



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

**ATIVIDADES COMPLEMENTARES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA
ALFABÉTICA COM ALUNOS DO 2º ANO EM ESTÁGIO PRÉ-SILÁBICO**

ROSEMARY GOMES MACÊDO

JOÃO PESSOA/PB

2015

ROSEMARY GOMES MACÊDO

**ATIVIDADES COMPLEMENTARES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA
ALFABÉTICA COM ALUNOS DO 2º ANO EM ESTÁGIO PRÉ-SILÁBICO**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Linha: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem, como requisito regulamentar para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Dermeval da Hora
Oliveira

JOÃO PESSOA/PB

2015

**ATIVIDADES COMPLEMENTARES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA
ALFABÉTICA COM ALUNOS DO 2º ANO EM ESTÁGIO PRÉ-SILÁBICO**

ROSEMARY GOMES MACÊDO

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Linha: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem, como requisito regulamentar para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em ____/____/2015

BANCA EXAMINADORA:

Profº. Dr.. Dermeval da Hora Oliveira
Orientador

Prof(a). Dr(a). Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
Examinador (a)

Prof(a). Dr(a). Alvanira Lúcia de Barros
Examinador (a)

JOÃO PESSOA/PB
2015

“Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não lêem”
(Mário Quintana)

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por estar comigo em todos os momentos da minha vida, sempre me direcionando e sendo minha maior fonte de inspiração e razão de viver.

À minha mãe, Helena grande mulher e incentivadora da minha busca por novos conhecimentos e total apoiadora na superação dos obstáculos que a vida tem me oportunizado em viver.

Aos meus filhos, que expressam em seus olhos observadores e atentos uma genuína admiração e orgulho sobre minhas conquistas, principalmente as acadêmicas, que acabam sendo fontes de inspiração para suas próprias conquistas. Tenho muito orgulho de ter contribuído na formação de vocês meus amores: Larisse Helena, Sérgio Filho e Luana Maria.

Aos meus mais novos filhos, meus genros Arthur e Carlos, pelo cuidado e amor dedicados as minhas filhas e busca constante de serem a cada dia maridos segundo o coração de Deus e em muitos momentos vencendo suas limitações e dificuldades, mas sempre me dando suporte, inclusive nas revisões e tradução desse trabalho.

Aos meus grandes amigos, Flávio e Lene, por sempre estarem presentes na minha vida e expressarem seu amor também através de palavras encorajadoras e sinceras em todos os momentos, inclusive no percurso desse trabalho.

Ao meu orientador, Dermeval da Hora Oliveira, por ter se colocado à disposição para orientar essa pesquisa e ter dado direcionamentos importantes para esse trabalho, sem os quais, não teríamos chegado ao resultado desejado.

A banca avaliadora representada pelas professoras Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa e Alvanira Lúcia de Barros, por serem sempre tão gentis, afetuosas, dedicadas, competentes e responsáveis, contribuindo com críticas muito construtivas e pertinentes para execução e finalização desse conteúdo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, por acreditar que os professores que estão em sala de aula nas escolas públicas também têm condições de fazer pesquisa e contribuir com a melhoria do ensino no Brasil, disponibilizando a modalidade de mestrado profissional, no qual as pesquisas são realizadas no cotidiano da sala de aula do pesquisador, contribuindo para melhoria da formação deste profissional de ensino.

RESUMO

A presente dissertação tem o objetivo de contribuir para melhoria da situação de aprendizagem entre crianças em fase de alfabetização. Entende-se que é nos anos iniciais da vida escolar que se pode começar a prevenção para o analfabetismo funcional. As crianças, em fase de alfabetização, não aprendem a ler e escrever sozinhas, pois necessitam de um contexto de ensino-aprendizagem sistemático e intensivo com a presença de um mediador que lhe dê as condições necessárias para essa aquisição acontecer no tempo certo, ou seja, na fase de alfabetização. Este trabalho propõe realizar atividades sistemáticas para o desenvolvimento da escrita alfabética com crianças do 2º ano do ensino fundamental que ainda se encontram no nível Pré-silábico de escrita. As atividades realizadas tiveram como aporte teórico Lemle (1999) e Scliar-Cabral (2013), objetivando a análise da evolução entre as crianças participantes, pontuando as evoluções e dificuldades frente ao processo. Para tanto, o presente trabalho tem o intuito de realizar testes de escrita a fim de acompanhar a evolução dos alunos e contou com os seguintes momentos-chave: (a) avaliação inicial (Diagnóstico inicial), para detectar os níveis de escrita dos sujeitos; (b) execução de atividades práticas: inicialmente, voltadas para preparação da alfabetização, abordando os cinco problemas descritos por Lemle (1999) e atividades propostas por Scliar-Cabral (2013) e (c) uma reavaliação dos níveis de escrita dos estudantes (Pós-testes). As análises da aplicação dessas atividades apontaram que as mesmas contribuíram para o desenvolvimento da escrita dos participantes. Segundo os diagnósticos finais, das 7 crianças que iniciaram em nível Pré-silábico, 2 avançaram para o nível Alfabético, 2 para o nível Silábico-alfabético e 3 para o Silábico. Esses resultados mostram que quando os alunos são levados, através de atividades práticas, a refletirem sobre o Sistema de Escrita Alfabética, apresentam uma evolução no entendimento desse sistema e passam a formular hipóteses no registro de sua escrita. Estima-se que os objetivos propostos pela pesquisa foram alcançados, tendo em vista que todos os participantes apresentaram desenvolvimento na sua escrita e chegaram a realizar hipóteses silábicas sobre esse sistema, sendo essas hipóteses responsáveis pelas primeiras tentativas de se estabelecer relações entre o contexto sonoro e a

linguagem escrita, período considerado vital para o processo evolutivo de compreensão da escrita alfabética.

Palavras-chave: Alfabetização. Atividades para desenvolvimento da escrita alfabética. Hipótese Pré-silábica. Hipótese Silábica.

ABSTRACT

The present dissertation has the objective of contributing to the learning improvement of children who are still undergoing their literacy studies. It is known that the early years of school life are the right time to prevent Functional Illiteracy. Children undergoing literacy studies do not learn to read and write by themselves, for they need a systematic and intense teaching-learning context along with the presence of a mediator who can provide them the necessary conditions to acquire such skills in the correct time; during their literacy studies. This dissertation proposes the execution of systematic activities aiming the development of the alphabetic writing in children of the 2nd year of elementary school who are still in the Pre-Syllabic level of writing. The activities performed were based in the studies of Lemle (1999) and Scliar-Cabral (2013), aiming the analysis of the improvement among the participating children by punctuating the improvements and difficulties along the process. To do so, writing tests were performed to analyze the improvement of the students, which could be divided into: (a) Initial Evaluation (Initial Diagnosis), to detect the subjects' writing levels; (b) Execution of Practical Activities: initially aimed to literacy preparation, approaching the five problems described by Lemle (1999), followed by activities proposed by Scliar-Cabral (2013) and (c) a re-evaluation of the students' writing levels (Final Diagnosis). The analysis of these activities application showed that they contributed to an improvement in the participants' writing skills. Final Diagnosis pointed out that; out of 7 children who started in the Pre-Syllabic level, 2 advanced to the Alphabetic level, 2 to the Syllabic-Alphabetic level and 3 to the Syllabic level. These results show that when students are lead, through practical activities, to reflect over the Alphabetic Writing System, they improved their knowledge regarding this system e started to formulate hypothesis in the record of their writing. It is estimated that the objectives proposed for this research were achieved, for every participant presented some degree of improvement in their writing and started to create syllabic hypothesis over this system, the latter are responsible for the first tries of establishing relationships between the sonorous context and written language, period considered vital for the process of comprehension of the alphabetic writing.

Key-words: Literacy. Activities to develop the alphabetic writing. Pre-syllabic Hypothesis. Syllabic Hypothesis.

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1- Imagem de uma atividade sobre pequenos detalhes encontrados na história “Dez casas e um poste que Pedro fez	33
Imagem 2- Imagem de uma atividade sobre pequenos detalhes encontrados na história “Dez casas e um poste que Pedro fez.....	34
Imagem 3- Imagem do jogo “Bingo dos sons iniciais”, realizado com os participantes da pesquisa.....	35
Imagem 4- Imagem do jogo “Bingo dos sons iniciais”, realizado com os participantes da pesquisa.....	36
Imagem 5 Imagem do jogo “Bingo dos sons iniciais”, realizado com os participantes da.....	36
Imagem 6- Imagem do jogo “Trinca Mágica”, realizado com os participantes da pesquisa...	37
Imagem 7- Imagem do jogo “Trinca Mágica”, realizado com os participantes da pesquisa...	37
Imagem 8- Imagem do jogo “Trinca Mágica”, realizado com os participantes da pesquisa...	38
Imagem 9- Imagem do jogo “Trinca Mágica”, realizado com os participantes da pesquisa...	38
Imagem 10- Atividade do caderno de um aluno	40
Imagem 11- Imagem de uma atividade em que a criança optou por desenhar ao invés de escrever	43
Imagem 12- - Imagem de palavras montadas com letras móveis.....	45
Imagem 13- - Imagem de palavras montadas com letras móveis.....	46
Imagem 14- Imagem de frases montadas com letras móveis.....	46
Imagem 15- Diagnóstico Inicial do Aluno A	
08/04/2014.....	48
Imagem 16- Imagem do Diagnóstico Final do Aluno A	08/12/2014
.....	49
Imagem 17- Imagem do Diagnóstico Inicial do Aluno B	
08/04/2014.....	50
Imagem 18- Imagem do Diagnóstico Final da Aluna B	
10/12/2014.....	51
Imagem 19- Imagem do Diagnóstico Inicial da Aluna C	
02/05/2014.....	52
Imagem 20- Imagem do Diagnóstico Final da Aluna C	05/12/2014
.....	53
Imagem 21- Imagem do Diagnóstico Inicial da Aluna D	02/05/2014
.....	54
Imagem 22- Imagem do Diagnóstico Final da Aluna D	
08/12/2014.....	55
Imagem 23- Imagem de uma atividade realizada pelo Aluno E	57
Imagem 24- Imagem Diagnóstico Inicial do Aluno E	
08/04/2014.....	57
Imagem 25- Imagem Diagnóstico Final do Aluno E	
03/12/2014.....	58
Imagem 26-Imagem Doagnóstico Inicial Aluno F	02/05/2014
Imagem 27- Imagem do Diagnóstico Final do Aluno F	
02/12/2014.....	60

Imagem 28- Imagem Diagnóstico Inicial do Aluno G	
02/05/2014.....	61
Imagem 29- Imagem do Diagnóstico Final do Aluno G	
02/12/2014.....	62

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1	Fala e escrita.....	17
2.2	Alfabetização e ensino	19
2.3	Psicogênese da escrita	21
2.4	Importância da consciência fonológica para alfabetização	22
2.5	Contribuições da neurociência para aquisição da leitura e escrita	23
3	METODOLOGIA.....	26
3.1	Participantes.....	26
3.2	Instrumentos	26
3.3	Procedimento.....	26
4	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	28
4.1	Primeira etapa.....	28
4.1.1	Atividades para desenvolver a ideia de símbolo:.....	28
4.1.2	Atividades que auxiliam as crianças na discriminação das formas das letras:	28
4.1.3	Atividades que auxiliem na discriminação dos sons da fala:	29
4.1.4	Atividades que trabalham a consciência da unidade palavra. Foram trabalhadas as seguintes atividades:.....	29
4.1.5	Atividades que levam a criança a perceber como acontece a organização da página escrita;	29
4.2	Segunda etapa.....	30
5	ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	32
5.1	Primeira etapa.....	32
5.2	Segunda etapa.....	41
5.3	Análise dos diagnósticos aplicados	47
5.3.1	Análise dos diagnósticos do Aluno A.....	48
5.3.2	Análise dos diagnósticos da Aluna B	50
5.3.3	Análise dos diagnósticos da Aluno C.....	52
5.3.4	Análise dos diagnósticos do Aluno D.....	54
5.3.5	Análise dos diagnósticos do Aluno E	56
5.3.6	Análise dos diagnósticos do Aluno F	59
5.3.7	Análise dos diagnósticos do Aluno G	61

5.3.8.....	63
5.3.9 Quadro demonstrativo.....	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	66
ANEXOS	68

1 INTRODUÇÃO

Embora as pesquisas apontem progressos na aprendizagem em leitura e escrita das crianças no Brasil, ainda nos deparamos com números alarmantes no que diz respeito ao analfabetismo funcional e ao baixo desempenho obtidos pelos alunos brasileiros na área da linguagem escrita. Apesar de o número de matrículas escolares ter aumentado e esses alunos terem frequentado muitos anos a escola, o índice de analfabetos funcionais ainda é preocupante. De acordo com o *Boletim INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional)*, no ano de 2012, entre os brasileiros de 15 e 64 anos, 6% são “analfabetos absolutos”; no nível rudimentar, estão 21%; 47% estão no nível básico e somente 26% chegam ao nível pleno. Sendo assim, um percentual relevante dos brasileiros não apresentam nem as mínimas condições para exercerem a sua cidadania, visto que aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos brasileiros conseguem chegar a um nível pleno (SCLIAR-CABRAL, 2013).

Analizando esses dados, Scliar-Cabral (2013) conclui que 47% dos brasileiros exercem a sua cidadania com dificuldade e apenas 26% apresentam um nível de letramento capaz de realizarem as leituras necessárias ao pleno exercício da sua cidadania e ao desenvolvimento e gerenciamento da sua carreira profissional. Mesmo existindo uma melhora de acordo com o último relatório do PISA realizado pela OCDE (2011, Apud SCLIAR-CABRAL 2013), o Brasil ainda ocupa o 53º lugar, entre os 65 participantes.

Nesse relatório, foi considerada a capacidade de os alunos lerem, compreenderem e utilizarem textos digitais. O Brasil obteve 412 pontos no quesito leitura, tendo alcançado 393 nesse mesmo quesito no ano de 2006.

As experiências exitosas nos mostram que somente os países que investem em educação de qualidade conseguem reverter essas situações precárias, como foi o caso da China, Finlândia, Coreia, Hongkong (cidade-estado) e Singapura (SCLIAR-CABRAL, 2013). Voltar o nosso olhar para as bases do ensino com certeza poderá nos trazer progressos na proficiência da leitura e escrita entre os nossos estudantes, conseqüentemente, um baixo índice do analfabetismo funcional. Um bom exemplo é o que relata Scliar-Cabral (2013) em seu livro “Sistema Scliar de

alfabetização”. A autora descreve sobre o Programa Iniciativa de Intervenção Precoce (*Early Intervention Initiative, EII*) desenvolvido por parte do Conselho do Condado Oeste de Dunbartonshire, na Escócia. Esse programa tem como prioridade a educação infantil, focando na consciência fonológica por meio do método Fônico Sintético e o enfoque multissensorial de Montessori, com material baseado na proposta *Jolly Phonics* (WERNHAM; LLOYD, 1993, 2007, APUD SCLiar-CABRAL 2013). O programa também utiliza atividades de intervenção, com uma equipe de professores especialmente treinada; realização de avaliações e monitorias; um tempo maior destinado para leitura no currículo; assistência para as famílias e também para as pessoas que cuidam das crianças, bem como a implantação de um entorno de letramento na comunidade (GUARDIAN UNLIMITED, 2007, apud SCLiar-CABRAL 2013).

Investir no ensino nos anos iniciais é, sem dúvidas, uma das soluções para o analfabetismo funcional. As crianças em fase de alfabetização não aprendem a ler e escrever sozinhas, necessitam de um contexto de ensino-aprendizagem sistemático e intensivo com a presença de um mediador que lhe dê as condições necessárias para essa aquisição acontecer no tempo certo, ou seja, na fase de alfabetização. Temos observado e constatado através de pesquisas as dificuldades em leitura e escrita que ainda permeiam esse processo nas escolas. Sem contar os casos de crianças que chegam até o 5º ano sem atingirem o nível alfabético de escrita, acarretando sérios problemas em seu desempenho e aprendizagem escolar.

Com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos educandos, nosso trabalho propõe realizar atividades sistemáticas acerca do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) com crianças do 2ºano do ensino fundamental que ainda se encontram no nível Pré-silábico de escrita.

Tendo sido realizadas essas atividades, a nossa pesquisa objetiva analisar a evolução entre as crianças participantes analisando as possíveis evoluções e dificuldades frente ao processo. Para tanto, o presente trabalho tem o intuito de realizar testes de escrita a fim de acompanhar a evolução do aluno, fazendo uso do aporte teórico de Lemle (1999) e Scliar-Cabral (2013).

A pesquisa em questão se organiza da seguinte forma: (a) a primeira seção utilizaremos para fundamentar o tema, nessa parte serão descritos autores que

poderão corroborar com a aplicação das atividades propostas; (b) a segunda seção será destinada para metodologia na qual serão apresentadas, de forma mais detalhada, as especificidades do nosso trabalho; (c) a terceira seção será destinada para apresentação de forma detalhada de cada atividade aplicada com o grupo de crianças participantes da pesquisa; (d) na quarta seção, serão analisadas as atividades aplicadas na pesquisa, (e) na última, teceremos as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Fala e escrita

A relação entre a oralidade e escrita sempre se constituiu em objeto de pesquisa. Segundo reflexões realizadas por Graff (1995) sobre a cronologia entre a fala e escrita, podemos observar uma considerável distância entre uma e outra, enquanto o *homo sapiens* surgiu há aproximadamente um milhão de anos, a escrita tem seu surgimento há cerca de 5.000 anos (cerca de 3.000 anos antes de Cristo). Dessa forma, o processo da aquisição da linguagem escrita é mais recente do que a aquisição da linguagem oral.

Ao passo que a língua falada sofre constantes variações atendendo às necessidades do falante de se expressar, a escrita procura seguir padrões e convenções rígidos e pré-estabelecidos, visando a uma universalização da compreensão do texto. (OLIVEIRA CAMPOS 2009). Por conseguinte, a escrita apresenta uma forma mais conservadora em relação à dinamicidade da fala, tendo em vista que esta está sempre mudando e aquela tem seu estado mais fixo.

Dessa forma, os usuários da língua, ao se depararem com o processo de alfabetização, poderão apresentar dificuldades no decorrer desse processo (OLIVEIRA CAMPOS, 2009, apud BAGNO, 2001), tendo em vista que a sintaxe da linguagem oral é bem distinta da sintaxe da escrita, bem como os mecanismos coesivos. Quem escreve, coloca-se sempre numa posição de distanciamento das situações e dos eventos e estados concretos, diferentemente do mecanismo da fala. (ABAURRE, 1993)

Apesar de a escrita ser utilizada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade, os padrões de alfabetização serão sempre mais formais enquanto práticas sociais mais ampla (MARCUSCHI, 2001). Sabemos que a criança adquire a linguagem oral em um contexto mais informal, mas a escrita é mediada na escola e requer do professor alfabetizador a sensibilidade de perceber as especificidades desses dois processos.

Por outro lado, muitos linguistas têm questionado essa diferença entre fala e escrita, mas sabe-se que a variação contida na fala dá-se de modo organizado por

parte dos interlocutores. Do contrário, não haveria entendimento entre os falantes; sendo assim, a ideia de que a fala acontece em meio a um “caos” é considerada pelos estudos linguísticos como um mito que precisa ser quebrado, principalmente na escola, mais ainda nas turmas de alfabetização.

Scliar-Cabral (2013), em seu livro “Sistema Scliar de alfabetização”, alerta para esse problema tendo em vista que a criança traz em sua memória lexical o que fala e não a forma escrita, por isso desde cedo o aluno deve ser ensinado a respeito dessa diferença entre a fala e a escrita, sem preconceitos com as variações existentes em nossa língua.

Sabemos que não é bem assim que acontece nas salas da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Na maioria dos casos as crianças são ensinadas a lerem bem diferente o que falam a exemplo disso podemos citar as palavras terminadas com a letra **e**, essa letra quando usada no final de palavras tais como: **ave**, **bule**, **tapete** é usada pelo falante com som [i] em algumas regiões, como é o caso da nossa, e com [e] em outras regiões. No entanto, mesmo os falantes pronunciando essa letra com o som [i], na escola ele aprende a ler como [e].

Entendemos que o sistema do português brasileiro é o mesmo para os falantes em todo território, no entanto os indivíduos não falam do mesmo jeito. Existem mudanças na fala que sofrem variações, pois a conversão para os fonemas (representados por uma ou mais letras) não é a mesma em todos os lugares ou para todos. Existem variedades linguísticas determinadas por vários fatores que devem ser levadas em consideração no processo de alfabetização. O professor alfabetizador deve estar atento a essas variedades possibilitando a ampliação em sala de aula.

Outra questão a ser considerada é o fato de que a escrita e a fala são processadas de forma diferentes. De acordo com Byne (1996), enquanto que a fala é contínua, a escrita é segmentada. Esse evento se caracteriza como um grande obstáculo para o aluno em fase de alfabetização, pois ele descobre um fato muito importante entre essa dicotomia: “a fala não é uma representação direta e fiel da escrita” (LEMLE, 1999, p.59). Lemle (1999) defende que é impossível ser foneticamente fiel quando estamos escrevendo, pois para nossa comunicação transpor as fronteiras de tempo e lugar precisaremos dessa infidelidade entre fala e escrita.

Cientes dessas especificidades e outras entre a relação existente entre fala/escrita, o professor alfabetizador necessita de conhecimentos específicos para então escolher métodos e atividades que levem o aluno em fase de alfabetização a se apropriar e refletir sobre essas questões sobre a sua língua.

2.2 Alfabetização e ensino

A história da alfabetização tem seu início às margens de uma instituição escolar. A criança para ser alfabetizada não precisava frequentar uma escola, no entanto esse processo acontecia envolvendo o ensino sistemático das habilidades de ler e escrever. Sendo assim, sempre houve uma relação de ensino-aprendizagem, mesmo não existindo uma escola formal. Na atualidade, esse processo acontece nas escolas; mesmo diante de tantos desafios, a função de gerir o processo de aquisição da leitura e escrita, dentre outras, é designado para as instituições escolares. “A escolarização por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola.” (MARCUSCHI, 2001,p 22)

A escrita representa uma linguagem constituída de uma soma entre ideias e sons, essa união assim constituída chamamos de *signo linguístico*, tendo como correspondente na escrita a *palavra*. Para representarmos a linguagem escrita, o mínimo que podemos escrever é uma palavra.

A palavra, por sua vez, é uma criação da ortografia. Massini-Cagliari (1999) define ortografia como um sistema que privilegia uma forma de escrita sobre todas as outras possíveis, estabelecendo tal forma como norma culta. Ao se deparar com esse sistema ortográfico, a criança perceberá que as relações entre os sons e as letras estabelecidas na escrita são diferentes das relações estabelecidas na fala, isso porque uma palavra pode ser pronunciada de várias maneiras.

Alfabeto mais ortografia assim casados passaram a definir o nosso sistema de escrita. A representação fonética da fala, passando a ser uma forma gráfica que permite a leitura. Diante de uma palavra como *pote*, não existe apenas uma pronúncia, mas tantas quantas forem as formas fonéticas que esta palavra tenha em todos dialetos da língua (CAGLIARE, 1999, P.99)

Para resolver esse problema, Massini-Cagliari (1999) ressalta a necessidade de o aluno conhecer não só a categorização gráfica, mas a categorização funcional das letras. Assim, a criança deve conhecer bem as formas das letras e saber diferenciá-las entre si, para só então realizar com êxito a categorização funcional de cada letra, superando, desse modo, muitos problemas na leitura e escrita.

Mas existem também algumas capacidades que devem ser desenvolvidas nas crianças para que esse processo aconteça de forma satisfatória. Lemle (2004) destaca cinco conhecimentos básicos para leitura e escrita, que são habitualmente desenvolvidos na Educação Infantil, mas que podem ser trabalhados pelo professor alfabetizador no afã de proporcionar aos alunos as capacidades necessárias para aquisição da leitura e escrita, são eles: (a) a ideia de símbolo; (b) discriminação das formas das letras; (c) discriminação dos sons da fala; (d) consciência da unidade da palavra e (e) a organização da página escrita. Nessa seção, a autora sugere em seu livro “Guia teórico do alfabetizador” atividades práticas que podem desenvolver essas capacidades tão necessárias para o êxito desse processo, destacando que “Depois desse trabalho temos um freguês pronto e desejoso de aprender a ler e escrever” (p.15).

Ainda segundo Lemle (2004), após essa fase inicial, o alfabetizando deve ter conhecimento das complicadas relações entre sons e letras. Em seu livro, sugere que sejam sistematizadas essas relações de modo que na primeira etapa realizem-se atividades que envolvam as relações entre sons e letras (correspondências sons-grafia), sobre a teoria do casamento monogâmico entre sons e letras, trabalhando as letras mais virtuosas para esse caso (*p, b, t, d, f, v, e a*). Para segunda etapa é sugerida a teoria da poligamia com restrições de posição: a autora salienta que a passagem da primeira fase para segunda é muito importante para o conhecimento do SEA. Na terceira etapa é sugerido trabalhar as partes arbitrárias do sistema, que dura toda nossa vida, tendo em vista que envolve a questão da ortografia correta das palavras. Nesse momento, é trabalhada a teoria da poligamia com restrição de posição e casos de concorrência, ou seja, teoria da correspondência entre sons e letras. Um adendo dessa fase é saber que existe uma relação arbitrária com os sons da fala que varia de dialeto para dialeto, isto é, existem variações dialetais e arbitrarias nas relações entre sons e letras que o alfabetizando precisa aprender

para saber quais letras transcrevem quais sons em quais posições e quais letras concorrem em quais posições para representar quais sons. Para quarta etapa, a autora sugere que seja trabalhado um pouco de morfologia, apresentando uma maneira bem simples de se avaliar as falhas de escrita.

Scliar-Cabral (2013) segue essa linha de raciocínio mas recomenda que não seja apresentado nesse momento o nome das letras mas os sons.

2.3 Psicogênese da escrita

Para teoria da Psicogênese da escrita, a aquisição da linguagem é entendida como um processo. “Entendemos por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção, portanto, do seu conhecimento” (Ferreiro e Teberosky, 2008, p.18). Para essa teoria, toda criança antes de se apropriar do complexo sistema alfabético passa por níveis estruturais da linguagem escrita. Os níveis de escrita, segundo a psicogênese da língua escrita, são: *Nível 1: pré-silábico* (a criança não estabelece vínculo entre fala e escrita, apenas ela sabe o que quis escrever); *Nível 2: Intermediário Silábico* (acontece quando a criança inicia um processo de descoberta sobre a relação existente entre a pronúncia e a escrita); *Nível 3: Hipótese Silábica* (a criança tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras); *Nível 4: Hipótese Silábico-Alfabética ou Intermediário II* (a criança consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável) e *Nível 5: Hipótese alfabética* (a criança compreende o modo de construção do código da escrita).

A relevância dessa teoria, após mais de vinte anos da sua divulgação, não consiste em apenas a revolução teórica causada pelos seus postulados, tendo em vista que essa teoria tem sido recomendada pelas secretarias de educação. O indiscutível valor da *Psicogênese da língua escrita* tem sido o fato dessa teoria permitir que a pedagogia construa uma didática voltada para linguagem, permitindo que os textos do mundo façam parte do currículo das escolas, proporcionando às crianças o acesso às práticas de leitura e escrita reais, o que vem sendo difundido

pelo Ministério da Educação (MEC), nos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais (PCN's), sendo essa teoria levada em conta no presente estudo.

2.4 Importância da consciência fonológica para alfabetização

Uma das maiores dificuldades que a criança enfrenta na fase da alfabetização é o caráter contínuo da fala. Será, então, através da consciência fonêmica que o alfabetizando poderá analisar conscientemente a fala, desmembrando a cadeia da fala em palavras, através do processo de segmentação. Para Byrne (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989 cit. por Nascimento, 2009), essa consciência se compõe de dois princípios: segmentação e invariância. Sendo assim, a criança deverá perceber a “natureza psicologicamente segmentada” das palavras, tendo a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, tais como: a frase pode ser segmentada por palavras, as palavras por sílabas e as sílabas em fonemas. Através dessa consciência, a criança é levada a perceber que apesar do aspecto contínuo da fala podemos realizar “recortes”, dessa forma serão identificados pela criança os fonemas, percebendo que estes “estão aglutinados em uma corrente contínua de som” (BYRNE, *id.*, *ibid.*), mas que podem ser segmentados quando escrevemos. A partir do momento em que a criança adquire a consciência da segmentação, ela terá condições de identificar cada elemento aglutinado. Paralelo à consciência da segmentação, a criança deve ser levada a refletir também sobre o princípio da invariância, ou seja, a consciência de que estas unidades se podem repetir em diferentes palavras. Através desse princípio, a criança perceberá os fonemas independentemente do contexto de sua atuação, entendendo a “...identidade dos fonemas em palavras diferentes”(BYRNE, *id.*, *ibid.*). Mesmo havendo diferenças na pronuncia, Byrne pontua que essas diferenças não prejudicam essa identificação.

Tanto Byrne (1996) quanto Scliar-Cabral (2003) defendem a necessidade do treinamento da consciência fonêmica. Para Byrne (1996) o fato de haver um treino dessa consciência trará melhores resultados no “desenvolvimento inicial da alfabetização” (BYRNE, *op. cit.*, p. 59). Scliar-Cabral propõe uma forma de trabalhar mais didática indicando atividades que envolvam a atenção, a intencionalidade no

exercício dessa consciência e o domínio dessa linguagem para um recorte consciente da cadeia da fala (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 58).

O desenvolvimento da capacidade de pensar de forma consciente sobre os sons da fala e suas combinações são ferramentas essenciais na aprendizagem da leitura e escrita. Grosso modo, podemos concluir que a complexa tarefa da consciência fonológica resume-se na relação existente entre a escrita das palavras e a oralidade, implicando a capacidade de identificar os sons da fala e manipulá-los, estabelecendo uma relação entre esses fonemas e a sua representação ortográfica (Vale & Caria, 1997; Viana, 2006).

Sabendo-se da importância do treinamento da consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e escrita, o professor alfabetizador deve ser capaz de propor atividades que visem a esse treino, tendo em vista que sozinha a criança terá muito mais dificuldades para realização dessa capacidade de vital importância nesse processo. Considerando a importância da consciência fonológica para alfabetização o presente estudo aplicará atividades que almejem o desenvolvimento dessa área.

2.5 Contribuições da neurociência para aquisição da leitura e escrita

As recentes pesquisas realizadas pela neurociência através da utilização de tecnologia avançada como a ressonância magnética (IRM) e a eletroencefalografia (MEG), nos apresentam importantes contribuições para o entendimento do funcionamento cerebral durante a leitura (SCLIAR-CABRAL, 2013). Algumas dificuldades apresentadas pelas crianças em fase de alfabetização, tais como a escrita espelhada, podem ser melhor entendidas e superadas com o entendimento do funcionamento do cérebro, especificamente a reciclagem neuronal.

Através do conhecimento de como o sistema nervoso central funciona, podemos perceber que cada região possui uma função específica, sendo que para a aprendizagem da leitura e escrita são utilizadas várias dessas regiões ao mesmo tempo. Vejamos os detalhes, desse funcionamento cerebral, que tornam possível essa aprendizagem:

Plasticidade dos neurônios para se reciclarem para novas aprendizagens, inclusive as que vão de encontro à programação

biopsicológica; dominância e especialização das várias áreas secundárias para linguagem verbal no hemisfério esquerdo e integração nas áreas terciárias; interconexão entre várias áreas, mesmo distantes, inclusive as que processam a significação, com as que processam em paralelo a linguagem verbal; processamento das variantes recebidas nas áreas primárias, através do emparelhamento com formas invariantes mais abstratas que os neurônios reconhecem nas áreas secundárias; arquitetura neuronal capaz de processar formas sucessivamente mais abstratas e complexas; a função semiótica; mecanismos de retroalimentação simultâneos para autocorreção; memória permanente para registro dos esquemas e padrões aprendidos, o que garante o acionamento do conhecimento prévio (SCLIAR-CABRAL, 2013, p.42).

Graças a essas especificidades do funcionamento cerebral, a espécie humana tem a capacidade necessária para o processo de aquisição da leitura e escrita. No entanto, alguns detalhes sobre esse processo devem ser considerados pelos professores da alfabetização no que tange à escolha da metodologia adequada para esse aprendizado.

Uma das particularidades desse processo é considerar que ao entrarmos em contato com um texto escrito os nossos olhos não conseguem abarcar toda a linha escrita, isso porque a fóvea, uma parte da nossa retina, ocupa apenas 15º do campo visual, fazendo com que os nossos olhos corram pela linha abarcando através da fóvea apenas 3 ou 4 caracteres à esquerda do centro do olhar, e 7 ou 8 à direita, todo esse processo acontece na região occipital ventral esquerda, área especializada no reconhecimento dos traços das letras, enquanto que o reconhecimento global acontece na região homolateral direita (SCLIAR-CABRAL, 2013, p, 43). Assim sendo, entendemos então que os métodos globais demonstram fragilidades pelo fato de estarem na contra mão das pesquisas realizadas na área da neurociência. De acordo com essas pesquisas, a criança não possui capacidade neurológica para entender a totalidade de um texto sem antes compreender as pequenas partes que constitui esse texto, dessa forma se faz necessária a realização de atividades que primeiro torne consciente a existência dos grafemas e suas funções dentro de cada palavra, levando sempre em consideração o contexto de significação em que essa palavra está.

A criança precisa entender que uma mudança de grafema gera uma outra palavra que possui a sua própria significação e uso, por exemplo a troca do grafema **m** por **c** pode gerar duas palavras distintas (**mola** e **cola**). Isso só vai ficar claro para criança se ambas forem utilizadas em um contexto e não isoladamente. É

dessa forma que as atividades sugeridas por Scliar-cabral (2013) trabalham. As palavras que são lidas pelas crianças por sua vez faz parte de um contexto maior que é *“Aventuras de VIVI”* (SCLiar-CABRAL, 2012) livro utilizado pela autora em seu método.

Aprofundando ainda mais as descobertas sobre o processo de leitura, de acordo com a neurociência, Scliar-Cabral (2013) detalha de maneira bem pedagógica como os neurônios reconhecem os traços invariantes que compõem as letras, nos dando uma ideia de como tudo acontece em nível cerebral. Esse detalhamento com certeza leva o professor alfabetizador a planejar suas ações pedagógicas em harmonia com o funcionamento cerebral dos seus alunos, evitando assim futuras dificuldades de aprendizagens e até bloqueios no processo de aquisição da linguagem escrita. Esses detalhamentos mais uma vez vem desmistificar a má interpretação sobre o processo de aquisição de escrita que apregoa um aprendizado estritamente autônomo por parte dos alfabetizandos, muito pelo contrário deve ser dado às crianças possibilidades de refletirem sobre o funcionamento do SEA, contribuindo assim para uma reciclagem neuronal que resultará no conhecimento desse sistema e suas particularidades. O trabalho em questão fará uso dessa teoria visando observar o avanço e desenvolvimento das crianças participantes da pesquisa.

3 METODOLOGIA

3.1 Participantes

A presente pesquisa contou com a participação de um grupo de crianças cursando o 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de João Pessoa. O grupo consistiu de sete crianças que foram submetidas a um processo composto por um Diagnóstico Inicial, em seguida por uma série de atividades referentes ao desenvolvimento do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) com fins de promover uma intervenção no processo de aquisição da leitura e escrita dos participantes da pesquisa, para finalizar, foi aplicado um Diagnóstico Final com intuito de analisar o progresso de cada criança. Participaram do estudo, as crianças que não apresentaram escrita alfabética ou silábico-alfabética (Ferreiro, 2008) no início da pesquisa. A amostra foi não probabilística, tendo em vista que os sujeitos foram escolhidos por conveniência.

3.2 Instrumentos

O grupo de estudantes foi submetido a um Diagnóstico Inicial, utilizando uma Avaliação Diagnóstica de escrita, tomando como base os quatro níveis de escrita da teoria da psicogênese da língua escrita com o intuito de detectar os níveis de escrita dos sujeitos. Esta avaliação foi utilizada como Diagnóstico Inicial e Final.

3.3 Procedimento

Em um primeiro momento, realizou-se um contato inicial com o(a) diretor(a) da instituição de ensino, visando à apresentação dos objetivos da pesquisa, o método a ser utilizado, bem como o esclarecimento de quaisquer dúvidas. Agindo em congruência com o disposto nas resoluções 196/96 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde, o início da pesquisa se deu após a autorização oficial da instituição, mediante a assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido.

O presente projeto constou dos seguintes momentos-chave: **(1)** Diagnóstico inicial para detectar os níveis de escrita dos sujeitos no período que compreendeu os meses de abril e maio; **(2)** execução de atividades práticas: voltadas para preparação da alfabetização abordando os cinco problemas descritos por LEMLE (1999), iniciando logo após a finalização do Diagnóstico Inicial, na segunda semana de maio e meados do mês de julho. Após esse momento preparatório, foram aplicadas algumas atividades propostas por SCLIAR-CABRAL (2013) que aconteceram entre os meses de julho até o mês de novembro; **(3)** reavaliação dos níveis de escrita dos estudantes através de um Diagnóstico Final, realizadas no início do mês de dezembro. Essa etapa final teve o intuito de observar a eficácia das referidas atividades no processo de aquisição da escrita, bem como analisar o processo de evolução das referidas atividades.

4 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Logo após o Diagnóstico Inicial foram realizadas intervenções com as crianças participantes da pesquisa. Essas intervenções foram desenvolvidas através de atividades que foram organizadas por etapas.

4.1 Primeira etapa

Na primeira etapa do trabalho foram realizadas atividades voltadas para o cultivo das capacidades que permitem os saberes básicos para a alfabetização (Lemle, 1999), entre os meses de maio e junho foram realizadas as seguintes atividades:

4.1.1 Atividades para desenvolver a ideia de símbolo:

- a) Apresentação de *slides* com exemplos de símbolos: escudos de times de futebol, bandeiras de países, sinais de trânsito, gestos convencionais. Conversa informal sobre o significado de cada símbolo;
- b) Foram também realizadas algumas atividades propostas pelo livro das crianças que abordavam a ideia de símbolo;
- c) Realização de pesquisas em livros e revistas.

4.1.2 Atividades que auxiliam as crianças na discriminação das formas das letras:

- a) Foram realizadas várias atividades envolvendo a elaboração de pequenas formas. Uma das atividades foi a leitura da história “As sete casas e um poste que Pedro fez”. Foi solicitado para que as crianças identificassem na história os pequenos traçados que compõem as ilustrações do livro (como por exemplo a boca do peixe ilustrado na história). Após essa identificação as crianças reproduziram apenas esses pequenos detalhes no caderno.
- b) Descobrir as semelhanças e diferenças entre as letras: transformar uma letra em outra a letra inicial da palavra **p**ato é semelhante e diferente da letra inicial

da palavra **bola**... a letra inicial de Vivi com a letra inicial de Ana. Foram feitas várias modificações solicitando sempre a participação das crianças chamando-as até a lousa para transformarem as letras, levando-as a perceber que há semelhanças e diferenças entre os traçados das letras.

4.1.3 Atividades que auxiliem na discriminação dos sons da fala:

- a) Foram lidas várias histórias que trabalham com rimas, destacando-as , dando oportunidade para que as crianças descobrissem essas rimas nas histórias apresentadas;
- b) Trabalho com jogos: foram trabalhados alguns jogos como “Bingo dos sons iniciais”, “Trinca mágica” e “Jogo da memória”.

4.1.4 Atividades que trabalham a consciência da unidade palavra. Foram trabalhadas as seguintes atividades:

- a) Colorir os espaços entre as palavras de pequenos textos;
- b) Cortar palavras em revistas e livros;
- c) Contar quantas palavras há numa expressão;
- d) Foram também trabalhados vários textos pequenos, a exemplo o “O Sapo não lava o pé”, foi solicitado que as crianças localizassem a mesma palavra em posições diferentes.

4.1.5 Atividades que levam a criança a perceber como acontece a organização da página escrita;

- a) Brincando de ler pequenos textos da cultura local, como por exemplo “Boi, boi da cara preta”, “O sapo cururu”...;
- b) Foram realizadas várias leituras de textos do livro dos alunos, solicitando que as crianças acompanhassem com o dedinho.

4.2 Segunda etapa

Após a aplicação das atividades preparatórias, foram aplicadas algumas atividades propostas por Leonor-Scliar, seguindo a sequência que consta com detalhes no Anexo A.

Para iniciar apresentamos o livro “Aventuras de Vivi” explicando para as crianças que iríamos conhecer a história da Vivi e aprendermos a ler conhecendo os sons das letras, para então ler as palavras e os textos. Foi ressaltado que durante nossas atividades não iríamos nos preocupar com os nomes das letras.

A apresentação de cada grafema seguiu um roteiro bem definido. Inicialmente apresentamos o som do grafema, sem dizer o nome da letra. A medida que fomos passando para o grupo o som também passamos o traçado de cada letra. Esse traçado foi realizado na lousa e os alunos foram orientados a passarem o dedo em cima da letra que estava sendo trabalhada. Outro detalhe importante sobre o trabalho de escrever as letras é que cada letra tem suas especificações e maneiras para as crianças não esquecerem da forma correta de se escrever a letra. Um exemplo disso é o traçado do primeiro grafema apresentado o **V**, a melhor maneira de se escrever essa letra é começando de cima para baixo, descendo uma ladeira e depois subir a ladeira. Outro exemplo é a letra **a** que para ser escrita fazemos uma bengalinha voltada para direita e meio círculo grudado na parte debaixo dessa bengala. Para cada letra a autora desse método procurou uma especificação na escrita da mesma (como podemos observar detalhadamente no Anexo A).

A cada sílaba formada as crianças foram solicitadas a ler e também ler a palavra formada. As palavras de cada unidade dessas atividades pertenciam a um contexto da história (como podemos observar detalhadamente no Anexo A).

Depois de repetir cada som, cada sílaba da palavra em questão foi trabalhado a intensidade das sílabas dessas palavras, batendo palmas no pedaço forte para sílaba de maior intensidade e palmas fracas nas de menos intensidade.

Terminado essa parte os alunos foram convidados a fazer a leitura do texto proposto na unidade. Essa leitura consta de partes bem específicas: as crianças lendo as letras em negrito e o professor lendo as claras, sabendo que as palavras em negrito são as que foram trabalhadas no início de cada apresentação de grafema e as claras continham sons que ainda não foram trabalhados. É importante ressaltar

que a medida que os grafemas foram apresentados as histórias apresentavam mais textos para as crianças lerem, sempre seguindo um processo gradativo.

Concluído essa parte as crianças montaram palavras e frases com fichas móveis. Cada criança recebeu um envelope contendo as letras que já foram trabalhadas, cujos sons já foram apresentados. Depois da montagem cada criança fez a leitura da sua produção e foi convidada a visitar as produções de seus colegas. Em alguns momentos esse trabalho foi realizado em duplas.

Infelizmente, em virtude do tempo disponível para os encontros com as crianças dessa pesquisa, não foi possível apresentar todos os grafemas propostos pelo material de Scliar- Cabral (2013). Os grafemas apresentados foram: *V v, I i, O o; V v, I i, A a, U u, E e; F f, Ô ô, Ó ó, Á á; L l em início de sílaba e grafema É é; grafema N n em início de sílaba e grafema ã ã; N n em início de sílaba e grafema ã ã: (fixação); M m em início de sílaba; J j, valor independente do contexto grafêmico; T t (cuja leitura sozinha é impossível); B b, D d (cuja leitura sozinha é impossível); P p (cuja leitura sozinha é impossível).*

5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

5.1 Primeira etapa

Na primeira etapa do trabalho, foram realizadas atividades voltadas para o cultivo das capacidades que permitem os saberes básicos para a alfabetização (Lemle, 1999). Essas atividades foram realizadas entre os meses de abril e maio. Inicialmente, foram propostas atividades cujo o objetivo principal foi desenvolver a ideia de símbolo, pois para entender que as letras são símbolos dos sons da fala, as crianças necessitam organizar bem esse conceito (Lemle, 1999 p.6). Dentro dessa etapa, as crianças tiveram a oportunidade de analisar exemplos de vários símbolos, conversando informalmente sobre o significado de cada um, levando em consideração as suas práticas sociais e vivências familiares. Foram atividades divertidas, pois a maioria conhecia alguns daqueles símbolos tiveram a oportunidade de fazer algum tipo de elo com suas experiências.

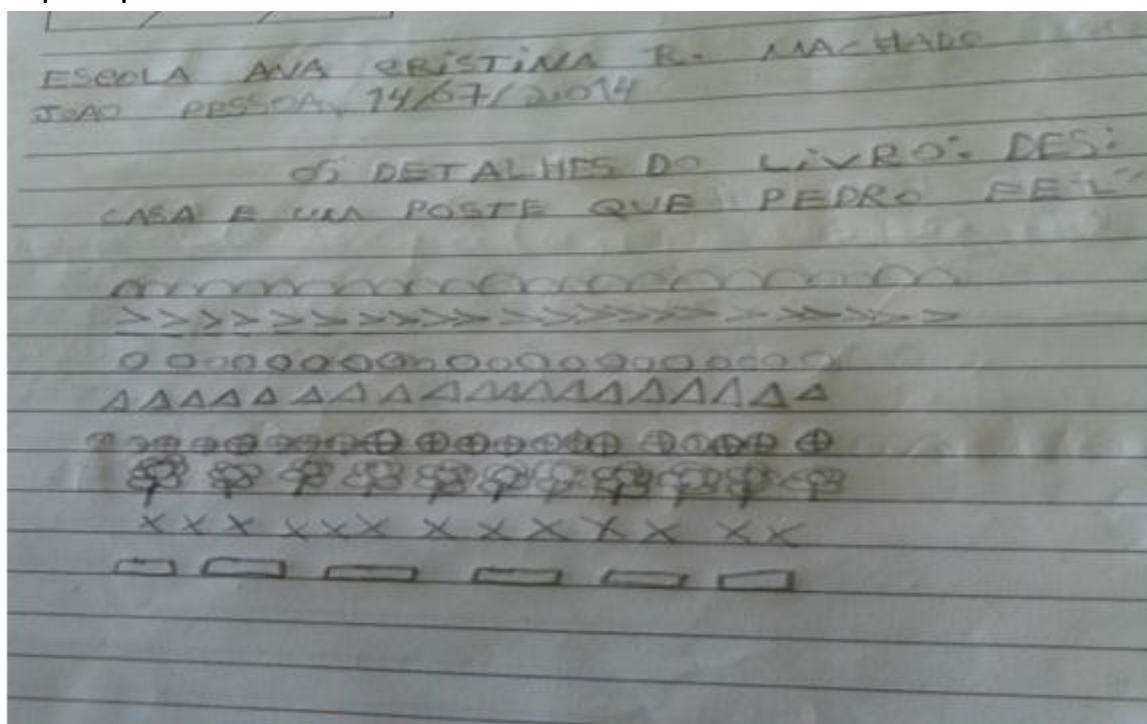
Foram também realizadas atividades propostas no livro dos alunos com fotos de ruas e de paisagens contendo placas com símbolos. A participação em relação a essas atividades foi muito proveitosa, as crianças conversaram bastante e desenvolveram bem a ideia de símbolo. Logo em seguida, as crianças foram solicitadas a pesquisarem alguns símbolos e foi nesse momento que foi percebida a internalização desse conceito, pois todos conseguiram realizar várias relações simbólicas.

Ainda sobre as atividades preparatórias, foram realizadas atividades de refinamento da percepção por meio da identificação de pequenos detalhes contidos em desenhos de histórias, conforme as Imagens 1 e 2. Essas Imagens se referem a uma atividade que foi elaborada para integrar uma sequência didática utilizando o livro do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), cujo o título é “ Dez casas e um poste que Pedro fez” (BERNARDI JR, 2010). Isso porque nosso alfabeto apresenta letras com formas muito semelhantes. Por isso é importante que as crianças façam um treino para descobrirem os detalhes das imagens, para então perceberem os detalhes que diferem as letras do nosso alfabeto, é o que recomenda Lemle: “*As letras do nosso alfabeto têm formas das letras bastante semelhantes, e por isso a capacidade de distingui-las exige refinamento* (1999, p.08). Para essa autora a volta aos treinos que eram realizados, tais como cobrinhas, linhas

pontilhadas e outros exercícios de refinamentos deveriam ser considerados no contexto das salas de alfabetização. Tendo como suporte esse pensamento, realizamos esses treinos de forma contextualizada, levando as crianças a perceberem detalhes pequenos das ilustrações das histórias infantis, fazendo com que elas reproduzissem esses detalhes de forma mais lúdica, com o intuito de fazê-las treinar a percepção visual, refinando a percepção que os alunos já possuem sobre os traçados das letras.

O trabalho com a percepção desses detalhes foi bem aceito, mas algumas crianças apresentaram dificuldades em destacar o detalhe do todo, necessitando de intervenções. Aos poucos, com ajuda de todos, os participantes da pesquisa foram destacando desde a boca do peixe até as bolhas de ar que saiam da boca desses animais, como podemos perceber nas Imagens 1 e 2.

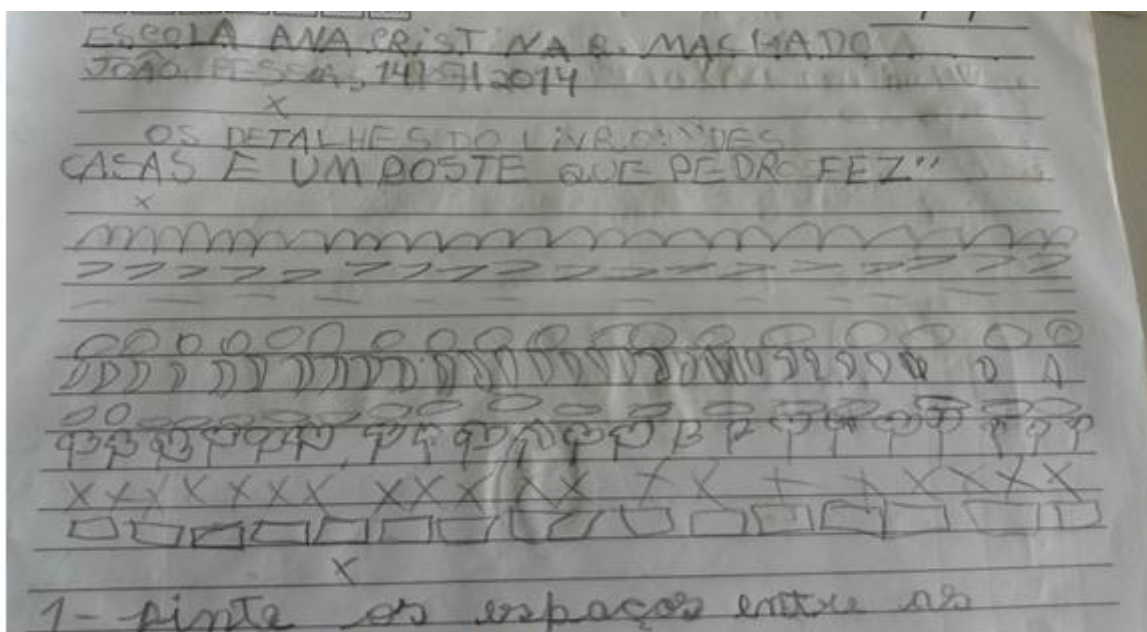
Imagem 1- Imagem de uma atividade sobre pequenos detalhes encontrados na história “Dez casas e um poste que Pedro fez



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa¹

¹ Todas as imagens são frutos do resultado da pesquisa e foram produzidas pela própria pesquisadora.

Imagem 2- Imagem de uma atividade sobre pequenos detalhes encontrados na história “Dez casas e um poste que Pedro fez



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Após essas atividades, passamos para transformação entre as letras, como o *b*, que pode virar *d*, entre outros. Scliar-Cabral (2013) defende que “*para reconhecer as letras, os neurônios têm que aprender a dissimetrizar, por exemplo, reconhecer a diferença entre **b/d**; entre **b/p***”. Algumas crianças do grupo foram percebendo as possíveis transformações e outras levaram um pouco mais de tempo. Decidimos por não falar o nome das letras nesse momento, por isso fizemos sempre a relação da letra com uma palavra conhecida deles (a letra da palavra bola ou a letra do nome de alguém da sala). Essas atividades contribuíram bastante, pois segundo (Lemle, 2004, p.8) “*São sutis as diferenças que determinam a distinção entre as letras do alfabeto. A criança que não leva em conta conscientemente essas percepções visuais finas não aprende a ler*”. Constatamos que algumas crianças não possuíam essa consciência e que só durante o processo de aplicação dessas atividades apresentaram um progresso nessa área.

Dando continuidade ao desenvolvimento dessas habilidades preparatórias, foram realizadas atividades para discriminação dos sons da fala. Nesse momento, foram lidas várias histórias que trabalhavam com rimas, destacando oralmente as palavras que rimavam, solicitando que as crianças descobrissem as rimas nas histórias apresentadas. Detectamos que a maioria do grupo ainda precisava

desenvolver essa habilidade, pois não conseguia identificar as palavras que rimavam, como também palavras que começavam com os mesmos sons.

Nesse momento, utilizamos também a caixa de jogos de alfabetização enviada para as escolas através do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Realizamos o “Jogo das rimas”, no qual as crianças tinham que descobrir as palavras que rimavam para marcar ponto na sua cartela. Nas primeiras seções, os alunos apresentaram dificuldades para identificar essas rimas, com o passar do tempo respondiam com mais rapidez e precisão, mas alguns ainda identificavam as rimas levando em consideração apenas a última letra, como foi o caso de *ovelha/cadeira*, *mamadeira/borboleta*, *chupeta/abelha*, quando o esperado pelo jogo era formar os pares *ovelha/abelha*, *chupeta/borboleta*, *mamadeira/cadeira*. Mas também observamos um caso em que as crianças indicavam palavras inexistentes no jogo mais condizentes com a rima da palavra solicitada, como foi o caso de *dente/cadente*.

Com o jogo “Bingo dos sons iniciais”, imagem 3, as dificuldades foram diminuindo, isso porque já haviam treinado bastante com o jogo anterior, mesmo esse jogo tendo apresentado sílabas mais complexas (CVC, CCV) a maioria conseguiu superar suas dificuldades em discriminar os sons que iniciavam as palavras. Um aluno da turma (já em fase alfabética) foi escolhido para ler as palavras, conforme Imagem 3, e os participantes da pesquisa iam marcando as suas cartelas de acordo com os sons iniciais de cada palavra retirada, conforme observamos na Imagem 4.

Imagem 3- Imagem do jogo “Bingo dos sons iniciais”, realizado com os participantes da pesquisa



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Imagem 4- Imagem do jogo “Bingo dos sons iniciais”, realizado com os participantes da pesquisa

Imagem 4- Imagem do jogo “Bingo dos sons iniciais”, realizado com os participantes da pesquisa



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Em algumas situações do jogo, crianças solicitaram as fichas das palavras para conferirem se realmente marcaram a palavra correta, como constatamos na Imagem 5, mas na maioria das vezes elas acertavam só discriminando os sons iniciais das palavras da sua cartela.

Imagem 5 Imagem do jogo “Bingo dos sons iniciais”, realizado com os participantes da pesquisa



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

O último jogo trabalhado foi o “Trinca mágica”, que a própria imagem da caixa, de acordo com a Imagem 6, já nos antecipa o objetivo do jogo.

Imagem 6- Imagem do jogo “Trinca Mágica”, realizado com os participantes da pesquisa



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Apresentando um nível mais elevado de percepção dos sons, a criança é desafiada a formar um grupo de três palavras que rimam. Nesse jogo somente alguns conseguiram montar a trinca. Observa-se que nas Imagens 7, 8 e 9 eles só conseguem montar duplas que rimam.

Imagem 7- Imagem do jogo “Trinca Mágica”, realizado com os participantes da pesquisa



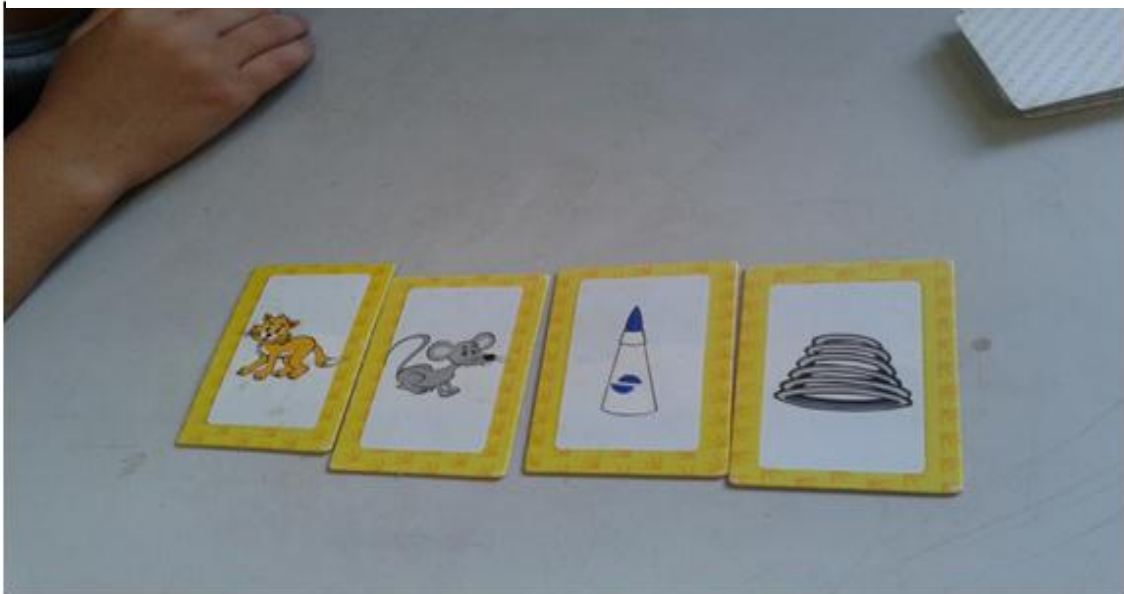
Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Imagem 8- Imagem do jogo “Trinca Mágica”, realizado com os participantes da pesquisa



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Imagem 9- Imagem do jogo “Trinca Mágica”, realizado com os participantes da pesquisa



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Somente após o trabalho com esses jogos, em diversos encontros, as crianças começaram a aguçar essa habilidade, segundo Lemle *“...só será capaz de escrever aquele que tiver a capacidade de perceber as unidades sucessivas de sons da fala utilizadas para enunciar as palavras e de distingui-las conscientemente umas*

das outras” (1999 p.09). Foi o que constamos acontecer com algumas crianças que participaram desses encontros e apresentaram grande avanço na segunda etapa. No entanto, aquelas que não conseguiram perceber essas unidades sucessivas de sons da fala que são utilizadas nas palavras, apresentaram mais dificuldade nas atividades mais complexas que foram sendo propostas ao longo da pesquisa.

Nas atividades que trabalham a consciência da unidade *palavra*, observamos que todas as crianças participantes da pesquisa apresentaram dificuldade. Isso acontece porque a criança entende a fala como um contínuo, percebendo dessa forma ela começa a escrever sem espaços em branco entre as palavras. Por isso, nesse momento preparatório, ela precisa entender que a escrita representa a fala, mas essa representação não é feita tal como a criança percebe.

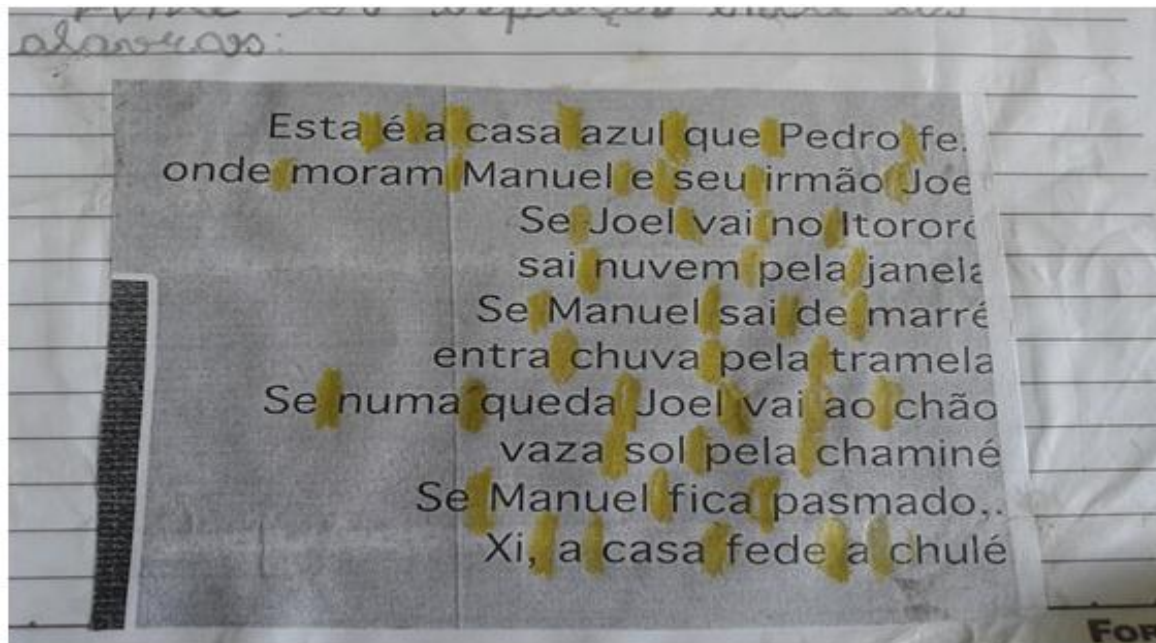
”É preciso compreender e explicar aos iniciantes e mesmo em anos mais adiantados, que não escrevemos do mesmo jeito que falamos. A noção de **recorte** ou de **segmentação** é fundamental na iniciação aos sistemas alfabéticos: é preciso que a criança se dê conta de que aquilo que ela percebe como um todo, como um bololô vai ser dividido em pedaços menores ainda (não é possível falar em fonemas para uma criança pequena) que são representados por uma ou duas letras” (SCLIAR-CABRAL ,2013, p. 142)

Inicialmente, quando foi proposta a pesquisa de palavras, a maioria recortava várias palavras ao mesmo tempo, sem perceber os espaços existentes entre essas unidades no texto exposto. Essa dificuldade também ficou visível quando as crianças produziram textos com a escrita espontânea e realizaram seus registros sem espaços entre as palavras. Somente após terem colorido os espaços entre as palavras em pequenos textos como nos mostra a Imagem 10, como também colorindo os espaços em seus nomes, cortando palavras em revistas e livros e outras atividades dessa natureza a maioria do grupo apresentou progresso.

Essas categorias de atividades mostraram para as crianças que em um texto escrito existem unidades que chamamos de palavras e que essas unidades são escritas separadamente. À medida que iam treinando, elas foram percebendo e não recortando as palavras de forma conjunta. Com esses treinos elas foram percebendo esta característica da escrita alfabética: as fronteiras vocabulares (Lemle, 1999, p.10). Nas pesquisa das palavras essa percepção foi logo percebida

entre os participantes da pesquisa, mas na escrita espontânea o progresso foi mais lento e nem todos conseguiram expressar essa característica da escrita em seus registros.

Imagem 10- Atividade do caderno de um aluno



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Finalizando essa etapa, foram realizadas atividades em que as crianças pudessem perceber como acontece a organização da página escrita. Percebemos que o fato de as crianças já terem um momento específico para realizarem leituras diversas em sala de aula ajudou bastante no desenvolvimento dessa habilidade, pois elas já percebiam como a página se organizava. Observamos essa habilidade adquirida quando propomos a leitura de pequenos textos, também quando solicitamos para que as crianças acompanhassem algumas leituras colocando o dedinho de acordo com o que estávamos lendo. Nenhuma criança seguiu a direção contrária à leitura. Isso acontece porque desde cedo os alunos observam os adultos lerem e constataam que a organização de uma página acontece sempre da esquerda para direita. Dessa forma esse conceito é elaborado pelas crianças ainda na Educação Infantil.

5.2 Segunda etapa

Para a segunda etapa foi utilizado o roteiro proposto por Leonor Scliar-Cabral. As atividades sugeridas nesse material se encontram fundamentadas na obra *Sistema Scliar de alfabetização: fundamentos* (2013) e apoiadas pelo livro *Aventuras de Vivi* (2012), ambos, trabalhos de autoria da pesquisadora.

Para Scliar-Cabral (2013), os métodos globais de alfabetização não conseguem trabalhar a reciclagem neuronal, processo pelo qual a criança aprende a distinguir os traços de cada letra. Dessa forma, as atividades que foram elaboradas nesse material têm como objetivo o reforço mútuo entre as informações sensoriais que a criança irá receber por meio da visão, audição, tato e pela propriocepção. Sendo assim, essa proposta fundamenta-se basicamente em levar o aluno: ao reconhecimento da direção dos traços de cada letra de modo que consiga diferenciar uma letra da outra; domínio dos valores de cada grafema, afim de que sejam capazes de associar aos fonemas que representam e saber utilizar esses grafemas dentro das palavras que por sua vez estão inseridas em um texto.

O método proposto pela autora contempla não só a apresentação de grafemas, mas também atividades de escrita ao nível da criança; percepção de contraste entre as sílabas mais intensas e átonas; atividades voltadas para educação integral; tais como: música, artes plásticas, criação literária, entre outras; educação integrada, visando um melhor relacionamento entre escola, família e comunidade; trabalho com gêneros e atividades lúdicas.

Vale salientar que, o presente trabalho não engloba todas as propostas sugeridas pela autora, por se tratar de uma pesquisa focada em crianças que se encontram no 2º ano do Ensino Fundamental e ainda estão na Hipótese Pré-silábica, ou seja, crianças que ainda não conseguem elaborar hipóteses a respeito do SEA (Sistema de Escrita Alfabética).

Por esse motivo, foram selecionadas apenas algumas atividades com o intuito de auxiliar as crianças participantes da pesquisa a realizarem hipóteses a respeito do SEA, entendendo o funcionamento do mesmo.

Uma das dificuldades observadas na aplicação dessas atividades foi o fato do material não adotar o nome das letras, apesar de todas as crianças se encontrarem no nível pré-silábico, algumas já possuíam um conhecimento a respeito das letras, tendo em vista que cursaram o 1º ano do Ensino Fundamental.

Segundo Scliar-Cabral (2013), a melhor forma de se apresentar os grafemas é explicando para as crianças: a maneira mais simples de se traçar a letra e paralelamente informando o seu som. O argumento usado é que quando dizemos o nome da letra dificultamos o processo para a criança que, ao tentar ler a palavra **bola**, por exemplo, vai ter que pensar primeiramente em **bêoelia**, **ao invés de [bola]**. Seguindo essa linha de pensamento, as atividades que foram aplicadas nesse trabalho não mencionaram o nome de nenhuma letra.

Quanto à forma detalhada de traçar cada letra, utilizando ilustrações como bengala, traço vertical, meio oval, meio círculo, percebemos que esse procedimento teve grande aceitação entre as crianças, demonstrando alguns resultados em curto prazo, tais como, a superação de algumas confusões que faziam com as letras pequenas, dentre elas, confundir o **a** com o **e**. Observamos resultados concretos entre as crianças participantes da pesquisa, em se tratando desse aspecto, bem justificado por Scliar-Cabral (2013) quando diz: *“Quanto mais associações forem feitas com as diferentes regiões cerebrais que processam a linguagem verbal (sempre no hemisfério esquerdo), tanto mais rápida e profunda a aprendizagem”* (2013, p.48)

Levando em consideração o conhecimento que algumas crianças já tinham sobre os nomes das letras, propomos que nos nossos encontros não falaríamos o nome das letras, mesmo que soubéssemos, iríamos aprender os sons dessas letras para então aprendermos a ler. A maioria entendeu e aceitou a proposta, tendo em vista a maior motivação do momento: aprender a ler. Algumas crianças do grupo ainda não haviam despertado para a necessidade da leitura para suas vidas, por esse motivo não se preocuparam com esse combinado de não falar o nome das letras.

Esse contrato foi realizado numa roda de conversa com o grupo. Na ocasião, apresentamos o livro *Aventuras de Vivi* (SCLIAR-CABRAL, 2012), destacando a personagem principal do livro: a menina Vivi. Falamos das aventuras que iríamos viver por meio das leituras desse livro e que, para aprendermos a ler esse material e outros, iríamos dar atenção apenas aos sons das letras.

A primeira atividade aplicada nessa etapa foi a apresentação dos grafemas **V v, I i, O o**. Inicialmente, apresentamos a palavra **VIVI**, nome da personagem principal do livro e fomos seguindo as instruções sobre a melhor maneira de traçar cada letra, iniciando pela letra **V**, sempre repetindo o som e sem mencionar o nome

da letra [v]. Ao repetirem o som dessa letra as crianças também brincaram de avião imitando esse som.

O material inicia com essa letra porque ela é composta por traços simples (sendo iguais maiúsculas e minúsculas), representa um fonema que pode ser articulado sozinho, é biunívoco e, por fim, se trata de um fonema representado por grafema que não apresenta variantes determinadas pelo contexto fonético (SCLIAR-CABRAL, 2013). O fato desse acordo ter sido realizado com antecedência, não garantiu a fidelidade de todos, tendo em vista a utilização dos nomes de algumas letras por parte de alguns alunos. Por isso, de vez em quando, lembramos o nosso acordo.

As crianças tiveram a oportunidade de visualizar a escrita correta de cada letra, repetir o seu som e sensoriar, passando o dedo em cada letra.

A leitura e escrita da palavra **VIVI**, tanto com letra maiúscula quanto com minúscula foi de fácil entendimento e execução, mesmo para aquelas crianças que ainda não conceberam a passagem do sistema pictórico para o sistema fonográfico da representação escrita, como observamos na Imagem 11.

Imagem 11- Imagem de uma atividade em que a criança optou por desenhar ao invés de escrever



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Percebemos que por se tratar de uma tarefa fácil e simples motivou aquelas crianças que se encontravam desmotivadas com a leitura, pois no primeiro encontro

já tiveram a oportunidade de ler algumas palavras, mesmo sem saber o nome da maioria das letras do alfabeto (como foi o caso de alguns).

Na apresentação da palavra **OVO**, as crianças quiseram ler o som do último **O** diferente do que falam usualmente, isso aconteceu pelo fato de ainda associarem a letra **O** apenas ao som mais usual dessa letra. Aproveitamos a oportunidade para conversarmos que uma mesma letra pode ter sons diferentes e que nesse caso a letra em questão, em nossa região, geralmente quando está no final das palavras falamos [uuu], o som fica mais fraco. Aproveitamos a oportunidade para abordar questões referentes a variedades sociolinguísticas, explicando que em outras regiões do país as pessoas falam [ooo], no caso leem [’ovo] e na nossa região lemos [’ovu]. Utilizamos também o momento para falar da dicotomia entre fala e escrita, abrindo um momento de reflexão sobre a questão de não escrevermos exatamente do jeito que falamos.

Dando continuidade, iniciamos o trabalho de percepção entre as sílabas mais intensas e átonas. Essa atividade prepara para o reconhecimento de substantivos, adjetivos, verbos e advérbios em contraste com vocábulos átonos. Auxilia também na escrita separada das palavras que na fala pronunciamos juntas. De início as crianças conseguiam identificar apenas a quantidade de sílabas de cada vocábulo, posteriormente, a maioria delas foram identificando sozinhas as sílabas de mais intensidade. Foi muito gratificante perceber esse progresso por parte de alguns participantes da pesquisa.

Os procedimentos utilizados com os demais grafemas, descritos na seção Atividades Desenvolvidas, foram essencialmente os mesmos. No entanto, algumas letras por apresentarem níveis de dificuldades próprios, requereram mais tempo. Um desses casos foi o grafema **t**, letra cujo som é impossível de ser pronunciado sozinho.

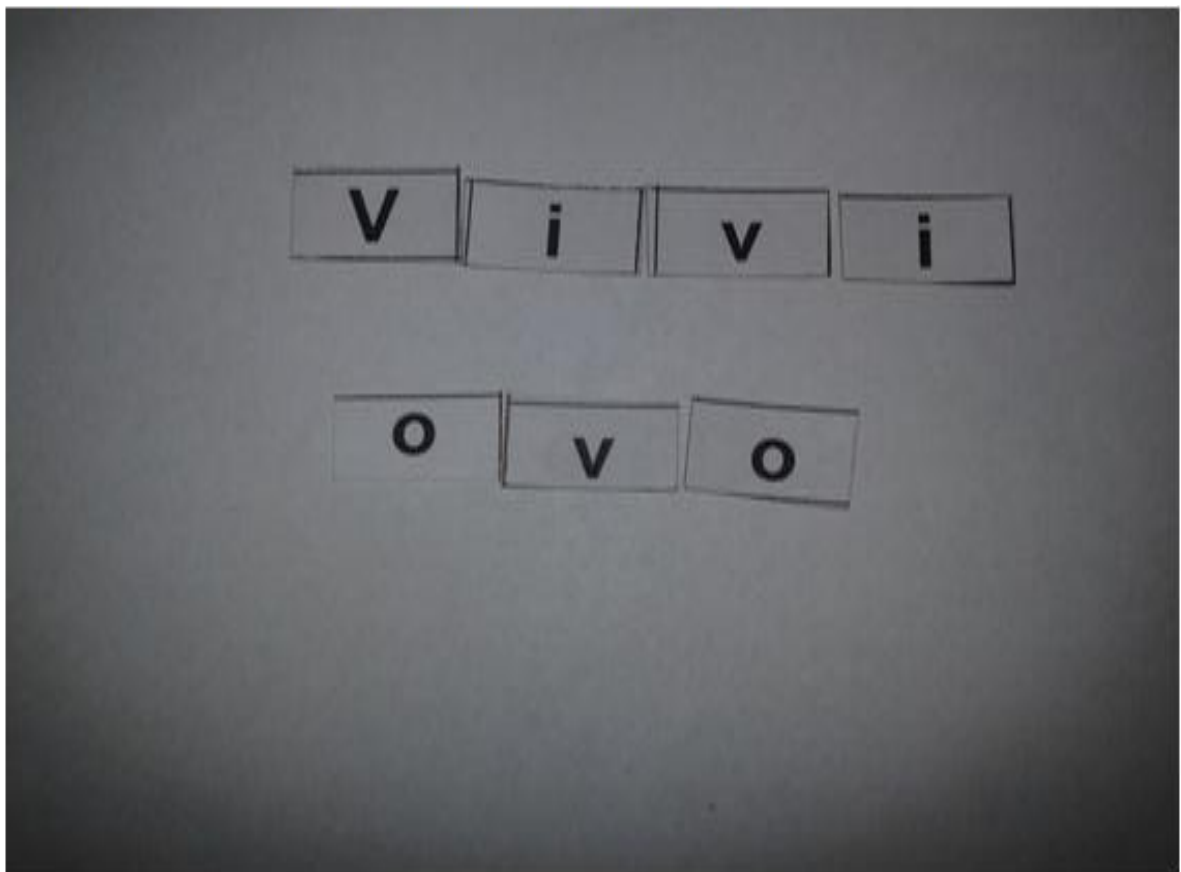
Outro caso foi a unidade que tratou dos grafemas **b** e **d**, que além de serem impossíveis de serem lidos sozinhos, apresentam uma dificuldade a mais: na letra de imprensa minúscula, as duas letras se diferenciam apenas nas posições dos semicírculos, gerando o espelhamento dessas letras, consequentemente um dos maiores problemas de decodificação de letras do nosso sistema. Mesmo esse problema ter sido abordado na primeira etapa desse trabalho, com as atividades que

envolveram transformações de letras, constatamos, nesse momento, a necessidade de realizar um volume maior desses treinos.

A forma como esse problema foi abordado pelo material foi bastante satisfatória, lúdica e atrativa para as crianças, foi recebida com bastante aceitação e resultados positivos entre os participantes que espelhavam a escrita dessas letras. É fato que tamanho desafio para ser superado com maior êxito demandaria um tempo que o nosso trabalho não pode desfrutar. Mas que com certeza, vale a pena ser proposto em uma sala convencional.

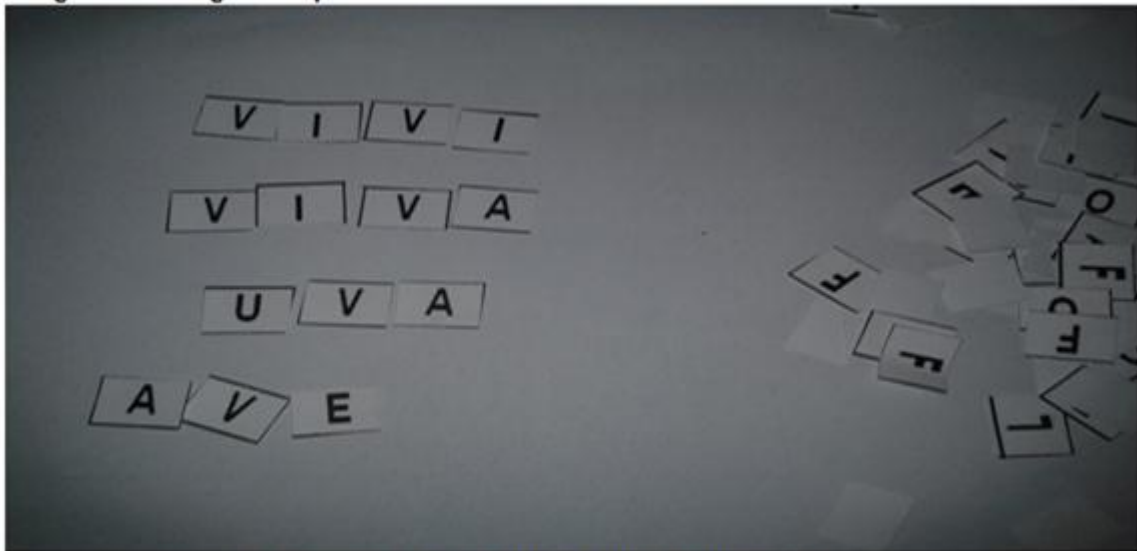
Outra atividade que vale a pena ser destacada se trata do trabalho com as letras móveis, de acordo com as Imagens 12, 13 e 14.

Imagem 12- - Imagem de palavras montadas com letras móveis



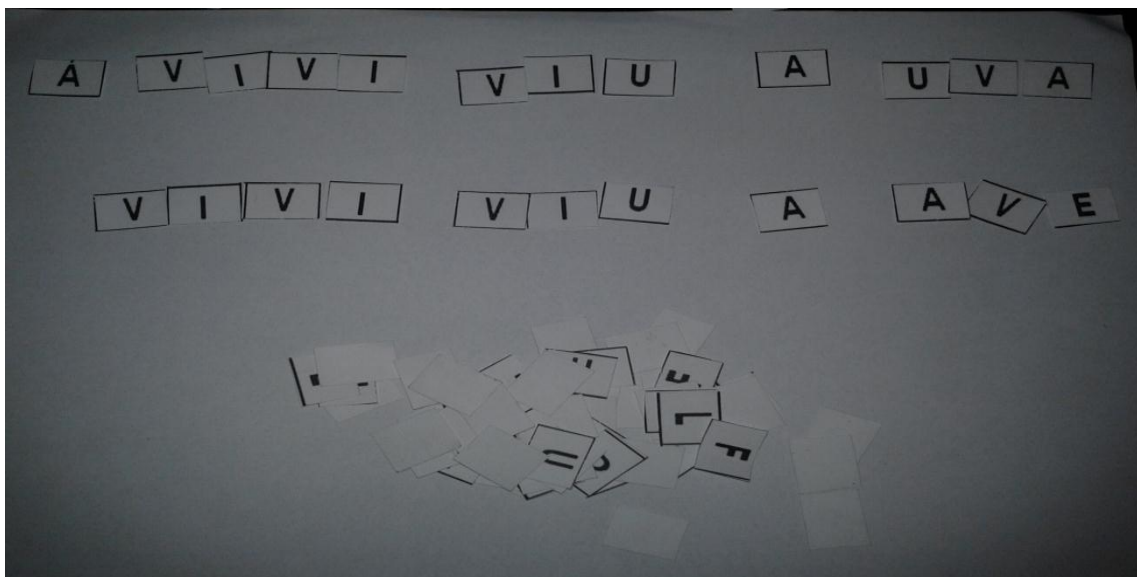
Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Imagem 13- - Imagem de palavras montadas com letras móveis



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Imagem 14- Imagem de frases montadas com letras móveis



Essa atividade foi bem aceita entre a maioria do grupo, trazendo para grande parte dos alunos a consolidação da consciência da unidade da *palavra*, dentre outros benefícios. Entretanto não foi possível a realização desta atividade em todos os encontros, em virtude do pouco espaço de tempo.

Quanto a leitura, percebemos um maior interesse, devido a forma inusitada que o material propõe, as crianças vão lendo as palavras em negrito e o professor as palavras clarinhas. Essa estrutura permitiu o acesso a leitura para todos os alunos, até aqueles que não conheciam nenhuma letra, como foi o caso de poucos.

É certo que essa leitura foi sempre equivalente aos grafemas apresentados e com a continuidade das atividades ela crescia o nível das dificuldades. Para os alunos, cujo o avanço se apresentou lento, decidimos o retorno as leituras iniciais, dando a eles a possibilidade de participação nesse momento.

Mesmo alguns alunos participantes da pesquisa não terem expressado um grande desenvolvimento na sua escrita, conforme teste de leitura realizados nos diagnósticos iniciais e finais, tivemos a oportunidade de observar que o desenvolvimento da leitura desses alunos apresentaram um grande progresso. Infelizmente não foi possível registrar esses progressos no que diz respeito a leitura dos fonemas trabalhados na pesquisa, tendo em vista que os diagnósticos aqui apresentados apenas avaliaram a evolução da escrita dos alunos participantes da pesquisa.

5.3 *Análise dos diagnósticos aplicados*

No início da pesquisa, conforme explicitado na metodologia, foram realizados Diagnósticos para descobrir em qual nível de escrita cada criança participante da pesquisa se encontrava. Esses Diagnósticos foram iniciados no início do mês de abril se estendendo até o início do mês de maio. A atividade foi realizada individualmente. A lista de palavras utilizadas pertencem ao mesmo campo semântico e são todas do conhecimento das crianças. Foi solicitado que as crianças escrevessem uma lista de frutas uma embaixo da outra, começando pelas palavras com mais sílabas até as palavras com um número de sílabas menor (**laranja, melancia, abacaxi, maçã, caju e uva**). Durante a realização do ditado não soletramos e nem silabamos nenhuma palavra. No momento do ditado de cada palavra foi solicitado a leitura imediata, feita pela criança, no intuito de observar se a mesma fazia leitura realizando a pauta sonora ou lia de forma global, o que demonstraria que a criança ainda não estava formulando nenhuma hipótese sobre a escrita.

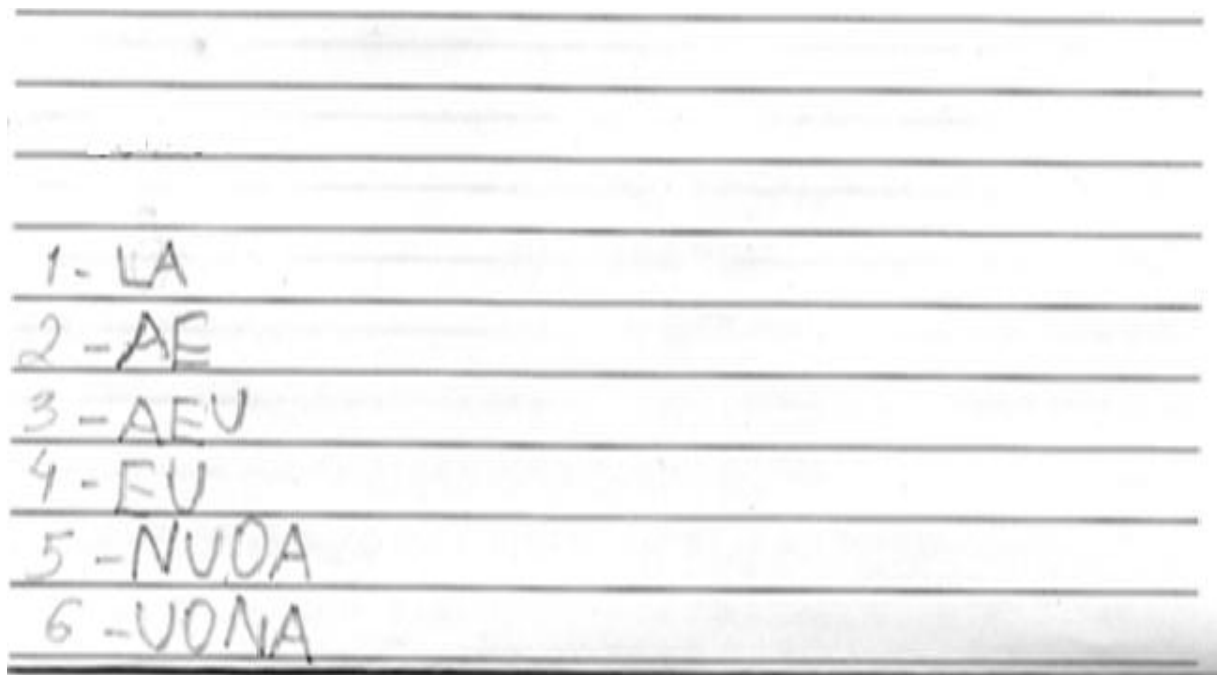
Os nomes dos alunos participantes da pesquisa não foram identificados, para garantir o sigilo da identidade de cada participante da pesquisa, sendo tratados como Aluno A, B, C e assim consecutivamente.

5.3.1 Análise dos diagnósticos do Aluno A

O primeiro aluno a ser analisado será denominado como **aluno A**. Inicialmente, conforme especificado na metodologia dessa pesquisa foi realizado um teste para avaliar a escrita dos participantes da pesquisa que vamos denominar de *Diagnóstico Inicial*, de acordo com a Imagem 15.

Imagem 15- Diagnóstico Inicial do Aluno A

08/04/2014



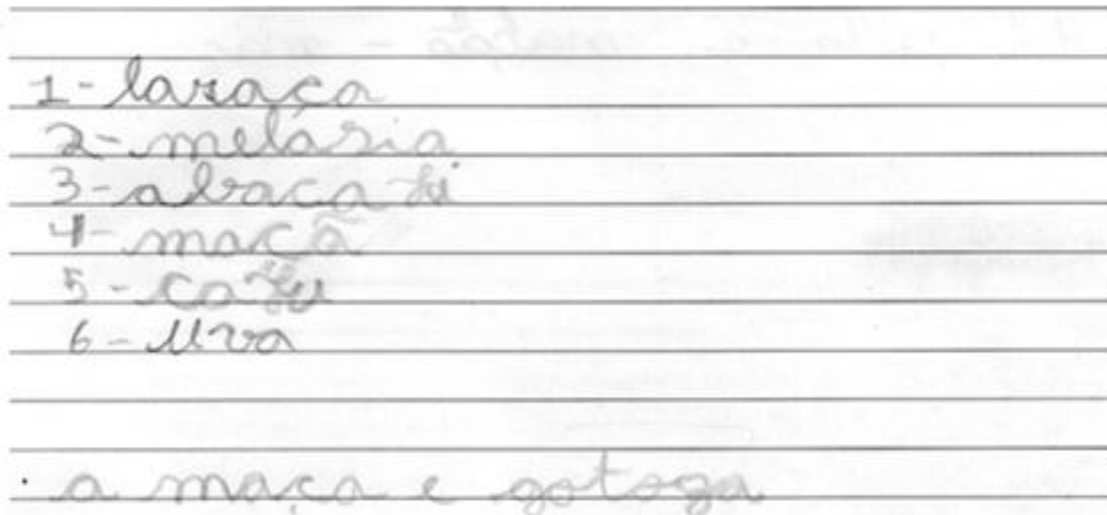
Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

De acordo com a Imagem 15 o **aluno A** no *Diagnóstico Inicial* realizado no mês de abril apesar de ter começado a primeira palavra com a sílaba referente a palavra o aluno ainda não formulava nenhuma hipótese silábica. Podemos explicar esse evento ao fato da criança utilizar um som conhecido, ou letras que já tenha visto em algum lugar, pois ao ler as palavras o **aluno A** fez de forma global, com o dedo deslizando por todo registro escrito. Não conseguiu formular nenhuma hipótese silábica nesse momento.

Logo após o *Diagnóstico Inicial* foram aplicadas as atividades complementares, conforme já especificadas nessa pesquisa e para finalizar aplicamos um *Diagnóstico Final* para analisar o progresso na escrita do **aluno A**, de acordo com a Imagem 16.

Imagem 16- Imagem do Diagnóstico Final do Aluno A

08/12/2014



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

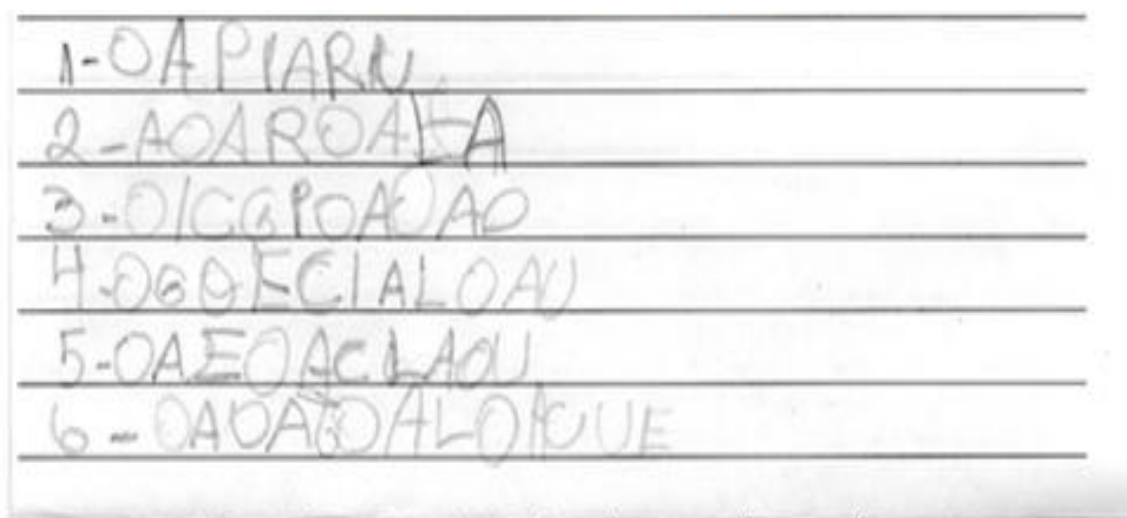
Ao observarmos o *Diagnóstico Final* podemos constatar a grande diferença, entre os registros do aluno. Observamos a presença de uma escrita alfabética, sendo possível identificar uma escrita organizada baseada entre grafias e fonemas. Nesse caso conseguimos ler o que o **aluno A** escreveu, mesmo sua escrita ainda não sendo totalmente ortográfica. Podemos analisar alguns detalhes dessa escrita: o mesmo escreveu **laraça**, no lugar de **laranja**, **melasia** no lugar de **melancia**, esse fato justifica-se por não termos tido tempo suficiente para iniciarmos o trabalho com as letras **m** e **n** em final de sílaba interna. Outro detalhe que destacamos na escrita do **aluno A** foi a mistura de sons feitas nas palavras **laranja**, ele trocou o **j** por **ç**, isso porque não foram trabalhados os valores de **c**, **g**, e **q**. Outra observação a ser feita é o fato do aluno ter conseguido captar o conceito de *palavra*, fato que pode ser observado através da escrita de uma frase no *Diagnóstico Final*. Mesmo tendo omitido o **s**, da palavra **gostosa** e ter trocado o **s** pelo **z**, podemos perceber um grande avanço do aluno no que diz respeito a sua escrita. O referido aluno participou de todos os encontros promovidos pelo nosso trabalho demonstrando interesse. Observamos que esse aluno iniciou o seu progresso rumo a escrita alfabética, logo depois da primeira etapa, consolidando esse desenvolvimento com a continuação das atividades desenvolvidas.

5.3.2 Análise dos diagnósticos da Aluna B

No *Diagnóstico Inicial* da **aluna B**, constatamos que a mesma ainda não conseguia elaborar nenhuma hipótese silábica, conforme Imagem 17. Na ocasião da aplicação do desse diagnóstico a aluna realizou a leitura sem pauta sonora, ou seja, de forma aleatória, deslizando o dedo por todo o registro escrito.

Imagem 17- Imagem do Diagnóstico Inicial do Aluno B

08/04/2014



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

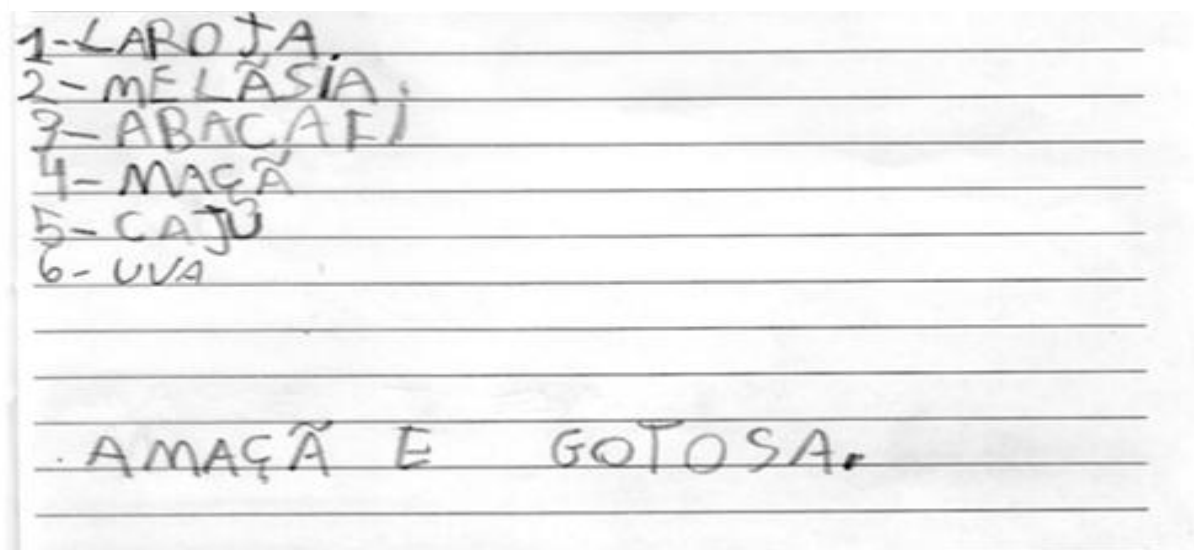
Conseguimos visualizar por meio da Imagem 17 a despreocupação com o número de letras ao escrever as palavras, o que comprova novamente a inexistência de uma hipótese no ato da sua escrita. No momento do ditado a aluna não demonstrou nenhum tipo de conflito ao escrever a quantidade de letras para cada palavra, mesmo as palavras com menos sílabas foram escritas com a mesma quantidade de letras das palavras que possuíam mais sílabas, demonstrando a falta de conhecimento por parte da aluna no que diz respeito a marcação das sílabas numa palavra.

A aluna em questão apresentou total desinteresse em sala de aula no início do ano letivo. Reconhecia poucas letras e números e sempre resistia em realizar as atividades em sala. No início dos encontros preparatórios começou a demonstrar

interesse pelas atividades, tendo em vista que a maioria delas se apresentou como desafios capazes de serem superados. Participou de todos os encontros propostos, fator decisivo para seu progresso. No decorrer do processo foi uma das alunas que mais se interessou pela história de VIVI e que mais aguçou o seu interesse pela leitura.

Imagem 18- Imagem do Diagnóstico Final da Aluna B

10/12/2014



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Foi muito gratificante acompanhar o processo de desenvolvimento dessa criança. De acordo com a Imagem 18, podemos observar que a aluna no *Diagnóstico Final* passou do estágio pré-silábico, sem variações quantitativas ou qualitativas dentro da palavra e entre as palavras, no qual não elaborava nenhuma hipótese sobre sua escrita, para o estágio Alfabético inicial, pois já compreendeu o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba, falta-lhe apenas dominar as convenções ortográficas.

Mesmo com os erros ortográficos apresentados nas palavras **laroja (laranja)**, **melãsia (melancia)** e **abacaci (abacaxi)**, fato que constatamos observando a Imagem 18, podemos entender com clareza o que a aluna escreveu e constatar sua escrita alfabética. Apesar de não ter sido trabalhado as letras **m** e **n** em final de sílaba interna observamos que a mesma colocou o til para nasalizar o som solicitado na palavra **melãsia (melancia)**, demonstrando um alto nível de entendimento do nosso sistema de escrita.

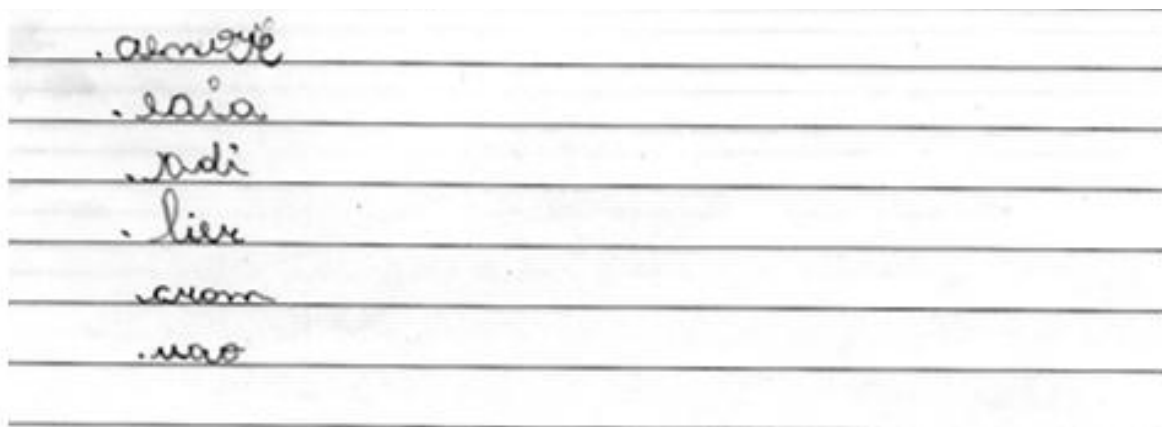
Outro detalhe importante da escrita dessa aluna é também a troca das letras **s** por **c** na palavra **melâsia (melancia)**, perfeitamente compreensivo porque não foi possível trabalhar os valores da letras **c** e **s**. O mesmo caso aconteceu com a palavra **abacaci (abacaxi)**, ainda não conhecendo os valores do **x**, substituiu pela letra que tinha valor sonoro mais aproximado. Outro progresso muito significativo que observamos é que o conceito de *palavra* está sendo colocado em ação na sua escrita, ela escreveu a frase respeitando os espaços em todas as palavras, deixando apenas de respeitar o espaço entre o artigo e o substantivo da frase. O que expressa um progresso muito significativo, pois no início dos encontros a mesma não conseguia visualizar esses espaços recortando várias palavras de uma só vez.

5.3.3 Análise dos diagnósticos da Aluno C

A **aluna C** também apresentou um bom desenvolvimento. Ao observarmos os dois diagnósticos de escrita, observando as Imagem 19 e 20, podemos perceber o seu progresso na escrita. No início do processo apesar de conhecer a maioria das letras a aluna não elaborava nenhuma hipótese em relação a escrita.

Imagem 19- Imagem do Diagnóstico Inicial da Aluna C

02/05/2014



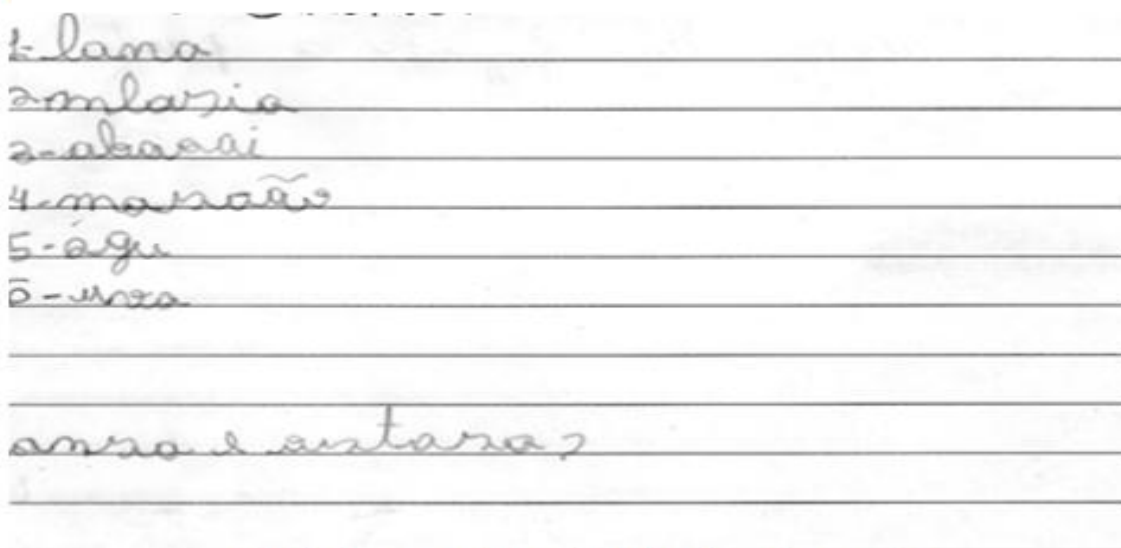
Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

início sempre optou pela letra cursiva, considerada por alguns pesquisadores mais

elaborada e que exige mais esforço ao escrever. Para Scliar-Cabral esse tipo de letra só deve ser trabalhada depois que a criança está alfabetizada. Dessa forma a aluna fez seus registros no *Diagnóstico Inicial* utilizando a letra cursiva, grafando as letras aleatoriamente sem realizar nenhuma pauta sonora, fazendo a leitura com o dedo deslizando por todo registro escrito, fato que podemos observar na Imagem 19.

Imagem 20- Imagem do Diagnóstico Final da Aluna C

05/12/2014



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

No *Diagnóstico Final* percebemos que ao ler as palavras ditadas a mesma fez uso da pauta sonora, refletindo sobre o que estava escrevendo. Podemos perceber que a aluna já elabora hipóteses silábicas, estando em transição entre a hipótese silábica para hipótese alfabética, pois ora ela escreve atribuindo a cada sílaba uma letra, ora representa as unidades sonoras menores, os fonemas. Observamos isso na palavra **laranja** escrita pela aluna como **lana**, a primeira sílaba **la** foi registrada com duas letras utilizando o valor sonoro convencional, na segunda sílaba a mesma utilizou apenas a letra **n** para representar uma sílaba CVC, não sabemos se ela utilizou o **n** levando em conta o seu valor sonoro, pois ao ler considerou essa letra como **ran**, a última sílaba ela representou com apenas uma letra usando o seu valor sonoro.

Na palavra **melancia**, escrita pela aluna como **mlasia**, utilizou o mesmo raciocínio. Na primeira sílaba fez uso do valor sonoro representando a sílaba apenas por uma consoante **m**, na segunda sílaba composta por CVC, ela utilizou apenas as

duas primeiras letras e na terceira sílaba ela utilizou o número de letras equivalentes a sílaba, grafando com valor sonoro convencional as duas últimas, sabendo-se que a primeira letra dessa sílaba ela usou o valor sonoro que a letra possui no início das palavras, fato que nos aponta para uma importante reflexão sobre a escrita elaborada pela aluna

Outra análise importante a se fazer sobre a escrita apresentada no segundo diagnóstico é a diferença entre a escrita da palavra **maçã** na lista de palavras e na frase, ao vermos a Imagem 20 constatamos a falta de estabilidade na escrita.

Devido ao refinamento das suas hipóteses constatamos que o progresso da aluna foi bom, pois passou da hipótese Pré-silábica para a Silábica- alfabética, estando em transição para a hipótese alfabética.

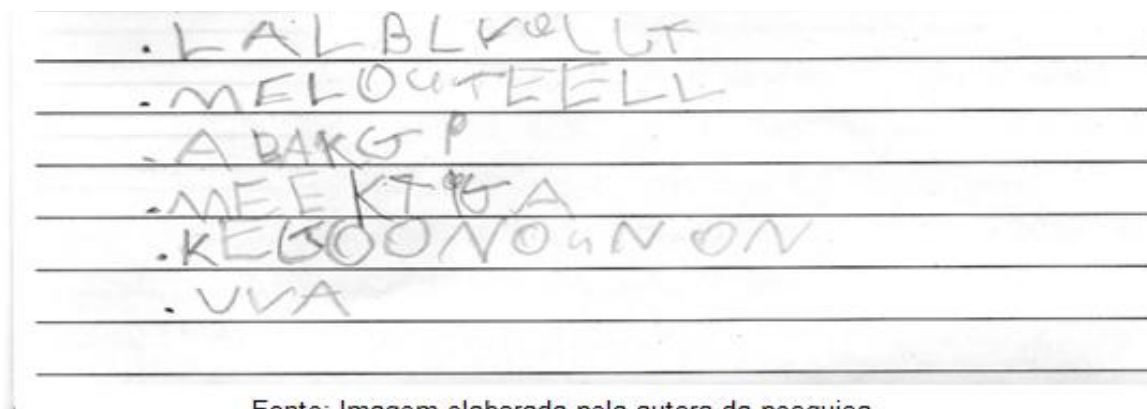
Em relação ao conceito de *palavra* inferimos que houve avanços. Isso porque ela respeitou as fronteiras entre as palavras **maçã, é e gostosa**. Não conseguiu apenas perceber o espaço entre o artigo e o substantivo (**A maçã**). Para essa aluna esse avanço se qualifica como significativo nessa área porque ao realizar as atividades preparatórias sobre as fronteiras vocabulares (Lemle, 2004, p.10) ela apresentou dificuldades na realização dessas atividades.

5.3.4 Análise dos diagnósticos do Aluno D

No caso do **Aluno D**, observando as Imagem 21 e 22, constatamos progressos na escrita.

Imagem 21- Imagem do Diagnóstico Inicial da Aluna D

02/05/2014

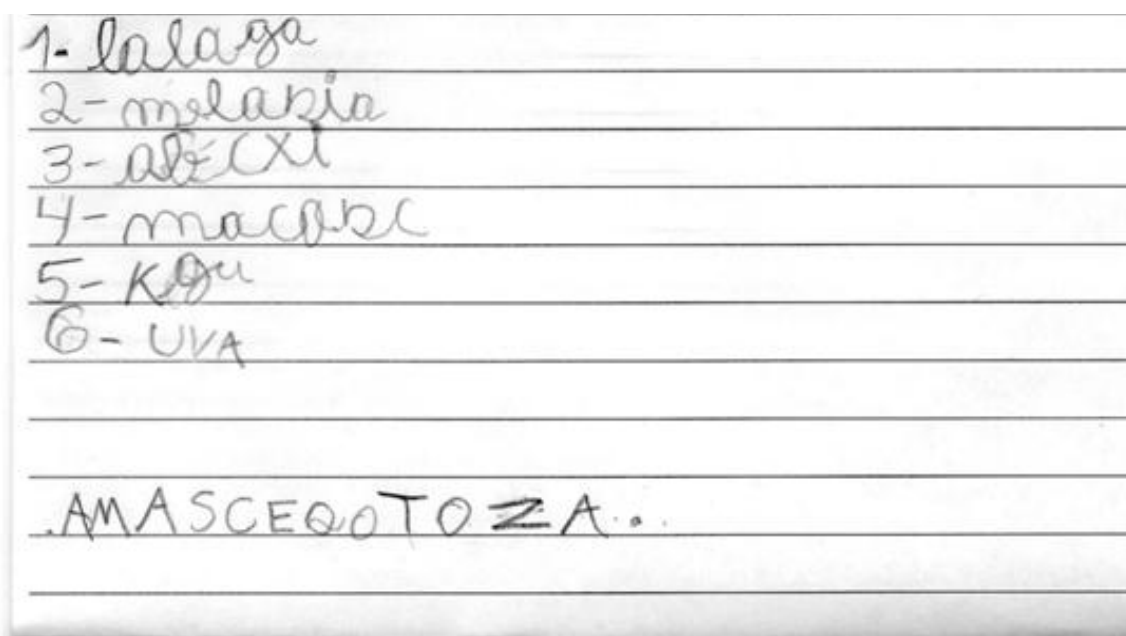


Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

constatamos que o mesmo decorou a escrita da palavra porque também não fez a pauta sonora no momento da leitura, deslizando o dedo por todo o registro escrito.

Imagem 22- Imagem do Diagnóstico Final da Aluna D

08/12/2014



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Elaborando um comparativo entre o *Diagnóstico Inicial* e *Final* testemunhamos um avanço considerável. Ao observarmos *Diagnóstico Inicial* constatamos que o aluno usou várias letras sem refletir, mesmo as palavras com menos sílabas foram escritas com a quantidade superior a quantidade necessária, demonstrando a falta de conhecimento por parte do aluno no que diz respeito a marcação das sílabas numa palavra.

Diferente aconteceu ao realizar a leitura no *Diagnóstico Final*, registrado na Imagem 22, pois o aluno fez a pauta sonora, lendo de forma silábica. O mesmo ao escrever demonstrou conflitos ao realizar os registros das palavras pensando quais letras seriam melhor utilizar para cada palavra que escreveu. Um bom exemplo disso se deu na palavra **melancia**, que escreveu **melasia**, utilizando duas letras para sílaba inicial com valor sonoro convencional e na última sílaba, usando as duas últimas letras com valor sonoro convencional e o **s** com valor que essa letra possui em início de palavras. Essa é uma boa reflexão feita pelo aluno, demonstrando conhecimento a cerca do sistema de escrita.

Na escrita da palavra **abacaxi**, houve um progresso de uma sondagem para outra, passou de **abakgi** para **abcxi**, mesmo não tendo sido trabalhado os valores

da letra **x**, nos encontros o mais importante ´-e que entre um diagnóstico e outro o aluno mostrou progressos na escrita dessa palavra, no que diz respeito a leitura principalmente, se antes ele escreveu apenas por ter visualizado essa palavra em algum lugar, no diagnóstico seguinte ele leu de forma silábica, o que mostra um grande progresso rumo a escrita alfabética.

Apresentou conflito e falta de estabilidade na escrita da palavra **maçã**, grafando na lista como **macasc** e na frase como **masc**.

Em relação a palavra **uva** a escrita permaneceu a mesma, mas acrescentou a pauta sonora da palavra no memento da leitura confirmando uma leitura silábica.

No que diz respeito a consciência da *palavra*, ainda não consegue perceber essas marcas na escrita. Apesar de fazer pausas quando está lendo os materiais propostos, no entanto essa consciência ainda não se expressou através da escrita do aluno.

Embora tenhamos testemunhado um progresso no desenvolvimento da escrita do aluno percebemos que esse desenvolvimento não condiz com o interesse do mesmo nos encontros realizados. No entanto o número de faltas nas atividades realizadas acabaram por prejudicar o desenvolvimento do participante. Apesar de um número considerável de ausências nos encontros o aluno conseguiu avançar do Estágio Pré-silábico para o Silábico-alfabético pois constatamos que ora o mesmo escreve atribuindo a cada sílaba uma letra, ora representando as unidades sonoras menores.

5.3.5 Análise dos diagnósticos do Aluno E

O desenvolvimento do **aluno E**, foi bastante significativo, tendo em vista que o mesmo iniciou o ano letivo sem conhecer nenhuma letra, nenhum numeral e com dificuldades na sua dicção. Além disso Observamos que o aluno apresentou esquecimento, problemas de memória e distração, sintomas típicos de algumas Dificuldades de Aprendizagem. Ao ser solicitado para escrever o aluno optava pelo desenho, como podemos verificar na Imagem 23.

Imagem 23- Imagem de uma atividade realizada pelo Aluno E

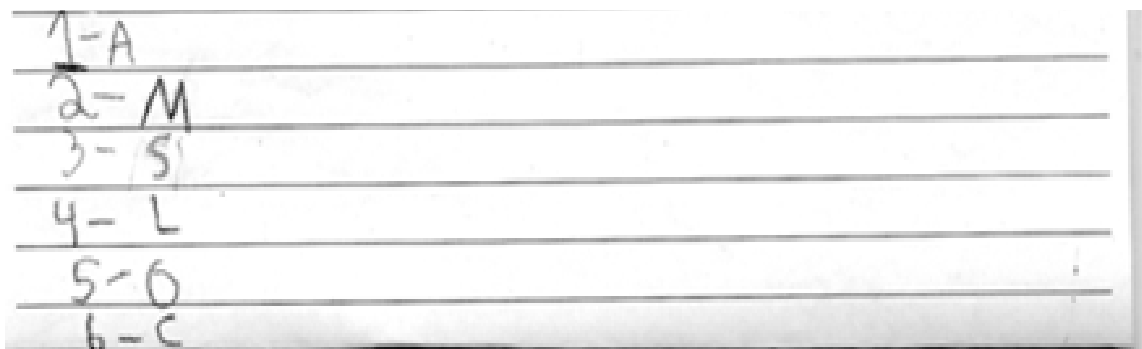


Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Após ter passado pelo período em que preferia a representação pictográfica, passou a usar letras, como podemos observar no Diagnóstico Inicial da nossa pesquisa, na Imagem 24. Nesse momento constatamos através dessa sondagem que nenhuma hipótese foi elaborada pela criança, pois registrou cada palavra apenas com uma letra. Quando foi solicitado para realizar a leitura das palavras o mesmo também não realizou a pauta sonora, lendo todas as palavras de forma aleatória e sem apresentar nenhum conflito sobre o fato de cada palavra ter sido registrada apenas por uma letra. Mesmo assim podemos verificar um avanço pois os registros das palavras não são mais realizados através de desenhos como era de costume.

Imagem 24- Imagem Diagnóstico Inicial do Aluno E

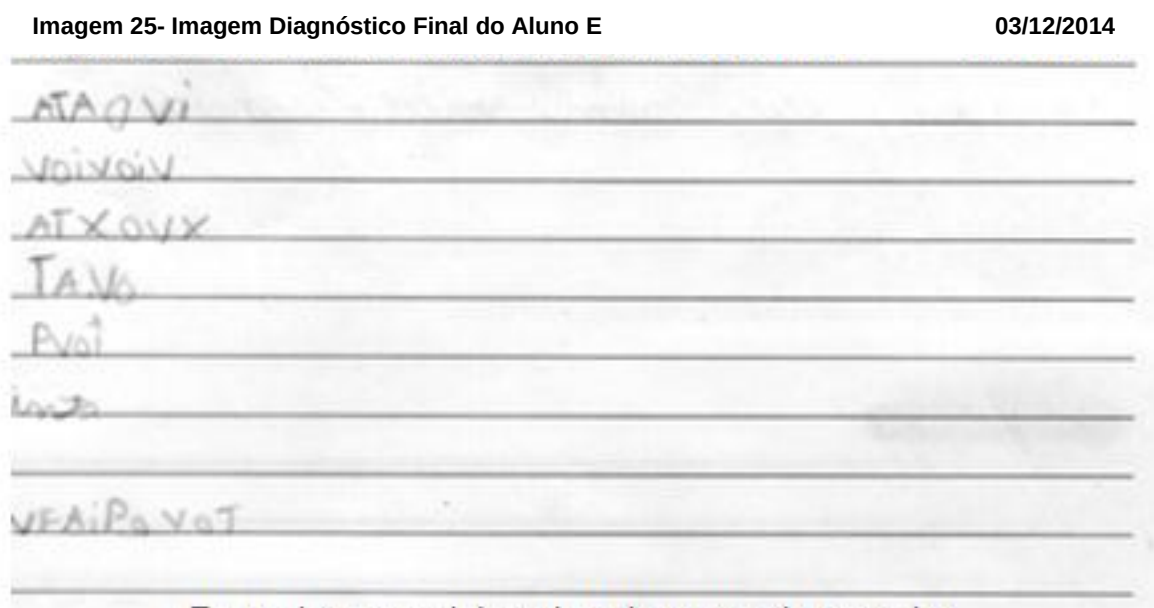
08/04/2014



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Participou de todos os encontros, mas sempre apresentado muita dificuldade, tanto na fala, quanto na cognição, pois se esquecia com facilidade de todos os grafemas apresentados. Para colaborar com o progresso do aluno realizamos alguns encontros individuais com o **aluno D**, mas o seu progresso quando relacionado com os demais participantes da pesquisa sempre era mais lento.

Apesar das dificuldades apresentadas pelo aluno ao analisarmos o Diagnóstico final na Imagem 25 percebemos evolução. Alguns aspectos na realização desse diagnóstico nos mostraram avanços e descobertas importantes que valem a pena serem consideradas, levando-se em consideração a grande dificuldade apresentada pelo **Aluno D**, desde o início do ano letivo e desde o início da pesquisa.



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

O *Diagnóstico Final*, apresentado na Imagem 25, nos mostra que o aluno elaborou hipótese silábica. Percebemos esse fato através da preocupação do mesmo na hora da escrita em colocar a quantidade de letras suficientes para formar as sílabas, ele deixou de representar cada palavra por apenas uma letra, para representar essas palavras com letras equivalentes ao número de sílaba de cada palavra. Ao ler fez a pauta sonora lendo as letras ora sozinhas, ora acompanhada de outra letra para registrar a sílaba, mas na maioria das palavras ainda não apresentou correspondência com o som convencional de cada sílaba registrada. Exceto na terceira palavra, **abacaxi**, foi utilizado duas letras com valor sonoro

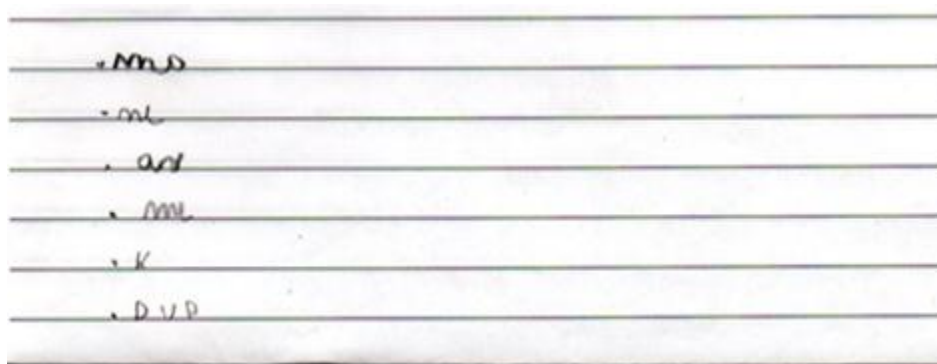
convencional, a letra **a** e a letra **x**, representando a última sílaba da palavra **abacaxi**. A mesma linha de pensamento ele utilizou para registrar o restante das palavras da lista, usando na maioria dos casos duas letras para representar as sílabas. Percebemos a passagem do sistema pictórico para o sistema fonográfico da representação escrita. Vemos surgir as primeiras tentativas de se estabelecer uma relação entre o contexto sonoro e linguagem escrita, quando busca a pauta sonora através do seu registro o aluno está elaborando hipótese silábicas para sua escrita, está demonstrando entendimento sobre o sistema de escrita, mesmo ainda não fazendo uso dos valores sonoros convencionais.

5.3.6 Análise dos diagnósticos do Aluno F

O **Aluno F** não apresentou um desenvolvimento mais satisfatório porque faltou uma boa parte dos encontros. No início não demonstrou muito interesse nas atividades e apresentou muitas dificuldades na realização das atividades preparatórias e nas posteriores também. Observamos que o aluno apresentou esquecimento problemas de memória e distração, sintomas típicos de algumas Dificuldades de Aprendizagem. Mesmo diante desse quadro verificamos que o mesmo já havia passado pelo período da representação pictográfica, como podemos observar na Imagem 26 a representação das palavras ditadas foram registradas utilizando letras ao invés de desenhos.

Imagem 26-Imagem Doagnóstico Inicial Aluno F

02/05/2014

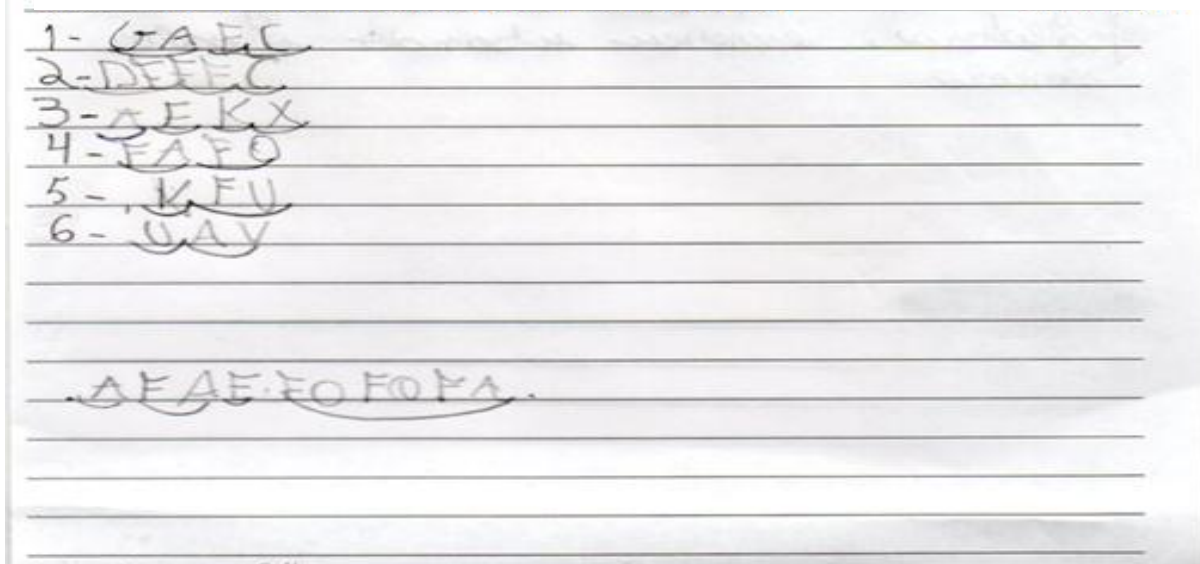


Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Nessa etapa inicial, quando foi solicitado a leitura das palavras ele não usou a pauta sonora, leu de forma global, sempre deslizando o dedo por todo o registro escrito.

Imagem 27- Imagem do Diagnóstico Final do Aluno F

02/12/2014



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Observando a Imagem 27, verificamos que no *Diagnóstico Final* o aluno refletiu antes da sua escrita. Fazendo um comparativos entre as Imagens 27 e 28 podemos perceber a grande diferença entre os registros realizados entre o *Diagnóstico Inicial e Final*. Desde a segurança com que escreveu as letras até as hipóteses realizadas por parte do aluno ao escrever no final da pesquisa a mesma lista de palavras, mas agora com grande diferença e indícios de reflexões a cerca da sua escrita. É o que podemos verificar na imagem abaixo:

Constamos esse avanço através da leitura das palavras contidas na lista. Essa leitura foi realizada com hipótese silábica, ora o aluno usou duas letras para representar uma sílaba, ora utilizou apenas uma letra para registrar a sílaba.

Verificamos também que o aluno se encontra em processo de transição entre a hipótese silábica sem valor sonoro para hipótese silábica com valor sonoro. Observamos tal fato no registro de algumas letras fazendo uso do valor sonoro convencional, a exemplo da primeira palavra da lista onde foi registrado a palavra **laranja (ga-f-c)**, tendo uma letra com valor sonoro, o **a**. A segunda palavra: **melancia (de-ff-c)**, tendo registrado a letra **c** e a letra **e**, com valor sonoro. A terceira palavra **abacaxi**, tendo registrado três letras com valor sonoro: **a**, **k**, e o **x**. A quarta

palavra **maçã** foi registrada com uma letra utilizando o valor sonoro convencional, a letra **a**. Na quinta palavra, **caju**, o aluno registrou duas palavras com valor sonoro: **k** e **u**. Na última palavra, **uva**, apenas a primeira letra foi registrada com valor sonoro. Analisamos que a maioria dos registros com valores sonoros estão nas vogais. No registro da frase (**A maçã é gostosa.**), contida no segundo Diagnóstico, podemos constatar claramente esse fato.

Nessa frase a maioria dos registros, com valor sonoro, foram com vogais. Também observamos que o aluno ainda não internalizou o conceito de *palavra*, que fora trabalhado na primeira etapa desse trabalho.

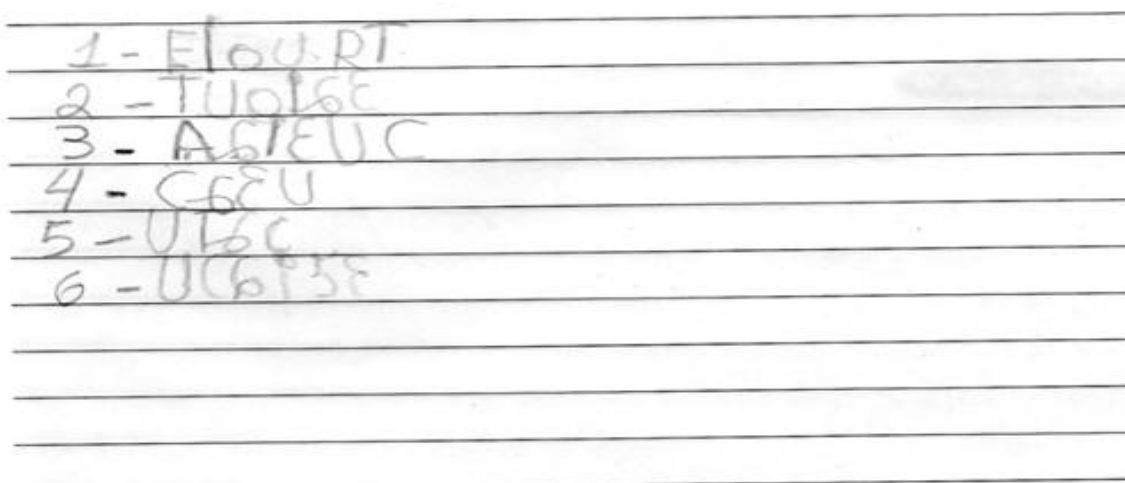
Contudo, examinamos progresso no que diz respeito ao entendimento do aluno a cerca do SEA (Sistema de Escrita Alfabética). Conforme a análise descritiva e comparativa efetivada entre os dois Diagnósticos apresentados nas Imagens 26 e 27 o aluno iniciou uma das mais importantes etapas, estabelecendo relações entre o contexto sonoro e a linguagem escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209).

5.3.7 Análise dos diagnósticos do Aluno G

Em relação ao **aluno G** gostaríamos de registrar que o mesmo também faltou uma boa parte dos encontros. Mas em virtude de ter participado de alguns encontros de forma efetiva fizemos a escolha por analisar o desenvolvimento do seu nível de escrita.

Imagem 28- Imagem Diagnóstico Inicial do Aluno G

02/05/2014



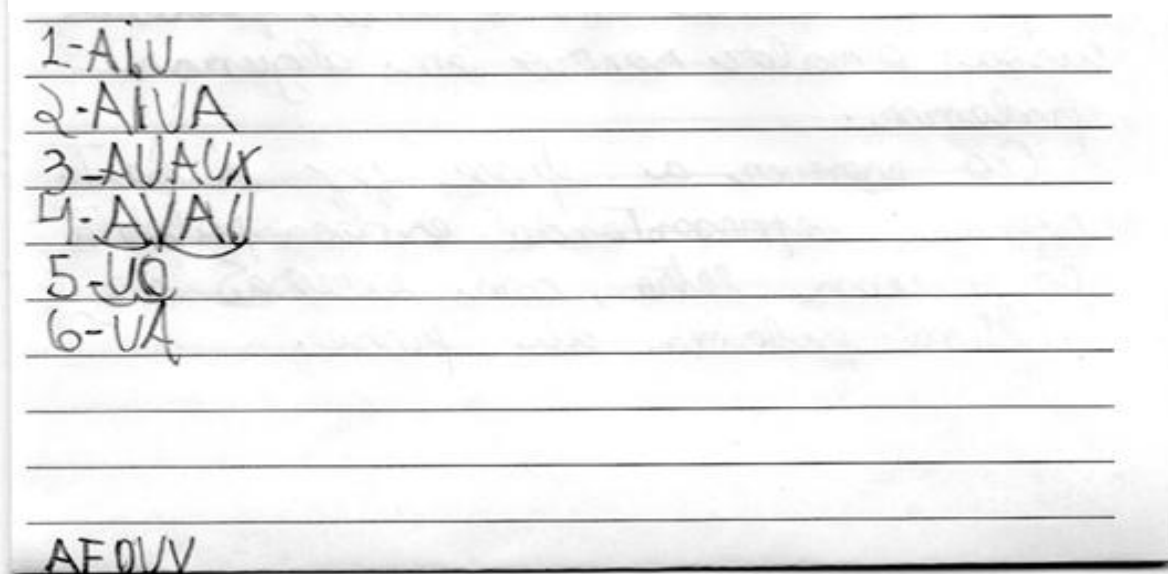
Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Ao observarmos o *Diagnóstico inicial*, de acordo com a Imagem 28, percebemos a inclusão do registro de alguns numerais. O que denota que a criança ainda não realiza a distinção entre letras e números, utilizando ambos no registro da sua escrita. Percebemos nessa escrita a presença de alguns numerais, tais como: o **2** e o **3**, escritos de forma espelhada e o **5**. Chegamos a essa conclusão por causa do uso frequente e exclusivo da letra de forma por parte do aluno, o que nos leva a considerar a possível letra **e** cursiva como um **3** escrito de forma espelhada.

Também percebemos a ausência de variações quantitativas ou qualitativas nesse registro. Apesar de utilizar números constamos a passagem do sistema pictográfico. Quando foi solicitada a leitura nesse diagnóstico inicial não foi utilizado a pauta sonora, lendo de forma global, deslizando o dedo por todo registro.

Imagem 29- Imagem do Diagnóstico Final do Aluno G

02/12/2014



Fonte: Imagem elaborada pela autora da pesquisa

Em relação ao *Diagnóstico final*, registrado na Imagem 29, o progresso observado se caracterizou pela reflexão realizada no momento da escrita, bem como a leitura com pauta sonora, presente em algumas palavras. Ao escrever a frase o **aluno G** realizou também a pauta sonora representando cada palavra por uma letra, exceto na última palavra da frase.

As análises acima nos levam a crer no início da hipótese silábica sendo elaborada, mesmo com letras não pertinentes ou sem valor sonoro convencional, pois em algumas palavras utilizou uma letra correspondendo a uma sílaba falada.

Apesar dos registros, na maioria das palavras, não apresentarem correspondência com o som convencional a leitura realizada foi silábica em algumas palavras. Independentemente das ausências nas aulas regulares e nos encontros o aluno apresentou progresso, em razão de está iniciando o processo de elaboração de hipótese sobre o sistema alfabético.

5.3.8 Quadro demonstrativo

<i>Alunos participantes da pesquisa</i>	<i>Diagnóstico Inicial (Nível de escrita)</i>	<i>Diagnóstico Final (Nível de escrita)</i>
<i>Aluno A</i>	<i>Pré-silábico</i>	<i>Alfabético</i>
<i>Aluna B</i>	<i>Pré-silábico</i>	<i>Alfabético</i>
<i>Aluna C</i>	<i>Pré-silábico</i>	<i>Silábico-alfabético</i>
<i>Aluno D</i>	<i>Pré-silábico</i>	<i>Silábico-alfabético</i>
<i>Aluno E</i>	<i>Pré-silábico</i>	<i>Silábico (iniciando o valor sonoro)</i>
<i>Aluno F</i>	<i>Pré-silábico</i>	<i>Silábico (iniciando o valor sonoro)</i>
<i>Aluno G</i>	<i>Pré-silábico</i>	<i>Silábico (iniciando o valor sonoro)</i>

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo estando em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, as crianças participantes da pesquisa não se encontravam preparadas para alfabetização, de acordo com as capacidades que permitem os saberes básicos para a alfabetização (Lemle, 1999). Ainda que tenham sido trabalhadas as atividades nos encontros iniciais, algumas crianças apresentaram a necessidade de serem trabalhadas nesses aspectos preparatórios. Acreditamos que isso acontece porque os professores alfabetizadores não levaram em conta o período preparatório para alfabetização, necessidade percebida entre os participantes da pesquisa, para entender o nosso sistema de escrita alfabética. Esse preparo sendo realizado ainda no 1º ano do Ensino Fundamental deve diminuir o número de crianças que chegam ao 2º ano sem conseguir elaborar nenhuma hipótese em relação ao SEA. Para tanto, devem ser aplicadas as atividades adequadas.

Acreditamos que com a continuidade dessas atividades, as crianças que , terão condições de chegar a hipótese alfabética, com mais facilidade, mesmo aqueles que apresentaram dificuldades. Para tal se faz necessária a intervenção direta nesse processo, mediando essas descobertas.

Percebemos o quanto o enfoque no nome das letras podem retardar e até atrapalhar as descobertas das crianças em fase de alfabetização. No caso da nossa pesquisa, os alunos que se desprenderam com mais facilidade desse conceito avançaram em um ritmo muito mais satisfatório, saindo da hipótese Pré- Silábica para Alfabética com mais segurança.

Uma análise sobre a assessoria às famílias ou de quem cuida das crianças em fase de alfabetização, mostrou-se um fator muito importante já que a maioria das crianças que participaram de todos os encontros obtiveram melhores resultados nesse processo em relação às crianças ausentes em parte dos encontros, exceto aquelas que apresentaram algum tipo de Dificuldade de Aprendizagem específica, fator que deve ser investigado pela equipe da escola, em conjunto com a família, buscando apoio numa equipe multifuncional.

O tempo e espaço foram pontos influentes nesse processo. Infelizmente não conseguimos um espaço adequado e nem mesmo uma rotina diária para a aplicação

dessas atividades. Fomos nos adequando ao espaço da própria sala de aula, trabalhando com pequenos grupos, aplicando propostas diferenciadas de acordo com o nível de escrita apresentado por cada grupo. No caso dos alunos que se encontravam no nível pré-silábico, aplicamos as atividades da nossa pesquisa, sempre nos adequando à rotina da escola e da turma, bem como a presença da maioria dos participantes da pesquisa.

O material utilizado nas atividades aplicadas mostrou-se atrativo, pois despertou curiosidades e interesse nas crianças dos outros grupos, principalmente naquelas que ainda se encontravam na hipótese silábica. Supomos que esse interesse se deu pelo fato das atividades serem planejadas de modo progressivo, diminuindo o nível de frustração diante das letras e suas relações.

Percebemos que o interesse pela leitura entre as crianças participantes da pesquisa aumentou e em um curto intervalo de tempo os mesmos já conseguiam fazer as leituras das partes em negrito propostas pelas atividades. Essas leituras foram estimulantes graças ao fato de estarem inseridas em um contexto. Ao invés de os alunos lerem apenas palavras, liam sentenças que faziam parte de um texto. Dessa forma ao final da aplicação das atividades, mesmo aquelas crianças que ainda não haviam chegado ao estágio Alfabético de escrita, conseguiram ler algumas ou diversas sentenças inseridas nos textos, cujos grafemas foram trabalhados.

Ainda que não tenhamos aplicado o método Scliar de alfabetização, mas retirado apenas algumas atividades dessa proposta para alfabetização, em decorrência do pouco tempo que dispusemos para realização das atividades, observamos a eficácia desse método levando em consideração apenas as atividades realizadas nesse trabalho.

Por esse motivo cremos que, em um outro momento, o método acima citado deve ser testado, principalmente em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, por ser essa clientela inicial no qual a proposta de Scliar-Cabral se propõe a trabalhar.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete M. Língua oral, língua escrita: Interessam, à lingüística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA, 9; 1993, Campinas. Atas... Campinas: UNICAMP, 1993. v. 2, p.361-381.

OLIVEIRA, Marco Antônio de & NASCIMENTO, Milton do. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 2, dezembro/90. p. 33-43.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual seu efeito?. In: CARDOSO-MARTINS (org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Trad. Carlos Alberto Cohn. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p. 39-67.

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2008

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (orgs). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**; tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GRAFF, Harvey J. 1995. **Os Labirintos da Alfabetização**. Porto Alegre, Artes Médicas

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P.. **Etnografía: Métodos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1994

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1999.

MOREIRA,H.; CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. RJ:DP&A, 2006

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001

OLIVEIRA, N. F. de; e CAMPOS, T. L. A relação entre o sistema fonológico e o sistema alfabético do Português Brasileiro no processamento da escrita. 2009. 60f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/ 1996.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. 3 ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de letras, 1999.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de alfabetização: fundamentos**. Florianópolis: Lili, 2013

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Aventuras de Vivi**. Florianópolis: Lili, 2012

ANEXOS

ANEXO A

Realização de atividades com os grafemas V v, I i, O o

- a) Inicialmente foi apresentado para as crianças o livro “Aventuras de Vivi” (Scliar-Cabral, 2012). Nesse momento, as crianças conheceram a personagem principal da história, folheando o livro e fazendo questionamentos sobre as gravuras do material. Aproveitamos o momento para provocar a curiosidade nas crianças sobre as aventuras que a menina **VIVI** iria viver naquela história.
- b) Dando continuidade ao trabalho foi realizada a apresentação dos grafemas **V v, I i**. Seguindo as orientações propostas por Leonor-Scliar, com o dedo indicador fomos propondo as crianças que percorram de cima para baixo e de baixo para cima a letra (apontando para **V**, na lousa, não dizer o nome da letra) e, ao mesmo tempo, dizendo o som [v]. Em seguida fazer o mesmo com a letra ao lado (apontando para **I**, que escrevemos na lousa), com o dedo de cima para baixo, dizendo [i]. Traçar as duas letras (apontar para **VI**, na lousa), dizendo [vi]. Passar para o segundo pedacinho (apontando para o segundo **V** de **VIVI** na lousa, sempre lembrar de não dizer o nome da letra). Com o dedo indicador percorrer de cima para baixo e de baixo para cima a letra e, ao mesmo tempo, dizendo o som [v]. Prosseguir com a letra ao lado (apontando para **I**, na lousa), com o dedo de cima para baixo, dizendo [i], traçar as duas letras (apontando para **VI**, na lousa), dizendo [vi]. Após esse processo convidar as crianças para traçarem e ler o nome da menina da história: **VIVI**.
- c) Realizar o trabalho com a sílaba de intensidade, batendo palmas, mais fraco no primeiro pedacinho e mais forte no último pedacinho.
- d) Propor a construção dessas letras com palitos de picolé;
- e) Apresentação do grafema **O o**: apontando para o primeiro **O** de **OVO**, na lousa) pronunciando só o som [o]. Com o indicador fazer a volta completa dizendo [o]. Percorrer a letra (apontando para **V**, na lousa) e, ao mesmo

I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
O	O	O	O	O	O	O	O	O	O

Realização de atividades com os grafemas V v, I i, A a, U u, E e

- a) Recordar o nome de VIVI (apontando para VIVI, na lousa) realizando todo processo da aula anterior;
- b) Traçar a segunda palavra (apontando para **VIVA**, na lousa): com o dedo indicador vamos percorrer de cima para baixo e de baixo para cima a letra (apontando para **V**, na lousa, não dizer o nome da letra) e, ao mesmo tempo, vamos dizendo o som [v]. Traçar a letra do lado (apontando para **I**, na lousa), com o dedo de cima para baixo, dizendo [i]. Traçar as duas letras (apontando para **VI**, na lousa), dizendo [vi i]. Passar para o segundo pedacinho (apontando para o segundo **V** de **VIVA** na lousa). Com o dedo indicador percorrer de cima para baixo e de baixo para cima a letra e, ao mesmo tempo, dizendo o som [v]. Traçar a letra ao lado (apontando para **A**, na lousa). Fazer as crianças perceberem a diferença no traçado entre a letra inicial da palavra VIVI e a letra final da palavra VIVA, mostrar que ao invés de começar de cima, vamos começar de baixo: vamos subindo a estrada, e, no topo, descemos, sempre dizendo o som [a], ilustrar o traçado dizendo que temos uma pequena ponte

no meio. Traçar as duas letras (apontando para **VA**, na lousa), dizendo [va]. Ler a palavra **VIVA**.

c) Trabalhar a sílaba de intensidade: ler, batendo palmas mais forte, no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho?

d) Traçar a mesma palavra com letras pequenas (apontando na lousa para **viva**). Começar o (apontando para **v**, na lousa, nunca dizer o nome da letra), com o dedo indicador, percorrendo de cima para baixo e de baixo para cima a letra, dizendo o som [v]. A seguir, o (apontando para **i**, na lousa): traçar com o dedo de cima para baixo, dizendo o som [i]. Lembrar o pingo em cima da letra! Traçar as duas letras (apontando para **vi**) e dizendo [vi]. A seguir, traçar novamente o **v** (apontando para o segundo **v** de **viva**, na lousa, não dizer o nome da letra **v**), com o dedo indicador, percorrendo de cima para baixo e de baixo para cima a letra, dizendo o som [v]. Agora, (apontando para **a**, na lousa) passar o dedo, sempre dizendo o som [a]. Explicar o traçado dessa letra fazendo uma comparação com uma bengalinha pequena da esquerda para direita e depois para baixo, essa técnica é indicada por Scliar-Cabral (2013), visando a reciclagem neuronal. Completar com a metade da rodinha, começando à esquerda do meio da bengalinha e terminando no final da bengalinha. Traçar as duas letras (apontando para **va**) e dizer [va]. Traçar e ler a palavra **viva**.

e) Apresentar o grafema **U**: Começar por (apontando para **U**, na lousa, dizendo [u]). Olhando para o colega ao lado dizer [u]. Pedir que as crianças observem que a letra se parece com uma ferradura **U**, pedir que passem o dedo de cima para baixo, e depois de baixo para cima, dizendo o som [u]. Passar o dedo no segundo pedacinho (apontado para o **V** de **UVA** na lousa, nunca dizer o nome da letra). Com o dedo indicador realizar o traçado que elas já aprenderam (percorrendo de cima para baixo e de baixo para cima a letra), dizendo o som [v], depois a letra do lado (apontando para **A**, na lousa). Chamar a atenção das crianças para as posições inversas das letras: ao invés de começar de cima, começamos essa letra de baixo: subindo a estrada, e, no topo, descemos, sempre dizendo o som [a], lembrando da ponte no meio. Traçar as duas letras (apontando para **VA**, na lousa), dizendo [va]. Traçar e ler a palavra **UVA** (sempre percorrendo com o dedo).

f) Trabalhar a sílaba de intensidade: Repetir a leitura, batendo palmas mais forte, no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho.

g) Ler **uva** com letra pequena. Começar por (apontando para **u**, na palavra **uva**, na lousa, dizendo [u]). Pedir que as crianças pronunciem o som dessa letra fechando cada vez mais a boca: [u]. Utilizar novamente a ilustração da bengala: com o dedo indicador, começar a percorrer a bengalinha **u**, de cima para baixo, e depois completar com um traço reto de cima para baixo, dizendo o som [u]. Passar para o segundo pedacinho (apontando para o **v** de **uva** na lousa, nunca dizer o nome da letra). Traças como aprenderam (com o dedo indicador percorrer de cima para baixo e de baixo para cima a letra), traçando e ao mesmo tempo, dizendo o som [v]. A letra do lado (apontando para **a**, na lousa). Solicitar que façam o traçado como aprenderam (com o indicador, ao invés de começar de baixo, começar de cima: começar fazendo uma bengalinha pequena da esquerda para direita e depois para baixo, completar com a metade da rodinha, começando à esquerda do meio da bengalinha), sempre dizendo o som da letra. Traçar as duas letras (apontando para **va**) e dizendo [va]. Traçar e ler a palavra **uva** (sempre percorrendo com o dedo e dizendo os sons).

h) Apresentar o grafema **E** (apontando para **E**, na palavra **AVE** na lousa, não dizer o nome da letra). Conversar com as crianças sobre essa letra, chamando a atenção para a letra **E**, sem falar o nome dessa letra (dizendo apenas – Esta letrinha aqui...), enfatizando que ela representa muitos sons. “Cuidado (apontando para **E**, na palavra **AVE** na lousa)! Essa letra representa muitos sons! Explicar que essa letrinha pode ter um som fraquinho como em **AVE**, que ela representa quando está no final da palavra e não tem peninha em cima. Após essa explicação traçar letra por letra da palavra **AVE**, detalhadamente de acordo com as instruções anteriores, sempre dizendo o som de cada letra ([a], [v], [i]). Explicar que a última letra tem o som [iii], mas em outros lugares as pessoas dizem [e]. Ler a palavra **AVE** (sempre percorrendo com o dedo), dizendo [´avi]. Ler a palavra, batendo palmas mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho.

i) Ler **ave** com letra pequena. Propor o traçado detalhado, sempre repetindo o som de cada letra, quando formar uma sílaba fazer a leitura, dizendo [vi]. Dar maior ênfase ao traçado da letra **e** (apontando para **e**, na palavra **ave** na lousa). Traçar

essa letra da seguinte forma: percorrer com o indicador a pequena reta da letra e depois subir e descer, fazendo um círculo quase completo, chamar a atenção das crianças que esse círculo tem uma pequena abertura, após o traçado dizer o som que pronunciamos na nossa região [i]. Traçar e ler a palavra **ave** (sempre percorrendo com o dedo), dizendo [´avi].

j) Trabalhar leitura: Ler a história **VIVI** desde o início. As crianças devem ler em coro as palavras em negrito, dando continuidade à história (SCLIAR-CABRAL, 2012, p.5,7):

VIVI

Era uma vez uma menina chamada **VIVI**

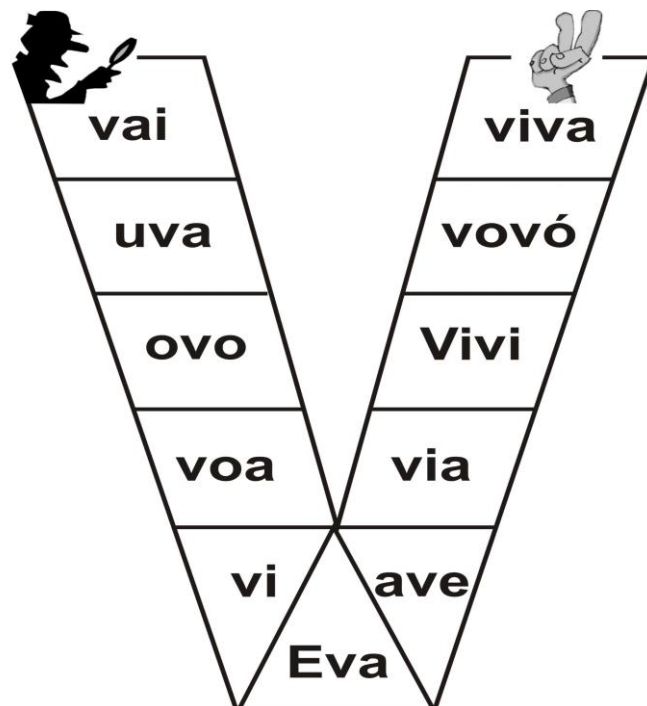
VIVA VIVI !

No verão, **Vivi ia** para **a** horta colher **uva**: lavava **e** depois comia.

k) Convidar algumas crianças para lerem esse pequeno texto individualmente.

l) Atividade complementar: **Jogo da letra V**

JOGO DA LETRA V (ampliar para folha A3 ou copiar em cartolina)



Realização de atividades com grafemas F f , Ô ô , Ó ó , Á á

a) Apresentar para as crianças os grafemas **F f**. “O grafema *F f*, bem como todos os grafemas com acentos gráficos que representam as vogais, tem seus valores independentes do contexto grafêmico” (SCLIAR-CABRAL, 2013). Propor que as crianças abram o livro na página 8, nessa parte elas vão encontrar o desenho da **fava** (conversar com elas sobre esse tipo de feijão, bem comum aqui na nossa região), também vamos encontrar o desenho do **vovô**, da **vovó Eva** e da **amiga de VIVI, Fafá**. Iniciar a leitura a partir da palavra **FAVA**: (Apontando para F, na lousa, não dizer o nome da letra na palavra **FAVA**). A primeira letra dessa palavra ainda não foi traçada, apesar de sabermos que algumas crianças já sabem traçar essa letra, nesse momento teremos a possibilidade de fazer os devidos ajustes caso algumas estejam traçando essa letra de forma indevida. Iniciar dando as seguintes instruções: começar de cima para baixo, acompanhando a reta da letra com o indicador e depois suspender o dedo duas vezes, acompanhando as duas retas da esquerda para a direita, sempre dizendo o som [fff]. Depois recordar o **A** (apontando para A, na lousa, na palavra FAVA), realizar o traçado com detalhes, sempre dizendo [aaa], traçar as duas letras (apontando para FA) e ler o primeiro pedacinho [fa]. Continuar com o indicador, percorrendo a próxima letra (apontando para V, na lousa, sem dizer o nome da letra,), fazer o traçado da letra dizendo o som [vvv]. Repetir o (apontando para A, na lousa, na palavra FAVA). Propor novamente o traçado, sempre dizendo [aaa]. Traçando as duas últimas letras, formamos outro pedacinho, dizendo [va].

e) Traçar e ler a palavra **FAVA**, dizendo [ˈfava].

f) Agora, ler fava, batendo palmas mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho.

g) Ler a palavra **fava** com letras pequenas. Começar com o (aponte para **f**, na lousa, não dizer o nome da letra **f**): traçar a bengalinha da direita para a esquerda, começando em cima e depois cortar um terço da bengalinha com uma pequena reta, dizendo sempre o som [f]. A seguir traçar o restante das letras conforme foi apresentado, sempre dizendo o som de cada letra.

h) Ler a palavra **fava**, batendo palmas mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho?

i) Apresentar o som que a letra **Ô ô** (com chapeuzinho) tem quando está no final da palavra, como em **VOVÔ**. Começar pelo (apontando para o primeiro **V**, na lousa, não dizer o nome da letra na palavra **VOVÔ**). Realizar o traçado de forma detalhada dizendo [v]. Agora, a letra do lado (apontando para **O**, na lousa, na palavra **VOVÔ**): com o indicador, traçar a rodinha, dizendo [o]. Traçar as duas letras (apontando para **VO**), lendo [vo]. Passar para o segundo pedacinho (apontando para o segundo **V**, na lousa, não dizer o nome da letra na palavra **VOVÔ**), traçando a letra **V** com o dedo indicador e dizendo [v]. Mostrar que o [o] é bem mais forte que o primeiro e está no final da palavra. Mostrar que nesse caso ele é mais forte e está no final da palavra, então leva um chapéu em cima (apontando para **Ô**, na lousa, na palavra **VOVÔ**): com o indicador, traçar a rodinha, dizendo [o]. Pedir que as crianças passem o dedo só no chapéu, de baixo para cima e depois de cima para baixo. Depois passar o dedo nas duas letras (apontando para **VÔ**). Perguntar se já ouviram alguém sendo chamado dessa forma, aqui na nossa região usamos esse pedacinho da palavra para chamarmos uma pessoa muito querida [´vo]. Traçando os dois pedacinhos, solicitar que as crianças leiam a palavra completa: **VOVÔ**.

J) Trabalhar a intensidade das sílabas: batendo palmas mais fraco no primeiro pedacinho e mais forte no último pedacinho: **VOVÔ**.

k) Em seguida ler **VOVÓ** dizendo [vo´vó], mostrar que a forma de ler mudou: boca faz um bico redondo que abriu de verdade e o queixo quase caiu! Passar o dedo só em cima da peninha e depois passar o dedo nas duas letras (apontando para **VÓ**) e ler como chamamos uma pessoa muito querida: [´vó]. Traçando os dois pedacinhos, ler a palavra: **VOVÓ**.

l) Trabalhar a sílaba de intensidade da palavra batendo na mesa, duas vezes dizendo [vo´vó]. A primeira batida bem fraquinha e a segunda bem forte: **vo´vó**. A mesma coisa, agora, batendo palmas: [vo´vó].

m) Trabalhar a palavra **FAFÁ** (apontando para **F**, na lousa, não dizer o nome da letra, na palavra **FAFÁ**). Trabalhar o traçado detalhadamente, sempre dizendo o som [f]. Pronunciar só o som [f]. Seguir os procedimentos anteriores para traçar a letra **A** (apontando para **A**, na lousa, na palavra **FAFÁ**), sempre dizendo [a]. Traçar as duas letras (apontando para **FA**) e ler o primeiro pedacinho [fa]. Repetir o traçado do **F** (apontando para **F**, na lousa, nunca em dizer o nome da letra), sempre dizendo

o som [f]. Por fim, (apontando para **Á**, na lousa, na palavra **FAFÁ**), com peninha em cima. Repetir o traçado que já foi trabalhado anteriormente, sempre dizendo [a]. Mostrar que essa letra tem uma peninha em cima!

n) Ler a palavra **FAFÁ**, dizendo [fa'fa], batendo palmas mais fraco no primeiro pedacinho e mais forte no segundo pedacinho.

o) Realizar a leitura da palavra **Fafá** com as três últimas letras pequenas, explicando que a primeira letra é grande porque é nome de pessoa. Seguir o mesmo procedimento para traçar as letras pequenas sempre dizendo o som de cada letra. Dar maior ênfase ao traçado da letra **f**, visto que é a primeira vez que trabalhamos o traçado dessa letra.

p) Ler a palavra **Fafá**, batendo palmas mais fraco no primeiro pedacinho e mais forte no segundo pedacinho.

q) Realizar a leitura proposta no livro da **VIVI** (SCLIAR-CABRAL, 2012, p.9), a professora lê as letras clarinhas e os alunos as letras em negrito:

VIVI, VOVÓ EVA E FAFÁ

Sabem como se chamava **a vovó** de **VIVI**? **Vovó Eva**.

VIVI tinha muitos amigos **e** amigas. Uma das amigas morava bem **ao** lado da casa da **VIVI**: **o** nome dela era **Fafá**.

Fafá e VIVI colhiam **uva** na horta onde **vovó Eva** plantava alface, tomates, cenouras, muita **fava e** pepinos.

n) Montagem e leitura de frases com fichas móveis (utilizar fichas com uma letra para cada ficha, colocar em envelopes muitas fichas com as letras **V v, I i, O o, Ô ô, Ó ó, A a, U u, E e, F f**). Propor a construção de palavras e frases. Depois, ler para os colegas.

h) Levar as crianças ao laboratório de informática para escrever palavras e frases no computador.

i) Trabalhar a sílaba de intensidade de algumas palavras (UVA, FAVA, EVA, VIVI, VOVÔ, VOVÓ e FAFÁ). Escrever cada palavra na lousa e propor que as crianças

mostrem através das palmas fortes e fracas a intensidade das sílabas de cada palavra.

Realização de atividades com Grafema L l em início de sílaba e grafema É é

Apresentar o grafema L (apontando para L, na palavra LUVA, na lousa, não dizer o nome da letra, mas pronunciando só o som [l]). Explicar que para traçar essa letra começamos de cima para baixo (acompanhando a reta da letra com o indicador na lousa) e depois traçar um traço bem embaixo, da esquerda para a direita, sempre dizendo [l] Solicitar que as crianças leiam a letra (apontando para U, na palavra LUVA, na lousa), fazendo o traçado como aprenderam, sempre dizendo [u], enfatizar o formato da boca fazendo biquinho, lembrar que o formato dessa letra parece uma ferradura. Traçar as duas letras (apontando para LU), dizendo [ˈluˈlu]. Passar para a letra seguinte (apontando para V, na palavra LUVA, na lousa), pronunciando só o som [v]), traçando como aprenderam. Continuar recordando o (apontando para A, na palavra LUVA, na lousa, pronunciando o som [aaa]). sempre dizendo [aaa]. Traçar as duas letras (apontando para VA), dizendo [va va].

b) Passar o dedo em cima de **LUVA**, dizendo o primeiro pedacinho bem forte e o segundo mais fraco. bater na mesa, duas vezes, dizendo [ˈluva], a primeira batida bem forte e a segunda bem fraquinha: [ˈluva]. Enfatizar que a letra (apontando para **U**, na palavra **LUVA**) se lê mais forte que a letra (apontando para **A**, na palavra **LUVA**, na lousa, pronunciando o som [a]) que está no final da palavra.

c) Realizar a leitura da palavra **luva** com letras pequenas. Traçando cada letra como aprenderam, dando ênfase agora ao (Apontando para **l**, na palavra **luva**, na lousa, não dizer o nome da letra, mas pronunciar só o som [l]). Traçar apenas um risquinho de cima para baixo, dizendo [l]. Traçar letra por letra até completar a palavra **luva** com letra pequena, sempre dizendo o som de cada letra e traçando da forma que já foi apresentada.

d) Traçar a palavra **luva**, lendo mais forte o primeiro pedacinho e mais fraco o segundo. Propor que as crianças repitam [ˈluva], batendo palmas mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho.

e) Solicitar que os alunos tracem a palavra (apontando para **É**). Seguir as mesmas instruções do traçado anterior, sem esquecer de pedir para colocar a peninha em cima, sempre dizendo o som [é]. Propor a leitura (apontando para **é**) com letra pequena, traçando de acordo com o que já foi apresentado (com o indicador,

Ô	Ô	Ô	Ô	Ô	Ô	Ô	Ô	Ô	Ô
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Á	Á	Á	Á	Á	Á	Á	Á	Á	Á
E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
L	L	L	L	L	L	L	L	L	L

h) Trabalhar a sílaba de intensidade com palavras escritas em letras pequenas: **luva, Eva, lavava, vovó, lia, ela, Fafá, é** (sempre batendo palmas forte no pedaço forte e fraco no pedaço fraco de cada uma dessas palavras).

Realização de atividades com o grafema N n em início de sílaba e grafema ã ã

a) Convidar as crianças a observarem a parte do livro (SCLIAR-CABRAL, 2012, p.12) que se encontra uma moça chamada **Nina** e um novelo de **lã**. Aproveitar essa parte da história para apresentar o (apontando para **N**, na palavra **NINA** na lousa, **sem dizer o nome da letra**, mas pronunciando só o som [n]). Detalhar o traçado da letra explicando: a melhor forma é começar de baixo para cima, (acompanhando a reta da letra com o indicador) e depois traçar uma reta inclinada para baixo, no final,

subir novamente em reta, sempre dizendo [n]. Propor a leitura da segunda letra (apontando para **I**, na palavra **NINA** na lousa): com o indicador vamos fazer o desenho de cima para baixo, dizendo [i]. Solicitar que as crianças observem a boca do vizinho quando estiver pronunciando essa letra. O objetivo é observar que os lábios estão em reta. Dizendo o som todo o mundo: [i]. Traçar as duas letras (apontando para **NI**), dizendo [ni]. Repetir o (apontando para o segundo **N**, na palavra **NINA** na lousa, não dizer o nome da letra, mas pronunciando só o som [nnn]). Recordar o (apontando para **A**, na palavra **NINA** na lousa), sempre dizendo [a]. Traçar as duas letras (apontando para **NA**), dizendo [na]. Passar o dedo em cima de **NINA**, o nome da personagem da história.

b) Ler a palavra **NINA** , dizendo o primeiro pedacinho mais forte que o segundo. Bater na mesa, duas vezes, dizendo [´nina], a primeira batida bem forte e a segunda bem fraquinha [´nina]. Fazer a mesma coisa batendo palmas: [´nina]. Ler a palavra **NINA** e levar as crianças a observarem que o (aponte para **I**, na palavra **NINA** na lousa, dizendo [iii]) se lê mais forte que a letra (aponte para **A**, na palavra **NINA** na lousa, **dizendo [a]**) que está no final da palavra.

c) Trabalhar a palavra **Nina** com letra pequena (apontando para **N**, na lousa, na palavra **Nina**, não dizer o nome da letra, mas pronunciar só o som [n]. Mostrar que nesse caso usamos a letra grande no começo, pois se trata de um nome de uma pessoa. Aproveitar a oportunidade para esclarecer que também usamos assim nos nomes das cidades e no início das histórias , depois do ponto e no início das frases. Realizar o traçado que foi apresentador anteriormente, sempre dizendo [n]. Traçar a letra seguinte, que é pequena (apontando para **i**, na palavra **Nina** na lousa). Com o indicador vamos fazer o desenho de cima para baixo e colocar o pingo em cima, dizendo [i]. Traçar as duas letras (apontando para **Ni**), dizendo [ni]. Traçar o (apontando para o segundo **n**, na lousa, não dizer o nome da letra, mas pronunciar só o som [nnn]). Detalhar com as crianças o traçado: começar de cima para baixo, traçando uma bengalinha grudada a outra bengalinha, dizendo [n].” Escrever a última letra (apontando para **a**, na palavra **Nina** na lousa): passando o dedo, sempre dizendo [a], traçar essa letra conforme apresentado em outras palavras (começar fazendo uma bengalinha pequena da esquerda para direita e depois para baixo, completando com a metade da rodinha, começando à esquerda do meio da bengalinha.) .Escrever as duas letras (apontando para **na**), dizendo [na].

d) Escrever a palavra **Nina**, agora com letras pequenas, menos a primeira letra, porque é o nome de uma pessoa: **Nina**.

e) Ler a mesma palavra, batendo palmas mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho.

f) Propor a escrita de mais uma palavra, primeiro com letra grande, **LÃ**, e depois com letra pequena, **lã**. (Apontando para **L**, na lousa, não dizer o nome da letra, mas pronunciar o som [l]). Traçar o (apontando para **Ã**, na lousa, nunca dizer o nome da letra), pronunciando o som [ã]. Lembra as crianças que essa letra tem uma cobrinha em cima! Depois traçar as duas letras (apontando para **LÃ**), dizendo [lã]. Escrever a palavra **lã** com letra pequena, (Apontando para **l**, na lousa, nunca dizer o nome da letra). Pronunciar apenas o som [l] e realizar o traçado, dizendo [l]. Recordar a escrita do (apontando para **ã**, na lousa, pronunciando só o som [ã]). g) Ler a palavra **lã** com letras pequenas.

h) Ler a história **NINA E A LUVA**, que se encontra no livro (SCLIAR-CABRAL, 2012, p.13) :

NINA E A LUVA

Então **vovó Eva** leu a história de **Nina e a luva**.

Era uma vez um rei que morava sozinho com a filha **Nina**, num castelo, porque a rainha tinha ficado doente e morreu.

Então o rei resolveu casar de **novo**.

A **nova** rainha tinha duas filhas do primeiro casamento e **não** gostava de **Nina**. Ao invés de estudar, **ou** brincar, **Nina** era obrigada a fazer todo o serviço. Enquanto a família **via novela**, **Nina fiava** à luz de uma **vela** no seu quarto. **Fiava, fiava, fiava** de um enorme **novelo** de **lã**.

i) Trabalhar a sílaba de intensidade das seguintes palavras: **luva, Eva, novela, fiava, fia, nova, nova, vela, via, novo, vovó, não e lã**, batendo palmas mais forte no pedacinho forte e mais fraco pedacinho fraco de cada palavra.

Realização de atividades com o grafema N n em início de sílaba e grafema ã ã:
(fixação)

a) Nos encontros anteriores foi introduzido o grafema **Ã ã** e o grafema **N n** em início de sílaba. Nessa posição, o grafema **N n** sempre tem o valor de /n/. Em virtude da dificuldade que essa letra apresenta, uma vez que, no início de sílaba, como grafema, representa o fonema /n/ e, no final de sílaba interna tem o mesmo valor que o til, isto é, funciona como um marcador de nasalidade, o grafema **N n** em início de sílaba e o grafema **Ã ã** irão ser trabalhados mais do que os outros grafemas. Em seu livro “As aventuras de Vivi, Leonor Scliar-Cabral (2012) propõe várias unidades para fixar esses grafemas. No entanto em virtude do pouco tempo que temos iremos realizar apenas duas propostas desse material. Recordar as palavras que foram apresentadas no último encontro (escrever na lousa): **NINA Nina, LÃ ã**. Em seguida, propor que os alunos observem a história bonita que **a vovó Eva leu** (SCLIAR-CABRAL, 2012, p.15). Continuar lendo e escrevendo com o dedo o (apontando para **N**, na palavra **ANÃO** na lousa, pronunciando só o som [n]). Escrever a letra conforme foi orientado, dizendo [n].” Começar com a letra (apontando para o primeiro **A**, na palavra **ANÃO** na lousa, dizendo [a]) e escrevendo de acordo com o que já foi orientado, ir para letra seguinte (apontando para o **N**, na palavra **ANÃO** na lousa, pronunciando só o som [n]). Traçar essa letra dizendo [nnn]. Prosseguir com a letra seguinte (apontando para o **Ã**, na palavra **ANÃO** na lousa, pronunciando só o som [ã]). Traçar a letra dizendo [ã]. Traçar as duas letras (apontando para **NÃ**), dizendo [nã]. Ir para a última letra (apontando para o **O**, na palavra **ANÃO** na lousa, pronunciando só o som [w nasal]). Explicar que (apontando para o **O** de **ANÃO**, na lousa), essa letra é bem redondinha. Explicar para as crianças que nessa palavra essa letra tem a pronúncia como o número **1**! Então, quando essa letra (apontando para o **O**) vier depois de (apontando para o **Ã**) vale como **um**! Com o indicador vamos fazer a volta completa dizendo [w nasal], pedir que as crianças repitam: [w nasal].

b) Passar o dedo sobre as três letras (traçar com o dedo sobre as letras em **NÃO**), dizendo [nãw].

c) Ler toda a palavra, traçando com o dedo desde o **A**: [**a´nãw**]. Bater na mesa, duas vezes, dizendo [**a´nãw**], a primeira batida bem fraquinha e a segunda bem forte: [**a´nãw**].

d) Escrever agora com as letras pequenas (apontando para **a**, na palavra **anão** na lousa): traçar passando o dedo e dizendo [**a**], traçar o (apontando para **n**, na lousa, pronunciando só o som [**n**]), começar de cima para baixo, traçando uma bengalinha grudada a outra bengalinha, dizendo [**n**]. Passar para a letra seguinte (apontando para o **ã**, na palavra **anão** na lousa, pronunciando só o som [**ã**]), traçando a letra e dizendo [**ã**], lembrar da cobrinha em cima da letra. Traçar as duas letras (apontando para **nã**), dizendo [**nã**]. Traçar a última letra (apontando para o **o**, na palavra **anão** na lousa, não dizer o nome da letra, mas pronunciar o som [**w nasal**]). Explicar novamente (apontando para o **o** de **anão**, na lousa, nunca dizer o nome da letra), que a pronúncia aqui é como o número **1**! Então, quando essa letra (apontando para **o**) vier depois de (apontando para o **ã**) vale como **um**! Com o indicador vamos fazer a volta completa dizendo [**w nasal**]. Todo o mundo: [**w nasal**]. Passar o dedo sobre as três letras, dizendo (traçar com o dedo sobre as letras de **não**) [**nãw**].

f) Ler toda a palavra, traçando com o dedo desde **a**: [**a´nãw**].

g) Bater na mesa, duas vezes, dizendo [**a´nãw**], a primeira batida bem fraquinha e a segunda bem forte: [**a´nãw**].

h) Ler a história **NINA E A LUVA: O ANÃO**, (SCLIAR-CABRAL, 2012, p.15), onde está o desenho do **anão** na frente do castelo.

NINA E A LUVA: O ANÃO

Um dia, desceu uma **nave no vale** entre as montanhas. Eram mensageiros da ilha vizinha **e**, **na** frente, um **anão**, anunciando que **o** príncipe queria escolher uma **noiva e**, por isso, ofereceria um baile **na** semana seguinte.

As moças dos dois reinos começaram **a** se preparar. Uma **falava** para **a** outra:

– **Vou** com **a** sandália dourada!

E a outra:

E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
É	É	É	É	É	É	É	É	É	É
É	É	É	É	É	É	É	É	É	É
U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

Realização de atividades com o grafema M m em início de sílaba.

a) O grafema **M m** em início de sílaba, sempre tem o valor de /m/. Iniciar mostrando o desenho de uma **mala**. Apresentar o (apontando para **M**, na lousa, pronunciando só o som [m]). Explicar que a melhor forma é começar de baixo para cima, acompanhando a reta da letra com o indicador e depois traçar uma reta inclinada para baixo: no final, subir novamente com uma reta inclinada e depois descer em reta, sempre dizendo [m].” Recordar o (apontando para o primeiro **A**, de **MALA**), na lousa, traçar como aprenderam dizendo [a]. Traçar as duas letras (apontando para **MA**), dizendo [ma]. Recordar o (apontando para **L**, na lousa, pronunciando só o som [l]), traçar a letra dizendo [l]. Repetir o (apontando para o segundo **A**, de **MALA**, na

lousa). Traçar as duas letras (apontando para **LA**), dizendo [la]. Ler: [´mala], traçando com o indicador. Pedir que as crianças observem que o primeiro (apontando para o primeiro **A**, de **MALA**, na lousa, dizendo [a]) se lê mais forte que (apontando para o segundo **A**, de **MALA**, na lousa, dizendo [a] que está no final da palavra).

b) Ler batendo palmas mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho. Ler a mesma palavra com letras pequenas, mas com o mesmo som (apontando para **m**, de **mala**, na lousa, pronunciando só o som [m]). Traçar essa palavra letra por letra, sempre dizendo o som e enfatizando cada sílaba. Depois de ter realizado a escrita detalhada traçar a palavra **mala**, dizendo [´mala].

c) Ler a mesma palavra, batendo palmas mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho.

d) Continuar a leitura do livro (SCLIAR-CABRAL, 2012, p.21), lendo a parte que fala sobre

A MALA

Depois que **vovó Eva** contou a história de **Nina**, **Vivi** pediu que **ela** explicasse onde estavam seus pais: **Vivi amava** seus pais.

Vovó Eva puxou debaixo da cama **uma mala** e abriu. **Nela** estavam muitas fotos e então **ela falou**:

– **Numa** noite fria, **o** cachorrinho **Lulu** fugiu de casa e se perdeu na floresta. Seus pais, **Vivi**, saíram à procura. Para que soubessem **o** caminho de volta, foram pregando **no** tronco das árvores **uma** plaquinha com **uma** palavra e um número.

Mas **não** adiantou! Nunca mais voltaram. Alguma coisa aconteceu **no** caminho, um mistério!

e) Montar e ler frases com fichas móveis:

CONSTRUÇÃO DE PALAVRAS E FRASES: A MALA 9.3

Copie quantas vezes for necessário, e recorte para fazer os envelopes para cada aluno, em cada unidade.

F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
M	M	M	M	M	M	M	M	M	M

f) Trabalhar as sílabas de intensidades em algumas palavras: **Nina, Eva, mala, lua, ela, amava, falou, Vivi, vovó, Lulu e não.**

Realização de atividades com o grafema J j, valor independente do contexto grafêmico

a) Trabalhar com o grafema **J j**, independente de contexto. Nesse momento percebemos com maior ênfase o equívoco de alfabetizar pelo nome da letra e não pelo valor sonoro, pois o nome dessa letra gera muita confusão para a criança escrever “jota” (SCLIAR-CABRAL, 2013). Despertar a curiosidade das crianças para ouvir e ler o que “**VIVI** resolveu fazer depois do que a **VOVÓ EVA** contou sobre seus pais.” Pedir que observem o desenho do menino **Juju**. Apresentar o (apontando para o primeiro **J** de **JUJU** na lousa, pronunciando só o som que aparece no início da palavra **janela**). Explicar que a melhor forma é começar com o indicador a reta de cima para baixo e depois fazer uma pequena voltinha para a esquerda, sempre dizendo o primeiro som que aparece na palavra “**janela**.” Dando continuidade traçar o (apontando para o primeiro **U** de **JUJU** na lousa, pronunciando sempre [u]): com o dedo indicador, vamos começar a percorrer a ferradura, de cima para baixo, e depois de baixo para cima, dizendo [u]. Traçar as duas letras

(apontando para **JU**), lendo em voz alta a sílaba. Depois repetir o (apontando para o segundo **J**, na lousa, pronunciando só o som que aparece no início da palavra janela). Traçar a letra do mesmo modo que foi traçado na primeira vez, sempre dizendo o som que aparece no início da palavra **janela**. Repetir o (apontando para o segundo **U** de **JUUU** na lousa, pronunciando sempre [u]): traçando como na primeira vez e, dizendo [u]. Traçar as duas letras (apontando para o segundo **JU**), lendo em voz alta a sílaba.

b) Ler **JUUU**. Explicar que o primeiro **U** se lê mais fraco que o **U** que está no final da palavra. Bater palma mais fraca no primeiro pedacinho e mais forte no último pedacinho.

c) Traçar a mesma palavra com letras pequenas, menos a primeira letra, porque é o nome de uma pessoa, **Juju**. Começar (apontando para o primeiro **J** de **Juju** na lousa, pronunciando só o som que aparece no início da palavra janela), traçar como na primeira vez, , sempre dizendo primeiro som que aparece na palavra **janela**.” Traçar o (apontando para o primeiro **u** de **Juju** na lousa, pronunciando sempre [u] e traçando como foi apresentado (com o dedo indicador, vamos começar a percorrer a bengalinha **u**, de cima para baixo, e depois completar com um traço reto de cima para baixo, dizendo [u]. Traçar as duas letras (aponte para **Ju**), lendo em voz alta a sílaba. Chamar a atenção porque a letra (apontando para o segundo **j** de **Juju** na lousa, mas pronunciando só o som [Z]) que vem agora tem o mesmo som que a primeira, mas é pequena: em vez de ficar toda em cima da linha, uma parte vai para baixo e, além disso, tem uma bolinha em cima, como o **i**. Traçar, sempre dizendo o som [Z]. Dar continuidade com o (apontando para o segundo **u** de **Juju** na lousa), traçando e pronunciando como na primeira vez (com o dedo indicador, vamos começar a percorrer a bengalinha **u**, de cima para baixo, e depois completar com um traço reto de cima para baixo, dizendo [u]. Traçar as duas letras (apontando para **ju**), lendo em voz alta a sílaba.

d) Trabalhar a sílaba de intensidade: bater na mesa, duas vezes dizendo **Juju**, a primeira batida bem fraquinha e a segunda bem forte: **Juju**.

e) Ler a história do livro Aventuras de VIVI, (SCLIAR-CABRAL, 2012, p.23) **MENINO JUUU**, (lembrando que nessa leitura as crianças leem as partes escritas em negrito e o professor as partes claras):

O MENINO JUJU

Naquela noite, **Vivi** ficou pensando, pensando. Resolveu **no** dia seguinte convidar **a** amiga **Fafá** e outro **menino**, **o Juju**, seu amigo, para procurarem pelos pais.

Fafá **amava** histórias de detetive **e** **foi** escolhida para pilotar **a** turma.

Era um sábado de sol **e** os três se puseram **a** caminho. Antes, pararam **numa loja** para comprar um celular com **fone** para qualquer emergência. **A Fafá levava uma** lupa **e uma** lanterna **e falou:**

– **A** lupa ajuda **a** decifrar os recados deixados nas árvores!

Da **janela** da casa, **vovó** **Eva** **falou:**

– **Vivi**, **veja** bem **o** que você **vai** fazer!

– **Não** se preocupe: **já** está tudo acertado!

f) Montar e ler frases com fichas móveis:

ANEXO F

CONSTRUÇÃO DE PALAVRAS E FRASES: O MENINO JUJU 10.2

*Copie quantas vezes for necessário, as letras de **A MALA 9.3** e acrescente as letras **abaixo**. Recorte para fazer os envelopes para cada aluno, em cada unidade.*

J	J	J	J	J	J	J	J	J	J
J	J	J	J	J	J	J	J	J	J
j	j	j	j	j	j	j	j	j	J
j	j	j	j	j	j	j	j	j	J

CONSTRUÇÃO DE PALAVRAS E FRASES: O TATU 11.3

*Copie quantas vezes for necessário, as letras de **A MALA 9.3**, **O MENINO JUJU 10.2** e acrescente as letras **abaixo**. Recorte para fazer os envelopes para cada aluno, em cada unidade.*

g) Trabalhar a sílaba de intensidade com as seguintes palavras: **loja, Eva, fone, veja, amava, menino, levava, janela, falou, Vivi, Fafá, Juju, não, já, foi e vai**. Batendo palmas mais fraco no pedaço fraco e mais forte no pedacinho forte. No caso de **não, já, foi e vai** explicar que é só um pedacinho forte convidar as crianças para ler, batendo palmas forte.

Grafema T t (cuja leitura sozinha é impossível)

a) Nesse encontro trataremos de uma das dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, a impossibilidade de ouvir e de pronunciar uma consoante oclusiva, isto é, [-contínua] sozinha (SCLIAR-CABRAL, 2013). Começar com o grafema **T t**, cujo fonema é sempre a consoante. É impossível pedir à criança para produzir um [t] ou qualquer outra consoante oclusiva sozinha. No caso dessas letras, o traçado, acompanhado da emissão do som, tem que ser de uma sílaba. Apresentar a história que aparece o **tatu**: explicando que vamos conhecer uma letra cujo som a gente só pode dizer e ouvir se estiver grudada a uma vogal, isto é, temos que forçar a saída do ar, como se estivéssemos empurrando uma porta trancada. Por isso, vamos aprender dizer essa letra junto com uma vogal. Esta é a primeira letra (apontando para o primeiro **T**, em **TATU**, na lousa, nunca dizer o nome da letra). Explicar com detalhes o modo de escrevermos essa letra para que a criança trace da maneira mais simples: fazer o traço de baixo para cima, acompanhando a reta da letra com o indicador e depois traçar uma reta bem em cima, da esquerda para a direita. A reta vertical toca bem no meio da reta horizontal: (apontando para **T**, na lousa, não dizer o nome da letra e também não dizer o som agora). Nesse momento constatar se todos sabem o conceito: vertical e horizontal, caso haja dúvidas trabalhar com as crianças. Em seguida recordar o (apontando para **A**, em **TATU**, na lousa). Orientar que seja traçada de acordo como aprenderam na primeira vez que foi apresentado em uma das histórias da **VIVI**, dizendo [aaa]. Traçar as duas letras (apontando para **TA**), sempre dizendo a sílaba [ta ta ta]. Repetir o traçado da primeira letra (apontando para o segundo **T**, em **TATU**, na lousa, não dizer o nome da letra, também não dizer o som agora). Continuar com a última letra (apontando para **U**, em **TATU**, na lousa), traçar a letra como aprenderam, dizendo [uuu]. Traçar as duas últimas letras (apontando para

TU), sempre dizendo a sílaba [tu]. Passar o dedo em cima da palavra **TATU**, lendo-a.

b) Trabalhar a intensidade da sílaba: bater na mesa, duas vezes dizendo **TATU**, a primeira batida fraca e a segunda bem forte: **TATU**. Propor a mesma coisa, batendo palmas: **TATU**. Ler: **TATU**. Solicitar que as crianças observem que o (apontando para **U**, em **TATU**, na lousa) é mais forte que o (apontando para **A**, em **TATU**, na lousa) que está no início da palavra.

c) Ler a mesma palavra com letras pequenas. Começar pelo (aponte para o primeiro **t**, de **tatu**, na lousa, nunca dizer o nome da letra). Detalhar a escrita da letra minúscula, em virtude das confusões com a mesma. A melhor maneira de escrever essa letra é traçando uma bengalinha de cabeça para baixo e depois cortando um terço acima, por um pequeno traço; continuar com o (apontando para **a**, em **tatu**, na lousa). Solicitar que as crianças expliquem como traçamos essa letra minúscula, sempre dizer o som acompanhado da escrita para que todos lembrem, [a]. Traçar as duas letras (apontando para **ta**), sempre dizendo a sílaba: [ta]. Repetimos então o (apontando para o segundo **t**, de **tatu**, na lousa, não dizer o nome da letra), seguindo o mesmo procedimento anterior (traçando uma bengalinha de cabeça para baixo e depois cortando um terço acima, por um pequeno traço). Para terminar a palavra (apontando para **u**, em **tatu**, na lousa), traçar essa letra conforme aprendido, dizendo [u]. Traçar as duas últimas letras (apontando para **tu**), sempre dizendo a sílaba [tu tu tu]. Convidar as crianças para traçar e ler a palavra **tatu**!

d) Trabalhar a intensidade da sílaba: bater na mesa, duas vezes dizendo **tatu**, a primeira batida fraca e a segunda bem forte: [ta'tu].

e) Ler a história que se encontra no livro da VIVI (SCLIAR-CABRAL, 2012, p.25) **O TATU**:

O TATU

Vivi, Fafá e Juju lá se foram pela estrada, bem contentes, cantando.

(música de “**O tatu é bicho feio**” do folclore gaúcho.)

O tatu saiu da toca,

*pois **não** tinha **o** que comer*

***e** foi logo farejando*

um buraco pra meter

sua língua bem gulosa,

à procura de minhocas,

*bem gordinhas **e** gostosas,*

*escondidas **na** sua moca.*

Lá pelas tantas, **a** estrada terminava **e** começava **a** floresta. Eram árvores grandes, enormes **e o mato** era fechado. **Vivi, Juju e Fafá** andavam em **fila**, com **Fafá** à frente. **Ela** ligou **a** lanterna **e** logo encontraram pregada **uma foto** com **o nome** do pai **e** da mãe de **Vivi: Jane e Nilo**. Embaixo estava escrito: **Nota 1 e uma seta →**.

f) Montar e ler frases com fichas móveis.

Realização de atividades com grafemas B b, D d (cuja leitura sozinha é impossível)

a) Nesse encontro vamos continuar tratando uma das dificuldades para o desenvolvimento da consciência fonológica. Trata-se da impossibilidade de ouvir e de pronunciar uma consoante oclusiva [-contínua] sozinha (SCLIAR-CABRAL, 2013). Apresentamos os grafemas **B b, D d**, cujos fonemas sempre são, respectivamente, as consoantes **/b/** e **/d/**.

b) A estratégia utilizada pelo material (SCLIAR-CABRAL, 2013) é de apresentar as duas letras. O objetivo dessa dupla apresentação é que o aluno aprenda através do contraste, jogando com uma brincadeira na história **DIVIDE PELA METADE**. Paralelamente será trabalhado um conceito matemático: divisão.

c) Solicitamos que as crianças observassem o desenho de um **bode**. Esse animal é bem familiar para os alunos da nossa região. Explicamos que vamos trabalhar com duas letras cujos sons a gente só pode dizer e ouvir se estiverem grudadas a uma vogal. Ilustrar essa dificuldade de pronunciar essas letras com a Imagem de uma porta trancada que temos que colocar força para abrir, do mesmo jeito acontece com

essas letras, temos que forçar a saída do ar para pronuncia-las. Por isso não conseguimos dizer o som dessas letras sozinhas, dizemos junto com uma vogal.

d) Primeira letra (apontamos o para **B** em **BODE**, na lousa, nunca dizer o nome da letra) que não pode ser lida sozinha. Está será a primeira vez que apresentamos a escrita dessa letra. Mesmo sabendo que algumas já sabem traçar é importante detalhar a escrita para corrigir eventuais trocas: Começar o traço de cima para baixo, acompanhando a reta da letra com o indicador e depois traçar o oval, no começo da reta, da esquerda para a direita e, depois, da direita para a esquerda, quase fechando o oval no meio da reta (explicar que o nome é **oval**, porque lembra o desenho de um **ovo**.) Acompanhar com o indicador fazendo mais outro oval que começa onde o primeiro terminou, da esquerda para a direita, e, depois, da direita para a esquerda, quase fechando o oval onde a reta termina (apontando para **B**, em **BODE**, na lousa, não dizer o nome da letra). Recordar o (apontando para **O** em **BODE**, na lousa), traçando como aprenderam nos encontros anteriores, dizendo [óóó]. Traçar as duas letras (apontando para **BO**), sempre dizendo a sílaba [bó bó bó].”

e) Partir para a letra seguinte que também não lemos sozinha (apontando para **D** em **BODE**, na lousa, não dizer o nome da letra). A próxima letra também será trabalhada pela primeira vez, por isso reforçar a melhor maneira de se traçar essa letra. Começar o traço de cima para baixo, acompanhando a reta da letra com o indicador e depois traçar a metade de uma rodinha bem grande, da esquerda para a direita. Em seguida, acompanhar a última letra (apontando para **E** em **BODE**, na lousa, não dizer o nome da letra).

f) Explicar que a letra **E** nessa palavra, para a maioria das pessoas da nossa região, representa o som [i] fraquinho, que ela tem quando está no final da palavra e não tem peninha em cima, mas algumas pessoas de outras regiões dizem [e]. Traçar detalhadamente a letra dizendo [iii], (ênfasis que em outras regiões as pessoas dizem [e]. Traçar as duas letras (apontando para **DE**), sempre dizendo a sílaba [dZi].” Lembrar que, antes de [i], na maioria das vezes, o **D d**, se diz como se estivesse escrito **dj**!

g) Ler a palavra **BODE**, dizendo [´bódZi] ´explicando que essa palavra poder ser lida também como [´bóde].

h) Bater palmas mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho.

i) Ler a mesma palavra em letra pequena. Explicar para as crianças que nessa parte elas terão que prestar bastante atenção, porque esta letra (apontando para **b**, em **bode**, na lousa, não dizer o nome da letra) e esta outra (apontando para **d**, na lousa) são muito parecidas e, além disto, não podem ser lidas sozinhas! Então vamos lá! Para começar (Apontando para **b**, na lousa, nunca dizer o nome da letra): com o indicador percorremos uma pequena reta de cima para baixo e começamos na metade da reta à direita, a metade de uma rodinha da esquerda para a direita. Muito bem!

Agora, vamos recordar o (apontando para **o**, em **bode**, na lousa). Vamos ler a letra pequena bem redonda, mas agora o queixo cai um pouco mais para baixo. Com o indicador vamos fazer a volta completa na letra dizendo [óóó]. Agora vamos traçar as duas letras (apontando para **bo**), sempre dizendo a sílaba [**bó**]. Seguindo olhem para essa letra (Apontando para **d**, na lousa, não dizer o nome da letra): com o indicador percorrer uma pequena reta de cima para baixo e começar na metade da reta à esquerda, a metade de uma rodinha da direita para a esquerda. Agora vamos para a última letra da palavra (apontando para **e**, em **bode**, na lousa). Com o indicador traçar essa letra como aprendemos, solicitar que as crianças digam como fazemos (percorrer uma pequena reta e depois subir e descer, fazendo um círculo quase completo, com uma pequena abertura, sempre dizendo [iii] ou [e]. Traçar as duas letras (apontando para **de**), dizendo a última sílaba [**dZi**]. Ler a palavra **bode**: [**bódZi**], explicar que também pode ser lido [**bode**].

J) Bater palma mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho.

k) Ler a história de **VIVI**, (SCLIAR-CABRAL, 2012, p.27) onde está o desenho da **nota 2** no tronco de uma árvore com um **dedo** apontando:

DIVIDE PELA METADE

Seguiram a direção da seta e, logo adiante, encontraram outra mensagem:

(JOAO: aqui é uma oval dividida ao meio: como se fosse a oval que faz a letra d e a que faz a letra b, um c invertido, e não um círculo, como está abaixo: ver página 27 do livro da VIVI).

Nota 2

Divide ◦

$c + \mathbf{O} = o$

– **O** que será que significa? – perguntou **Vivi**.

A nota não ajudava muito e a meninada ficou com muita dúvida.

Fafá tirou de uma maleta uma caixa de jogos que poderiam ajudar a matar a charada.

Num deles havia fichas justamente com as tais metades **c**.

O interessante é que havia um espaço para encaixar um **palito** que se tirava **de uma** caixinha. **No d**, **o** palito tinha que ser **metido à direita e**, **no b**, **à esquerda**. **Numa** outra caixinha estavam as letras que vestem as vogais. **O** jogo consistia em ver quem formava mais palavras, como, por exemplo: **bode – dedo – da – dedo – dá – dado – dó – dia – ida – boba**. Ganhava pontos dobrados, quem fazia pares que somente se diferenciavam por **uma** letra, como: **dado – babo; doa – boa**.

– **E daí ? – duvidou Vivi**. Fiquei **na** mesma!

– **Não seja boba**, – **falou Fafá** –, **no final**, **o** caminho se **divide**, um **lado vai** para **a** esquerda **e o** outro para **a** direita. **É** isso que se **lê na nota 2**. **O dedo** aponta para **a** esquerda **e a meia-lua** fica **à esquerda do palito**: $c + l = d$. Então vamos **lá**.

l) Montar e ler frases com fichas móveis.

Realização de atividades com o Grafema P p (cuja leitura sozinha é impossível).

a) Continuamos tratando sobre a impossibilidade de ouvir e de pronunciar uma consoante oclusiva [-contínua] sozinha (uma das dificuldades para o desenvolvimento da consciência fonológica). Apresentamos o grafema **P p**, cujo fonema é sempre /p/. , Segundo Scliar-Cabral este grafema apresenta um dos maiores problemas de decodificação de letras: o espelhamento. Isso porque o **p** e **b** só contrastam entre si porque **p** está com parte da haste para baixo da linha imaginária, enquanto em **b** está toda para cima (espelhamento na vertical).

Também, **p** só se diferencia de **q** porque o semicírculo em **p** está à direita da haste, enquanto em **q** está à esquerda, espelhamento na horizontal, (SCLIAR-CABRAL, 2013).

b) Explicar que a letra a ser trabalhada o som não podemos dizer sozinha, precisamos da ajuda de uma vogal, recordar a ilustração da porta trancada, temos que forçar a saída do ar por isso pronunciamos essa letra junto com uma vogal. Dessa forma ensinar a dizer essa letra junto com uma vogal. Pedir que observem a primeira letra (apontando para **P**, em **PATO**, na lousa, nunca dizer o nome da letra): começar o traço de baixo para cima, acompanhando a reta da letra com o indicador e depois quase completar um oval da esquerda para a direita e depois da direita para a esquerda, na primeira metade da reta.

Recordar o (apontando para **A**, em **PATO**, na lousa), traçando a letra e dizendo [**a**], traçar as duas letras (apontando para **PA**), sempre dizendo a sílaba [**pa**]. Continuar agora (apontando para **T**, em **PATO**, na lousa, não dizer o nome da letra), traçar a letra sem dizer o som, traçar a próxima letra (apontando para **O**, em **PATO**, na lousa), explicar que esse som no final da palavra pode ser bem fraquinho e aí a gente pronuncia [**u**], ou em outras regiões [**o**]. Traçar as duas letras (apontando para **TO**), sempre dizendo a sílaba [**tu**], em outras regiões dizemos [**to**].

c) Ler a palavra **PATO**: [**patu**] ou [**pato**], batendo palmas mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho.

d) Ler a mesma palavra em letra pequena: **pato**. Detalhar a escrita dessa letra para que não haja confusões futuras: começar o traço de baixo para cima, acompanhando a reta da letra com o indicador e depois traçar a metade de uma rodinha da esquerda para a direita, na parte de cima da reta. Preste atenção, porque agora, vamos imaginar uma linha cortando essa letra: uma parte para cima e outra para baixo. Passamos ao (apontando para **a** de **pato**, na lousa, sempre dizendo [**a**], incentivar as crianças a falarem como traçamos essa letra (começar fazendo uma bengalinha pequena da esquerda para direita e depois para baixo. Agora vamos completar com a metade duma rodinha, começando à esquerda do meio da bengalinha e terminando no final da bengalinha.) Traçar as duas letras (apontando para **pa**), sempre dizendo a sílaba: [**pa**]. Passamos então a próxima letra (apontando para **t**, na lousa, nunca dizer o nome da letra), escrever essa letra da forma que já

foi apresentada (traçando uma bengalinha de cabeça para baixo e depois cortando um terço acima, por um pequeno traço).

e) Terminamos na letra (apontando para **o** de **pato**, na lousa, não dizer o nome da letra). Escrever como aprenderam em outros momentos (com o indicador fazer a volta completa, explicar que o som no fim da palavra pode ser bem fraquinho e ser pronunciado [u], ou em outras regiões [o]. Traçar as duas letras (apontando e para **to**), sempre dizendo a sílaba [tu].

f) Ler a palavra **PATO pato**, dizendo [ˈpatu], explicar que também pode ser lida [ˈpato], batendo palmas mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho.