de sua própria autoria.

Como continuidade da nossa proposta, executamos, auxiliados pelo professor da turma, um trabalho que foi baseado no modelo de sequencia didática a seguir:

As aulas a serem preparadas devem:

- 1 – identificar o grupo de alunos a que se destina (série ou curso);
- 2 – explicitar os objetivos da aula;
- 3 – considerar as três fases da aula de leitura, incluindo atividades de preparação para a leitura, de leitura em si, e de avaliação da leitura;
- 4 – considerar o gênero em sua totalidade, ou seja, contemplar a função sociodiscursiva do gênero e sua caracterização (conteúdo, estilo linguístico e estrutura composicional).

O texto inicial utilizado foi a Fábula “A coruja e a águia”, de Monteiro Lobato ([1966]1972, p.10-1), que transcrevemos a seguir:

#### TEXTO 1 – FÁBULA: A CORUJA E A ÁGUIA<sup>1</sup>

**CORUJA E ÁGUIA**, DEPOIS DE MUITA BRIGA, RESOLVERAM FAZER AS PAZES.  
 – BASTA DE GUERRA — DISSE A CORUJA. — O MUNDO É GRANDE, E TOLICE MAIOR QUE O MUNDO É ANDARMOS A **COMER** OS FILHOTES UMA DA OUTRA.  
 – PERFEITAMENTE — RESPONDEU A ÁGUIA. — TAMBÉM EU NÃO QUERO OUTRA COISA.  
 – NESSE CASO COMBINEMOS ISSO: DE ORA EM DIANTE NÃO COMERÁS NUNCA OS MEUS FILHOTES.  
 – MUITO BEM. MAS COMO POSSO DISTINGUIR OS TEUS FILHOTES?  
 – COISA FÁCIL. SEMPRE QUE ENCONTRARES UNS BORRACHOS LINDOS, BEM FEITINHOS DE CORPO, ALEGRES, CHEIOS DE UMA GRAÇA ESPECIAL, QUE NÃO

---

<sup>1</sup> Durante processo inicial de alfabetização as crianças pensam em quantas letras são necessárias para registrar palavras e as letras maiúsculas de imprensa (letra bastão) são ideais para facilitar o aprendizado do sistema de escrita alfabética, pois são caracteres de traçado simples e escritos de forma isolada.

EXISTE EM FILHOTE DE NENHUMA OUTRA AVE, JÁ SABES, SÃO OS MEUS.

– ESTÁ FEITO! — CONCLUIU A ÁGUIA.

DIAS DEPOIS, ANDANDO À CAÇA, A ÁGUIA ENCONTROU UM NINHO COM TRÊS MONSTRENGOS DENTRO, QUE PIAVAM DE BICO MUITO ABERTO.

– HORRÍVEIS BICHOS! — DISSE ELA. — VÊ-SE LOGO QUE NÃO SÃO OS FILHOS DA CORUJA.

E COMEU-OS.

MAS ERAM OS FILHOS DA CORUJA. AO REGRESSAR À TOCA A TRISTE MÃE CHOROU AMARGAMENTE O DESASTRE E FOI AJUSTAR CONTAS COM A RAINHA DAS **AVES**.

– QUÊ? — DISSE ESTA ADMIRADA. — ERAM TEUS FILHOS AQUELES MONSTRENGUINHOS? POIS, OLHA NÃO SE PARECIAM NADA COM O RETRATO QUE DELES ME FIZESTE...

PARA RETRATO DE FILHO NINGUÉM ACREDITE EM PINTOR PAI. LÁ DIZ O DITADO: QUEM O **FEIO AMA, BONITO** LHE PARECE.

Para trabalhar esse texto, propomos a seguinte execução:

## PLANO DE AULA

Componente curricular: Língua Portuguesa

Eixo temático: Leitura e escrita

Conteúdo: Fábulas

Modalidade/Nível de Ensino: 1º ano do Ensino Fundamental.

Duração: 10 aulas de 50 minutos cada

Objetivos:

- ✓ Ampliar a competência comunicativa dos estudantes.
- ✓ Interpretar textos orais a partir de histórias ouvidas e gravuras.
- ✓ Expressar-se oralmente com clareza e objetividade.
- ✓ Emitir opinião e fazer comentários pessoais.
- ✓ Compreender o valor sonoro das letras (grafemas/fonemas).
- ✓ Reconhecer que a escrita é composta de símbolos e sinais diferentes.

1º momento- Atividade de preparação para leitura: na sala de aula.

a) Exibir, através de imagens, exemplos do gênero: fábula;

b) Conversar informalmente acerca do que é uma fábula, com a finalidade de resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes;

- c) Expor, de forma oral, a estrutura composicional de uma fábula;
- d) Construir um dicionário ilustrado, a partir das fábulas trabalhadas.

2º momento- Atividade de leitura:

- a) Realizar uma leitura coletiva da fábula: a coruja e a águia;
- b) Identificar no texto (escrito em letra bastão) as palavras durante a leitura;
- c) Dar ênfase às palavras destacadas no texto: aves, coruja, águia, comer, amar, feio, bonito;
- d) Interpretar oralmente o gênero textual/discursivo lido;
- e) Levantar possibilidades de outros finais com a fábula;
- f) Fazer uma escolha do final que mais agradou a turma;
- g) Trabalhar com os alunos para construção de um dicionário ilustrado.

Para atingir aos objetivos pretendidos, indicamos as atividades a seguir:

Atividade 1: Correlação entre grafema e fonema

Objetivos:

- Correlacionar grafema e fonema;
- identificar sílabas.

1. VAMOS LER AS PALAVRAS ABAIXO:

- a) AVE
- b) CORUJA
- c) ÁGUIA
- d) COMER
- e) AMAR
- f) FEIO
- g) BONITO

2. QUAIS DAS PALAVRAS ACIMA COMEÇAM COM A LETRA “A”?

3. CITE DUAS OUTRAS PALAVRAS QUE TAMBÉM COMECEM COM A LETRA “A”:

4. QUAIS COMEÇAM COM A LETRA “C”?

5. VOCÊ CONHECE OUTRA PALAVRA QUE COMECE COM A LETRA “C”?  
QUAL É?

6. DESENHE ALGO QUE REPRESENTA AS PALAVRAS “FEIO” E “BONITO”:

7. VAMOS PINTAR? ONDE TEMOS O PEDACINHO (SÍLABA) “FE” NAS  
PALAVRAS ABAIXO? PINTE QUANDO ENCONTRÁ-LOS.

FELIZ

CAFÉ

BIFE

FEIRA

CAFETEIRA

8. AGORA, VAMOS CIRCULAR? ENCONTRE E CIRCULE O PEDACINHO  
“BO” NAS PALAVRAS ABAIXO:

BONECA

CABO

BOBO

CARAMBOLA

BOLA

Atividade 2: Interpretação da fábula “A coruja e a águia”.

Objetivos:

- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- Identificar o propósito comunicativo do gênero textual/discursivo trabalhado.

1. QUAL A ALTERNATIVA QUE MELHOR SE APLICA AO TEXTO?

A) ESSE TEXTO É:

( ) UMA MÚSICA.

( ) UM CONVITE.

- ( ) UM CONTO DE FADAS.
- ( ) UMA FÁBULA.

B) A CORUJA DESCREVEU SEUS FILHOTES COMO:

- ( ) LINDOS E TRISTES.
- ( ) LINDOS E ALEGRES.
- ( ) ALEGRES E FEIOS.
- ( ) FEIOS E TRISTES.

C) CERTO DIA QUANDO A ÁGUIA ESTAVA CAÇANDO ENCONTROU UM NINHO COM:

- ( ) DOIS FILHOTES LINDOS.
- ( ) DOIS FILHOTES HORRÍVEIS.
- ( ) TRÊS FILHOTES LINDOS.
- ( ) TRÊS FILHOTES HORRÍVEIS.

D) A MORAL “QUEM AMA O FEIO, BONITO LHE PARECE”, NOS ENSINA QUE:

- ( ) NÃO DEVEMOS AMAR AS PESSOAS FEIAS.
- ( ) QUANDO GOSTAMOS DE ALGUÉM, MESMO QUE ELA SEJA FEIA NOS PARECERÁ SER BONITA.
- ( ) O AMOR TORNA AS PESSOAS MAIS FEIAS.
- ( ) A BELEZA É TUDO.

E) A RAZÃO PARA A CORUJA CONSIDERAR SEUS FILHOTES MUITO BONITOS É POR QUE:

- ( ) ERA ESPERTA.
- ( ) ERA MUITO CONVENCIDA.
- ( ) NÃO ENXERGAVA MUITO BEM.
- ( ) AMAVA SEUS FILHOTES.

F) NO TEXTO A EXPRESSÃO “A RAINHA DAS AVES”, REFERE-SE À:

- ( ) CORUJA.
- ( ) ÁGUIA.

- ( ) NATUREZA.
- ( ) ÁRVORE.

2. A FÁBULA ENCERRA COM UMA LIÇÃO DE MORAL, CHAMANDO A ATENÇÃO PARA O NOSSO MODO DE AGIR E PENSAR. QUE ENSINAMENTO A FÁBULA TROUXE PARA VOCÊ? EXPLIQUE.

3º momento- Avaliação da leitura:

- a) Perguntar se houve alguma dificuldade para chegar às respostas;
- b) Apreciar a construção das partes que integrarão o dicionário ilustrado.
- c) Corrigir coletivamente as respostas apresentadas no exercício, seguido de uma discussão acerca dos caminhos utilizados para chegarem a essas respostas.

A complementação do contínuo de textos e de planos de aulas utilizados durante a execução do projeto aqui apresentado segue no Apêndice.

É importante salientar que todos os textos foram expostos aos alunos em letra bastão e que em todos os momentos houve a mediação da pesquisadora/do professor, tanto para leitura quanto para escrita.

Assim, de posse da sequência proposta, fomos construindo com os alunos o entendimento dos textos e proporcionando uma correlação entre oralidade e escrita, cujos resultados discutiremos a seguir.

## 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste item nos propomos a fazer a discussão dos dados obtidos durante o período de consecução deste projeto.

Inicialmente conversamos com a professora regente e os dirigentes da escola com a finalidade de conseguir a autorização para executarmos o projeto. Em seguida, já iniciado o ano letivo, a pesquisadora buscou uma aproximação com os alunos para criar uma atmosfera de afetividade e desinibição. Haja vista que a sala de aula era composta por alunos com idade entre cinco e seis anos e estavam em processo de adaptação a um ambiente diferente daquele ao qual estavam acostumados.

Após o período de observação, verificamos que a turma apresentava o seguinte perfil inicial: cerca de 80% nunca havia frequentado uma instituição de ensino; 90% estavam no nível pré-silábico de escrita, utilizando rabiscos e letras, de forma indiferenciada; 85% não apresentavam interesse em ouvir histórias ou não conseguiam ouvi-las até o final; 90% exprimiam seus desejos, necessidades, vivências do seu cotidiano.

Passada a fase de observação inicial, passamos a desenvolver o projeto de intervenção aplicando o primeiro grupo de atividades didáticas e pudemos verificar que a quantidade de horas aulas, inicialmente proposta, era insuficiente e tivemos que nos adequar à necessidade real, aumentando de 5h/a para 10h/a, o que representou dois dias, em cada semana, para realização do projeto, pois os alunos eram bastante incipientes e tivemos que executar a intervenção de forma muito detalhada, possibilitando-os acompanhar a leitura e a interpretação. Essa adequação nos propiciou observar avanços bastante significativos, pois 100% dos alunos escutaram a narrativa até o final, acompanhando a leitura que foi realizada pela pesquisadora, participando ativamente da atividade de interpretação oral e escrita, emitindo sua opinião acerca da atitude das personagens, ou ainda, no desfecho da história. Podemos utilizar como exemplo a primeira Fábula “A Coruja e a Águia”, já que os alunos concluíram que se a coruja tivesse caracterizado os seus filhotes como realmente eram, teria evitado o engano por parte da águia e, conseqüentemente, o trágico final:

Mas tia, veja... a águia não teve culpa, ela se enganou porque a coruja disse que os filhos dela era lindos... Se ela dissesse que eles eram assim... Um pouco feio, aí a águia não tinha comido eles. (ALN 2 ).

Verificamos que todas as crianças envolvidas no projeto apresentaram dificuldade em realizar as atividades de interpretação que eram compostas por questões objetivas por falta de familiaridade. Fato solucionado com o auxílio do professor alfabetizador que usou uma estratégia em que as crianças iam acompanhando a leitura utilizando a sequência de números, e indicando qual a opção, que para eles, parecia correta.

Contudo, produziram, motivados pela certeza de que sabiam escrever, a primeira parte do dicionário ilustrado com uma alegria contagiante. Porém, os avanços na escrita ainda foram tímidos, pois, como podemos observar nas figuras 1 e 2, ainda escreviam segundo a hipótese de escrita pré-silábica, utilizando letras aleatórias ou que fizessem parte do registro do seu próprio nome para representar a escrita de uma palavra. No entanto, notamos que os alunos começaram a compreender a natureza alfabética do sistema de escrita, no que diz respeito a convenções como: escrever da direita para a esquerda e de cima para baixo. O que pode ser verificado nas Figuras 1 e 2 a seguir:

**FIGURA 1 - ALN1**

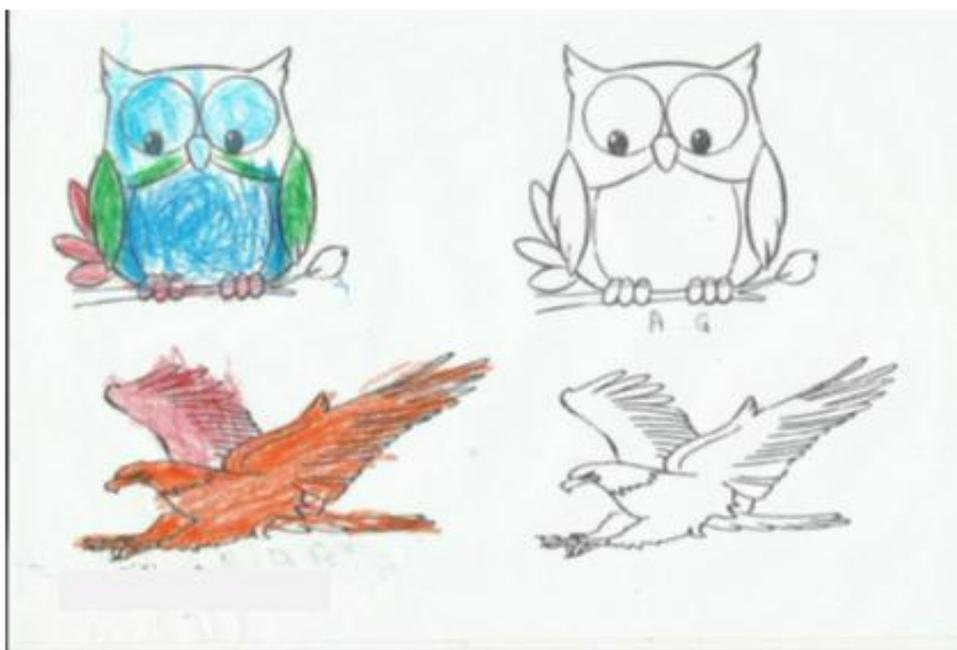


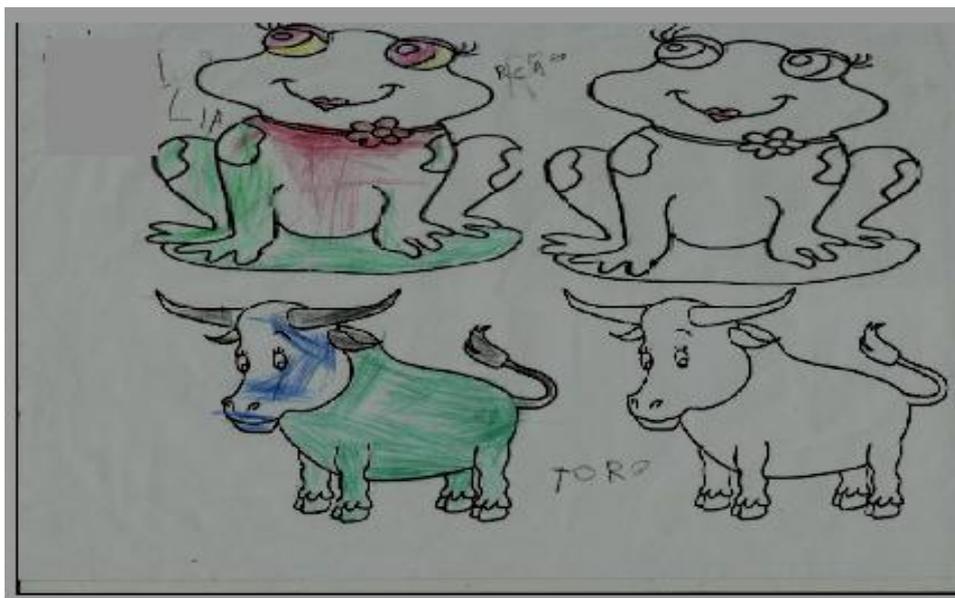
FIGURA 2 - ALN2



Em seguida, trabalhamos com o segundo conjunto de atividades, nesta verificou-se certa ansiedade, por parte dos alunos, em ouvir a narrativa e participar de um momento no qual eles podiam expressar suas ideias e sentimentos por meio de textos orais e escritos, sem que alguém desconsiderasse sua fala e/ou escrita; viviam o exercício da cidadania, eram cidadãos que mereciam ser ouvidos. A partir daí a pesquisadora passou a ser chamada de “tia que contava história”.

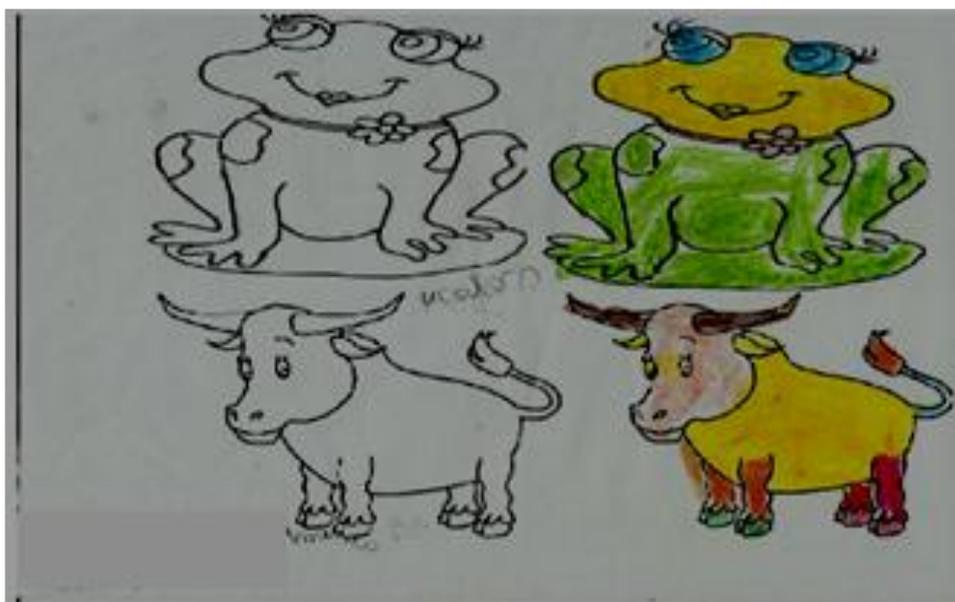
Notamos que, aproximadamente, 30% dos alunos avançaram na sua hipótese de escrita passando para o terceiro nível de apropriação da escrita: nível silábico-alfabético, os alunos representavam o nome do personagem da fábula, que na visão deles a ilustração não retratava um boi e sim um touro. Como podemos ver nas Figuras 3 e 4:

**FIGURA 3 - ALN7**



Verificamos, na Figura 3, mais especificamente no registro escrito da palavra TOURO, um caso de monotongação, onde o aluno reflete, na escrita, a sua fala cotidiana.

**FIGURA 4 - ALN3**



Como resultado de reflexão que fizemos com relação ao termo “tia que conta história”, vimos que era importante trabalharmos o gênero textual fazendo referência à sua tipologia, durante a terceira sequência de atividades,

para que os alunos reconhecessem o texto trabalho como uma fábula, por esse motivo, enfatizamos as suas características na exposição oral. Isso nos revelou que 60% dos alunos obtiveram esse entendimento; 75% já escreveram palavras iniciadas com as letras L e F; e 30% compreenderam a noção de sílaba. Quanto à escrita, obtivemos avanços expressivos: 60% dos alunos estavam no nível alfabético de escrita e 40% oscilavam entre silábico e silábico-alfabético. Como observamos nas Figuras 5 e 6:

**FIGURA 5 - ALN5**



**FIGURA 6 - ALN7**



Contudo, percebemos também que, nessa fase, os alunos apresentaram supressão do R na palavra tartaruga e lebre. Fato visto, ainda por muitos professores como erro ortográfico que deve ser corrigido por meio da repetição exaustiva da palavra. No entanto, é importante ressaltar que essa supressão é plenamente justificada pelo fato de que a criança primeiramente domina as sílabas simples (consoante-vogal) para depois adquirir as complexas (consoante - vogal – consoante e/ou consoante - consoante - vogal) tanto na oralidade quanto na escrita, como é o caso das palavras **tartaruga** e **lebre**.

Também notamos que no registro escrito da palavra **lebre** (lebi), o aluno retratou sua compreensão quanto à relação entre sons e letras: um para cada um, uma relação biunívoca, conforme Lemle ([1998] 2003).

Ao executarmos o quarto conjunto de atividades didáticas, 100 % das crianças envolvidas no projeto já conseguiam identificar as letras que compõem o alfabeto, consolidaram a compreensão de sílaba enquanto parte integrante das palavras, reconheciam a finalidade do texto e expunham suas ideias por meio da escrita. Porém, no momento em que escreviam pequenos textos apresentavam uma inconstância quanto ao nível de escrita e ficavam inseguras quanto ao ato de escrever, tal situação é bastante compreensível, sendo parte inerente ao processo de aquisição da linguagem escrita. Pois de acordo com Ferreiro (NOVA ESCOLA, p.77):

A construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta a interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código lingüístico e dominá-lo.

Como demonstra parte do dicionário ilustrado exibido nas Figuras 7 e 8 dos alunos 8 e 3, respectivamente.

FIGURA 7 - ALN8



FIGURA 8 - ALN3



Chegamos ao final deste projeto com o desenvolvimento da última sequência de atividades, na qual pudemos verificar que todos os alunos conseguiram identificar em palavras a representação de unidades sonoras, escreveram palavras iniciadas pela letra F, compreenderam a moral implícita no texto, narraram fatos do cotidiano que tenham relação com a moral da história, compreenderam a finalidade do texto trabalhado e escreviam de forma correspondente ao nível de escrita alfabética. Seguem as Figuras de 9 a 13 que evidenciam o avanço no sistema de apropriação da escrita.

FIGURA 9 - ALN9



FIGURA 10 - ALN10



FIGURA 11 – ALN 9

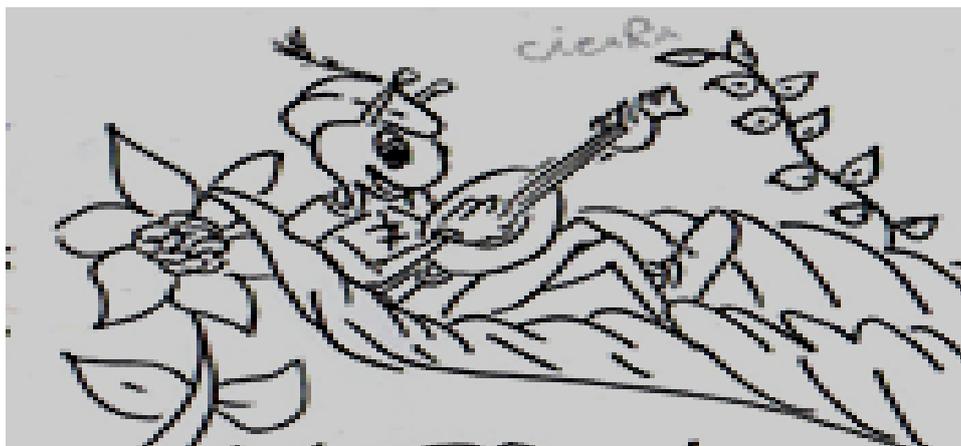


FIGURA 12 – ALN 7



Verificamos que as crianças por estarem na aquisição da escrita inicial utilizam o que trazem da linguagem oral, por isso ocorrem interferências nesse período, como as registradas na escrita das palavras cigarra e tartaruga, conforme imagens acima. O que justifica a troca do grafema G pelo grafema C, pois são grafemas usados para representar dois sons próximos (a única distinção entre eles é a sonoridade /g/ - sonoro e /k/ - surdo). O mesmo se dá com o grafema R e o L (esses sons possuem muita semelhança articulatória ao ponto de serem denominados de líquidas, sendo o /r/ - líquida vibrante e o /l/ - líquida lateral) e nesse caso há um agravante, pois o som /r/ é o último a ser produzido pelas crianças, então enquanto não têm o seu domínio, fazem a troca na fala que pelo som mais se aproxima, no caso o /l/, e terminam por ampliar a troca à escrita.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de pesquisar sobre a oralidade e a aquisição da linguagem escrita das crianças em fase de alfabetização partiu da nossa experiência enquanto professora e coordenadora pedagógica que via muitos alunos engrossarem a fila do fracasso escolar nos anos iniciais, fato que gerava angústia e insatisfação.

A elaboração da fundamentação teórica permitiu-nos aprofundar nossos conhecimentos acerca do objeto de estudo e da pesquisa de cunho qualitativo e orientou-nos a buscar respostas para as indagações feitas neste trabalho.

O objetivo principal deste trabalho foi corroborar a viabilidade de uma proposta de ensino de Língua Portuguesa em nível de alfabetização que, de forma dinâmica, utilize a linguagem oral do aluno, para o desenvolvimento das competências leitora e escritora, no processo de letramento. Durante a execução do projeto foi possível acompanhar o desenvolvimento dessas competências em cada estudante que dele fez parte, e isto nos possibilitou ver de perto cada avanço, cada conquista, tornando-se evidente uma evolução da hipótese da escrita de cem por cento das crianças envolvidas. Reconhecendo que a aquisição da língua escrita é um processo de evolução individual, no qual cada etapa de desenvolvimento da aprendizagem precisa ser respeitada.

Vale destacar a relação afetuosa que se estabeleceu durante esse convívio, sendo retratada por meio de gestos carinhosos que tanto contribuíram para o efetivo envolvimento nas atividades desenvolvidas. E a dedicação do professor regente da turma, que sem o apoio e compromisso, este projeto não teria alcançado o sucesso.

Chegamos ao final deste trabalho com a sensação de dever cumprido, mas também sentimos que este é apenas o começo de uma longa jornada. Sabemos que outros trabalhos surgirão e que muito contribuirão para a formação de leitores e escritores competentes. Esperamos que possamos, muito em breve, garantir o sucesso da alfabetização para que falemos em analfabetismo como um dado histórico.

Esperamos, então, que essa proposta possa dinamizar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, contribuindo e fortalecendo as ações de novas práticas educativas.

## 6 REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete M. **Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita.** In: R.R. LAMPRECHT (org.). *Aquisição da linguagem: questões e análises.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Padrões de oralidade presentes na explicação de textos na sala de aula.** *Linguagem & Ensino*, Vol. 1, No. 2, 1998. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v1n2/Bezerra6.pdf>

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** São Paulo: Scipione, 1991.

\_\_\_\_\_. **O príncipe que virou sapo.** Considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. In: Caderno de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, novembro 1985. p.50-62.

FERREIRO, E. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras.** Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAMPRECHT, RR et al., **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2003.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. 20.ed. São Paulo: Brasiliense, [1966] 1972.

LUDKE, Menga; André, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In; Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luís Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, [1999] 2006.

MOLLICA, Maria Cecília. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

Revista Nova escola. Grandes pensadores, edição especial, 2008.

ROCHA, Ruth (Adap.). **Fábulas de Esopo**. Melhoramentos, São Paulo: 1986.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos**. *Revista Pátio*, n.º 29. Porto Alegre, ano VIII nº 29, fev./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

**APÊNDICE**  
**TEXTOS TRABALHADOS COM OS ALUNOS PARA CONSOLIDAÇÃO DA**  
**SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**TEXTO 2- FÁBULA: A RÃ E O BOI**

TOMAVAM SOL À BEIRA DUM BREJO UMA RÃ E UMA SARACURA. NISTO CHEGOU UM BOI, QUE VINHA PARA O BEBEDOURO.

— QUER VER — DISSE A RÃ — COMO FICO DO TAMANHO DESTES ANIMAL?

— IMPOSSÍVEL, RÃZINHA. CADA QUAL COMO DEUS O FEZ.

— POIS OLHA LÁ! — RETORQUIU A RÃ ESTUFANDO-SE TODA. NÃO ESTOU “QUASE” IGUAL A ELE?

— CAPAZ! FALTA MUITO AMIGA.

A RÃ ESTUFOU-SE MAIS UM BOCADO.

— E AGORA?

— LONGE AINDA!...

A RÃ FAZ NOVO ESFORÇO.

— E AGORA?

— QUE ESPERANÇA!...

A RÃ, CONCENTRANDO TODAS AS FORÇAS, ENGOLIU MAIS AR E FOI-SE ESTUFANDO, ESTUFANDO, ATÉ QUE PLAF! REBENTOU COMO UM BALÃOZINHO DE ELÁSTICO.

O BOI QUE TINHA ACABADO DE BEBER LANÇOU UM OLHAR DE FILÓSOFO SOBRE A RÃ MORIBUNDA E DISSE:

— QUEM NASCE PARA DEZ RÉIS NÃO CHEGA A VINTÉM.

(LOBATO, [1966] 1972)

**PLANO DE AULA**

Componente curricular: Língua Portuguesa

Eixo temático: Leitura e escrita

Conteúdo: Fábulas

Modalidade/Nível de Ensino: 1º ano do Ensino Fundamental.

Duração: 10 aulas de 50 minutos cada

Objetivos:

- ✓ Interpretar textos orais a partir de histórias ouvidas e gravuras.
- ✓ Reconhecer o som inicial das letras.
- ✓ Dominar as relações entre grafema e fonema;
- ✓ Compreender o valor sonoro das letras (grafemas/fonemas).
- ✓ Compreender o sentido de uma palavra ou expressão do texto.
- ✓ Expressar suas ideias e sentimentos por meio de textos orais e escritos.

Atividade 1: correlação grafema e fonema

Objetivos:

- Dominar as relações entre grafema e fonema;
- Reconhecer o som inicial das palavras.

1º) VAMOS LER AS PALAVRAS ABAIXO:

- |          |              |
|----------|--------------|
| a) RÃ    | d) REBENTOU  |
| b) BREJO | e) BEBEDOURO |
| c) BOI   | f) BOCADO    |

2º) DAS PALAVRAS ACIMA, QUAIS COMEÇAM COM A LETRA “B”?

3º) ESCREVA DUAS OUTRAS PALAVRAS QUE TAMBÉM COMECEM COM A LETRA “B”:

4º) AGORA, VAMOS CIRCULAR? ENCONTRE E CIRCULE A SÍLABA “BO” NAS PALAVRAS ABAIXO:

- 1-BOLA
- 2-BOBO
- 3-ABOTOAR
- 4-BOLACHA
- 5-ACABOU
- 6-TOMBO

5º) DESENHE UM OBJETO CUJO NOME COMECE COM A LETRA “R”.

Atividade 2: Interpretação da fábula “a rã e o boi”.

Objetivos:

- Compreender o sentido de uma palavra ou expressão do texto;
- Expressar suas ideias e sentimentos por meio de textos orais e escritos.

## INTERPRETAÇÃO

1º) QUAL A ALTERNATIVA QUE MELHOR SE APLICA AO TEXTO?

A) ESSE TEXTO É:

- 1-( ) UMA FÁBULA.
- 2-( ) UM CARTAZ.
- 3-( ) UM CONVITE.
- 4-( ) UM CONTO DE FADAS.

B) O QUE FAZIA A RÃ À BEIRA DUM BREJO?

- 1-( ) BEBIA ÁGUA.
- 2-( ) DORMIA.
- 3-( ) TOMAVA SOL.
- 4-( ) CONVERSAVA COM A SARACURA.

C) O QUE LEVOU A RÃ A ESTUFAR-SE ATÉ EXPLODIR?

- 1-( ) O CALOR PROVOCADO PELO SOL.
- 2-( ) TOMOU MUITA ÁGUA.
- 3-( ) UMA DOENÇA.
- 4-( ) TENTOU SER IGUAL AO BOI.

D) NO TEXTO A EXPRESSÃO “PLAF” REFERE-SE À:

- 1-( ) FUGA DA SARACURA.
- 2-( ) EXPLOSÃO DA RÃ.
- 3-( ) FALA DO BOI.
- 4-( ) CONQUISTA DA RÃ.

2. A FÁBULA ENCERRA COM UMA LIÇÃO DE MORAL, CHAMANDO A ATENÇÃO PARA O NOSSO MODO DE AGIR E PENSAR. QUE ENSINAMENTO A FÁBULA TROUXE PARA VOCÊ? EXPLIQUE.

### **TEXTO 3 - FÁBULA: A LEBRE E A TARTARUGA**

CERTO DIA, A LEBRE QUE ERA MUITO CONVENCIDA, DESAFIOU A TARTARUGA PARA UMA CORRIDA, ARGUMENTANDO QUE ELA ERA MAIS RÁPIDA E QUE A TARTARUGA NUNCA A VENCERIA. A TARTARUGA COMEÇOU A TREINAR ENQUANTO QUE A LEBRE NÃO FAZIA NADA.

CHEGOU O DIA DA CORRIDA. A LEBRE E A TARTARUGA COLOCARAM-SE NOS SEUS LUGARES E, APÓS O SINAL, PARTIRAM, A TARTARUGA ESTAVA A CORRER O MAIS RÁPIDO QUE CONSEGUIA, MAS RAPIDAMENTE FOI ULTRAPASSADA PELA LEBRE, QUE PERCEBENDO JÁ ESTAR A UMA LONGA DISTÂNCIA DA SUA CONCORRENTE, DEITOU-SE E DORMIU.

ENQUANTO A LEBRE DORMIA, NÃO E DAVA CONTA QUE A TARTARUGA IA SE APROXIMANDO MAIS RAPIDAMENTE DA LINHA DE CHEGADA. QUANDO ACORDOU, A LEBRE HORRORIZADA, VIU QUE A TARTARUGA ESTAVA MUITO PERTO DA LINHA DE CHEGADA. ASSIM A LEBRE COMEÇOU A CORRER O MAIS DEPRESSA QUE PODE, TENTANDO A TODO O CUSTO ULTRAPASSAR A TARTARUGA, MAS NÃO CONSEGUIU.

MORAL DA HISTÓRIA: DEVAGAR SE VAI LONGE!

(A LEBRE E A TARTARUGA É UMA FÁBULA ATRIBUÍDA A ESOPO E RECONTADA POR LA FONTAINE)

### **PLANO DE AULA**

Componente curricular: Língua Portuguesa

Eixo temático: Leitura e escrita

Conteúdo: Fábulas

Modalidade/Nível de Ensino: 1º ano do Ensino Fundamental.

Duração: 10 aulas de 50 minutos cada

Objetivos:

- ✓ Compor palavras que sejam escritas com as letras l e f;
- ✓ Compreender a noção de sílaba.
- ✓ Reconhecer o gênero textual fábula;
- ✓ Compreender textos lidos por outras pessoas.
- ✓ Interpretar textos orais a partir de histórias ouvidas e gravuras.
- ✓ Desenvolver a capacidade de expressão oral dos estudantes.

Atividade 1: correlação grafema e fonema

Objetivos:

- Compor palavras que sejam escritas com as letras l e f;
- Compreender a noção de sílaba.

1º) VAMOS LER AS PALAVRAS ABAIXO:

- |            |              |
|------------|--------------|
| A) LEBRE   | D) LINHA     |
| B) CORRIDA | E) TARTARUGA |
| C) DIA     | F) LONGA     |

2º) QUAIS DAS PALAVRAS, ACIMA COMEÇAM COM A LETRA “L”?

3º) CITE DUAS PALAVRAS QUE TAMBÉM COMECEM COM A LETRA “L”:

4º) AGORA, VAMOS CIRCULAR? ENCONTRE E CIRCULE O PEDACINHO “TA” NAS PALAVRAS ABAIXO:

- 1- TATU
- 2- TAPETE
- 3- TARTARUGA
- 4- CONTA
- 5- TENTANDO
- 6- ESTAVA

5º) ENCONTRE E PINTE A SÍLABA “LE” NAS PALAVRAS ABAIXO:

- 1- ALEGRE
- 2- LEÃO

- 3- LEBRE
- 4- LEVE
- 5- ELEFANTE
- 6- LEITE

6º) DESENHE UM ANIMAL CUJO NOME COMECE COM A LETRA “F”:

Atividade 2: Interpretação da fábula “a lebre e a tartaruga”.

Objetivos:

- Reconhecer o gênero textual fábula;
- Compreender textos lidos por outras pessoas.

### INTERPRETAÇÃO

1º) QUAL A ALTERNATIVA QUE MELHOR SE APLICA AO TEXTO?

A) ESSE TEXTO É:

- 1-(    ) UMA RECEITA.
- 2-(    ) UM MÚSICA.
- 3-(    ) UM FÁBULA.
- 4-(    ) UMA CONTO DE FADAS.

B) O QUE FAZIA A LEBRE ENQUANTO A TARTARUGA TREINAVA?

- 1-(    ) COMIA CENOURAS.
- 2-(    ) NADA.
- 3-(    ) BRINCAVA COM OS OUTROS ANIMAIS.
- 4-(    ) CONVENCIA-SE QUE ERA A MELHOR

C) AO PERCEBER QUE TINHA ULTRAPASSADO A TARTARUGA, O QUE FEZ A LEBRE?

- 1-(    ) CORREU RAPIDAMENTE .
- 2-(    ) PAROU E TOMOU ÁGUA.
- 3-(    ) DANÇOU ALEGREMENTE.
- 4-(    ) DEITOU-SE E DORMIU.

D) A MORAL “DEVAGAR SE VAI LONGE”, NOS ENSINA QUE:

- 1-(    ) TEMOS QUE TER PRESSA.
- 2-(    ) NÃO PODEMOS CORRER.
- 3-(    ) COM PERSISTÊNCIA CONSEGUIREMOS IR LONGE.
- 4-(    ) DEVAGAR NÃO CHEGAREMOS A LUGAR ALGUM.

2. A FÁBULA ENCERRA COM UMA LIÇÃO DE MORAL, CHAMANDO A ATENÇÃO PARA O NOSSO MODO DE AGIR E PENSAR. QUE ENSINAMENTO A FÁBULA TROUXE PARA VOCÊ? EXPLIQUE.

#### **TEXTO 4- FÁBULA: O GALO QUE LOGROU A RAPOSA**

UM VELHO GALO MATREIRO, PERCEBENDO A APROXIMAÇÃO DA RAPOSA, EMPOLEIROU-SE NUMA ÁRVORE. A RAPOSA, DESAPONTADA, MURMUROU CONSIGO: “DEIXE ESTAR, SEU MALANDRO, QUE JÁ TE CURO!...” E EM VOZ ALTA:

— AMIGO, VENHO CONTAR UMA GRANDE NOVIDADE: ACABOU-SE A GUERRA ENTRE OS ANIMAIS. LOBO E CORDEIRO, GAVIÃO E PINTO, ONÇA E VEADO, RAPOSA E GALINHAS, TODOS OS BICHOS ANDAM AGORA AOS BEIJOS COMO NAMORADOS. DESÇA DESSE POLEIRO E VENHA RECEBER O MEU ABRAÇO DE PAZ E AMOR.

— MUITO BEM! --- EXCLAMOU O GALO. NÃO IMAGINA COMO TAL NOTICIA ME ALEGRA! QUE BELEZA VAI FICAR O MUNDO, LIMPO DE GUERRAS, CRUELDADE E TRAIÇÕES!

VOU JÁ DESCER PARA ABRAÇAR A AMIGA RAPOSA, MAS... COMO LÁ VÊM VINDO TRÊS CACHORROS, ACHO BOM ESPERÁ-LOS, PARA QUE TAMBÉM TOMEM PARTE NA CONFRATERNIZAÇÃO.

AO OUVIR FALAR EM CACHORRO, DONA RAPOSA NÃO QUIS SABER DE HISTÓRIAS, E TRATOU DE PÔR-SE AO FRESCO, DIZENDO:

— INFELIZMENTE, AMIGO CÓ-RI-CÓ-CÓ, TENHO PRESSA E NÃO POSSO ESPERAR PELOS AMIGOS CÃES. FICA PARA OUTRA VEZ A FESTA? ATÉ LOGO.

E RASPOU-SE.

CONTRA ESPERTEZA, ESPERTEZA E MEIA.  
(LOBATO, [1966]1972.)

### **PLANO DE AULA**

Componente curricular: Língua Portuguesa

Eixo temático: Leitura e escrita

Conteúdo: Fábulas

Modalidade/Nível de Ensino: 1º ano do Ensino Fundamental.

Duração: 10 aulas de 50 minutos cada

Objetivos:

- ✓ Identificar as letras que compõem o alfabeto.
- ✓ Consolidar a compreensão de sílaba enquanto parte integrante de das palavras.
- ✓ Reconhecer a finalidade do texto.
- ✓ Expor suas ideias por meio da escrita.

Atividade 1: correlação grafema e fonema

Objetivos:

- Identificar as letras que compõem o alfabeto;
- Consolidar a compreensão de sílaba enquanto parte integrante de das palavras.

1º) VAMOS LER AS PALAVRAS ABAIXO:

- |            |            |
|------------|------------|
| A) GALO    | D) VERÃO   |
| B) FORMIGA | E) GUERRA  |
| C) GAVIÃO  | F) GALINHA |

2º) DAS PALAVRAS ACIMA, QUAIS COMEÇAM COM A LETRA “G”?

3º) ESCREVA DUAS PALAVRAS QUE TAMBÉM COMECEM COM A LETRA “G”:

4º) AGORA, VAMOS CIRCULAR? ENCONTRE E CIRCULE O PEDACINHO “RA” NAS PALAVRAS ABAIXO:

- 1-RAPOSA
- 2-RÁDIO
- 3-RABO
- 4-NAMORADOS
- 5-ESPERAR
- 6-RASPOU-SE

5º) DESENHE UMA ANIMAL CUJO NOME COMECE COM A LETRA “G”.

Atividade 2: Interpretação da fábula “o galo que logrou a raposa”.

Objetivos:

- Reconhecer a finalidade do texto;
- Expor suas ideias por meio da escrita.

### INTERPRETAÇÃO

1º) QUAL A ALTERNATIVA QUE MELHOR SE APLICA AO TEXTO?

A) ESSE TEXTO É:

- 1-( ) UM CONTO DE FADAS.
- 2-( ) UMA RECEITA.
- 3-( ) UMA MÚSICA.
- 4-( ) UMA FÁBULA.

B) O QUE FEZ O GALO SUBIR NO POLEIRO?

- 1-( ) ESTAVA CANSADO.
- 2-( ) A PRESENÇA DA RAPOSA.
- 3-( ) SENTIU A TERRA QUENTE.
- 4-( ) A GALINHA O CHAMOU.

C) A RAPOSA FALOU EM UMA NOVIDADE, QUAL FOI?

- 1-( ) O NAMORO ENTRE O GAVIÃO E O PINTO.
- 2-( ) A AMIZADE DO VEADO COM A ONÇA.
- 3-( ) O FINAL DA GUERRA ENTRE OS ANIMAIS.

4-( ) A VONTADE QUE SENTIA EM COMER O GALO.

D) A MORAL “CONTRA ESPERTEZA, ESPERTEZA E MEIA”, NOS ENSINA QUE:

1-( ) DEVEMOS SER MUITO ESPERTO.

2-( ) A CONFIANÇA É IMPORTANTE.

3-( ) A AMIZADEE É ALGO VALIOSO.

4-( ) A ATENÇÃO É TUDO.

2. A FÁBULA ENCERRA COM UMA LIÇÃO DE MORAL, CHAMANDO A ATENÇÃO PARA O NOSSO MODO DE AGIR E PENSAR. QUE ENSINAMENTO A FÁBULA TROUXE PARA VOCÊ? EXPLIQUE.

### **TEXTO 5- FÁBULA: A CIGARRA E A FORMIGA**

A CIGARRA PASSOU TODO O VERÃO CANTANDO, ENQUANTO A FORMIGA JUNTAVA SEUS GRÃOS.

QUANDO CHEGOU O INVERNO, A CIGARRA VEIO À CASA DA FORMIGA PARA PEDIR QUE LHE DESSE O QUE COMER.

A FORMIGA ENTÃO PERGUNTOU A ELA:

- E O QUE É QUE VOCÊ FEZ DURANTE TODO O VERÃO?

- DURANTE O VERÃO EU CANTEI- DISSE A CIGARRA.

E A FORMIGA RESPONDEU:

- MUITO BEM, POIS AGORA DANCE!

MORAL DA HISTÓRIA: DEVES PREVÊ O DIA DE AMANHÃ.

(ROCHA, 1986.)

### **PLANO DE AULA**

Componente curricular: Língua Portuguesa

Eixo temático: Leitura e escrita

Conteúdo: Fábulas

Modalidade/Nível de Ensino: 1º ano do Ensino Fundamental.

Duração: 10 aulas de 50 minutos cada

Objetivos:

- ✓ Identificar em palavras a representação de unidades sonoras;
- ✓ Escrever palavras iniciadas pela letra f.
- ✓ Compreender a moral implícita no texto;
- ✓ Narrar fatos do cotidiano que tenham relação com a moral da história.
- ✓ Compreender a finalidade do texto trabalhado.

Atividade 1: correlação grafema e fonema

Objetivos:

- Identificar em palavras a representação de unidades sonoras;
- Escrever palavras iniciadas pela letra f.

1º) VAMOS LER AS PALAVRAS ABAIXO:

- |            |          |
|------------|----------|
| A) CIGARRA | D) VERÃO |
| B) FORMIGA | E) CASA  |
| C) CANTEI  | F) COMER |

2º) DAS PALAVRAS ACIMA, QUAIS COMEÇAM COM A LETRA “C”?

3º) ESCREVA DUAS PALAVRAS QUE TAMBÉM COMECEM COM A LETRA “C”:

4º) AGORA, VAMOS CIRCULAR? ENCONTRE E CIRCULE O PEDACINHO “CO” NAS PALAVRAS ABAIXO:

- |              |          |
|--------------|----------|
| 1-COCADA     | 4-MACACO |
| 2-COLA       | 5-COCO   |
| 3 -CHOCOLATE | 6-MALUCO |

5º) DESENHE UM ANIMAL CUJO NOME COMECE COM A LETRA “F”.

Atividade 2: Interpretação da fábula “a cigarra e a formiga”.

Objetivos:

- Compreender a moral implícita no texto;

- Narrar fatos do cotidiano que tenham relação com a moral da história.

## INTERPRETAÇÃO

1º) QUAL A ALTERNATIVA QUE MELHOR SE APLICA AO TEXTO?

A) ESSE TEXTO É:

- 1-(    ) UM CONTO DE FADAS.
- 2-(    ) UMA RECEITA.
- 3-(    ) UMA MÚSICA.
- 4-(    ) UMA FÁBULA.

B) O QUE FAZIA A FORMIGA ENQUANTO A CIGARRA CANTAVA?

- 1-(    ) TRABALHAVA NUM FORMIGUEIRO.
- 2-(    ) DANÇAVA ALEGREMENTE.
- 3-(    ) JUNTAVA SEUS GRÃOS.
- 4-(    ) PLANTAVA TRIGO.

C) QUANDO CHEGOU O INVERNO, A CIGARRA VEIO À CASA DA FORMIGA PARA PEDIR:

- 1-(    ) COMIDA.
- 2-(    ) ÁGUA.
- 3-(    ) ROUPA.
- 4-(    ) VIOLÃO.

D) A MORAL “DEVES PREVÊ O DIA DE AMANHÃ”, NOS ENSINA QUE:

- 1-(    ) DEVEMOS NOS PREOCUPAR COM O FUTURO.
- 2-(    ) NÃO PODEMOS CANTAR.
- 3-(    ) O TRABALHO É DESNECESSÁRIO.
- 4-(    ) A MÚSICA É TUDO.

2. A FÁBULA ENCERRA COM UMA LIÇÃO DE MORAL, CHAMANDO A ATENÇÃO PARA O NOSSO MODO DE AGIR E PENSAR. QUE ENSINAMENTO A FÁBULA TROUXE PARA VOCÊ? EXPLIQUE.

ANEXOS  
DICIONÁRIO ILUSTRADO DAS FÁBULAS

A CORUJA E A ÁGUIA



ALN 1



ALN 2



ALN 3



ALN 4



ALN5



ALN6



ALN7



ALN8



ALN9

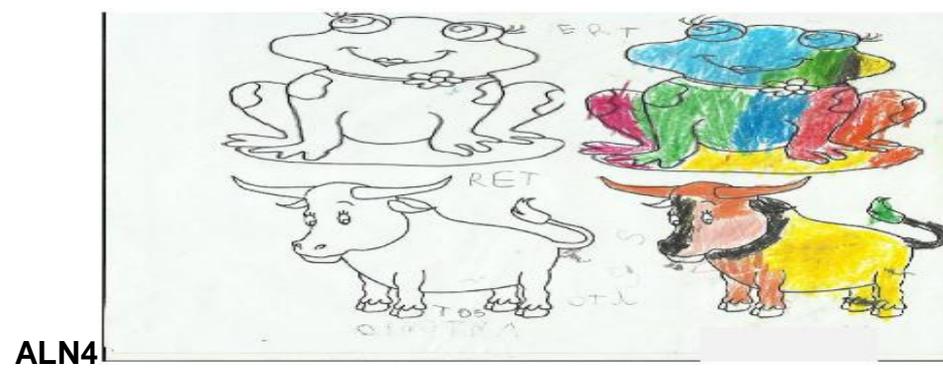
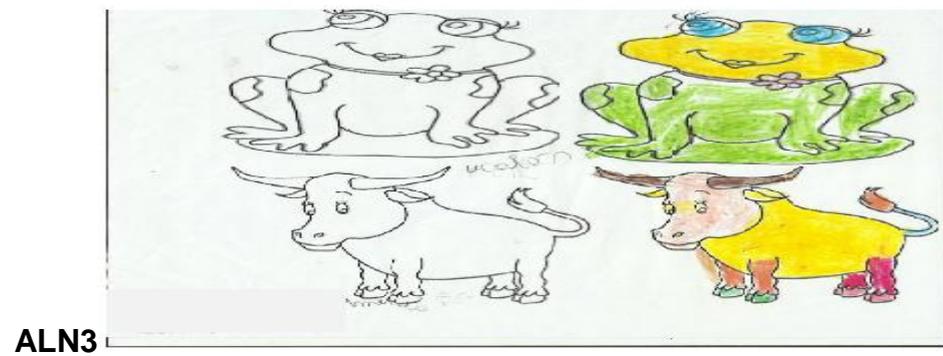
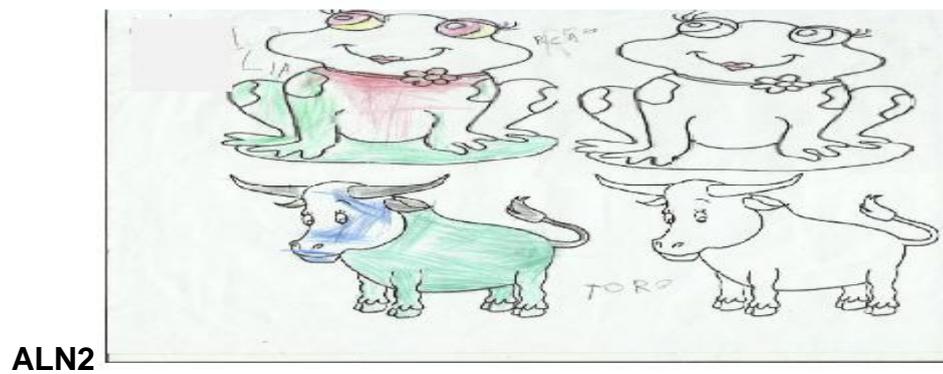


ALN10

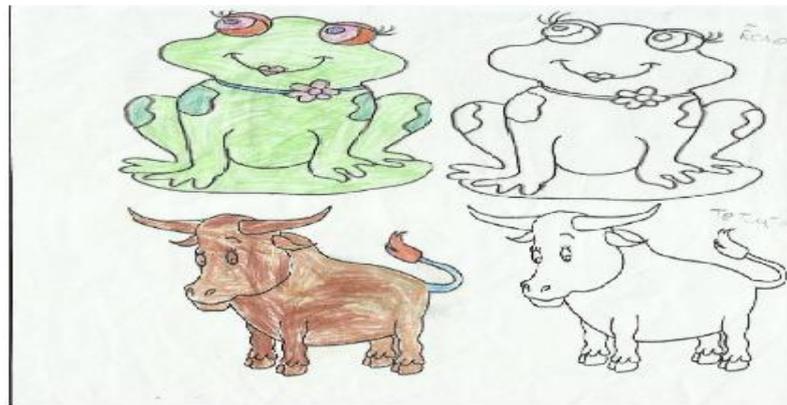


ALN11

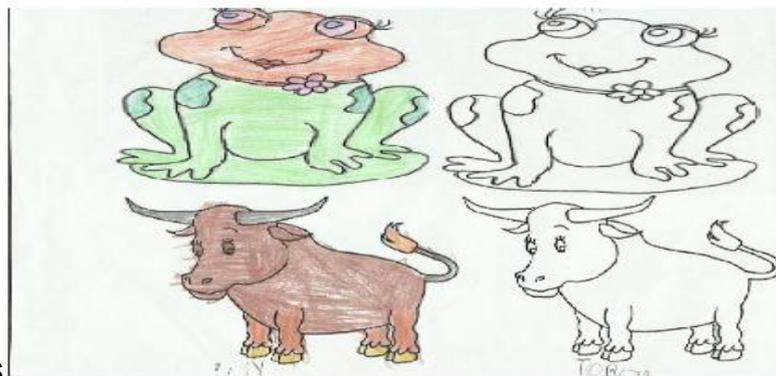
## A RÃ E O BOI



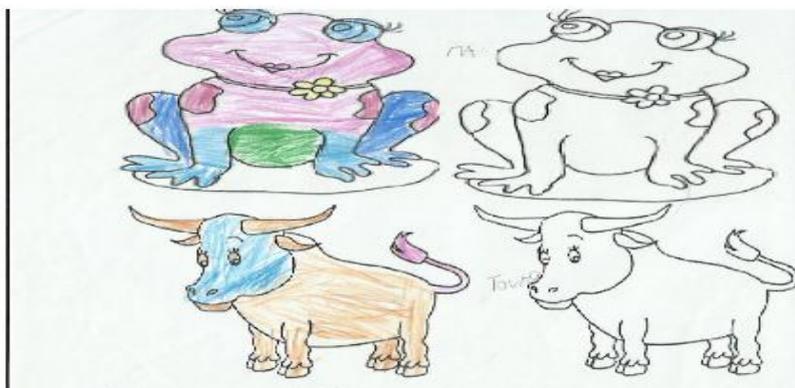
ALN5



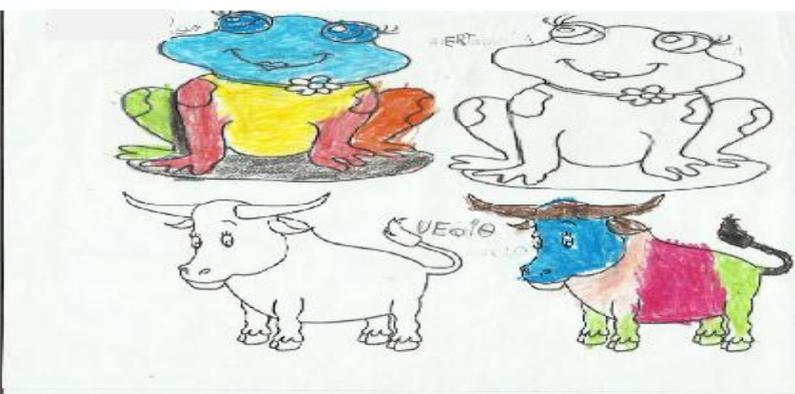
ALN6



ALN7



ALN8

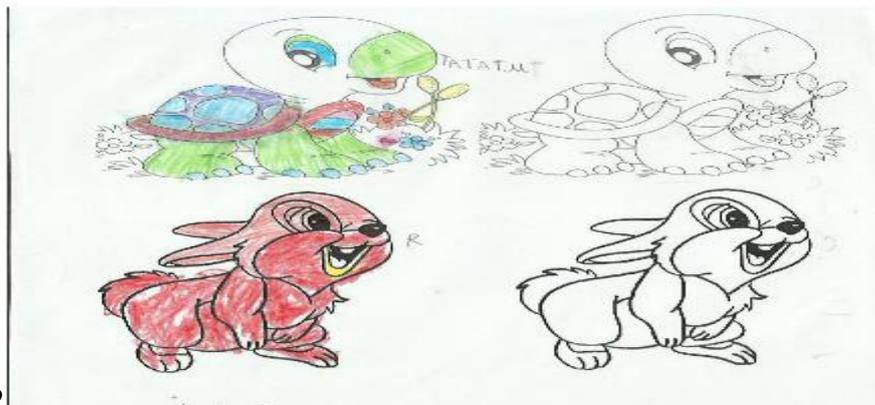


### A LEBRE E A TARTARUGA

ALN1



ALN2



ALN3



ALN4





ALN5



ALN6



ALN7



ALN8



ALN9



ALN10

## O GALO QUE LOGROU A RAPOSA

ALN1



ALN2



ALN3



ALN4





ALN5



ALN6



ALN7



ALN8



ALN9



ALN10

### A FORMIGA E A CIGARRA



ALN1



ALN2



ALN3



ALN4



ALN5



ALN6



ALN7



ALN8



ALN9



ALN10



ALN11



ALN12



ALN13