

Chrisley Soares Félix
Francisca Izabel Pereira Maciel
Heli Sabino de Oliveira
Organizadores

4

Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética na Alfabetização de Jovens e Adultos

LENDO E ESCREVENDO AS
palavras
LENDO E ESCREVENDO O
mundo





Chrisley Soares Félix
Francisca Izabel Pereira Maciel
Organizadoras

Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética na Alfabetização de Jovens e Adultos Volume 4

Ana Paula Zacarias Lima
Valéria Barbosa de Resende
Maíra Pilz Fidelis
Autoras

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - FaE/UFMG

Belo Horizonte
2022

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE
Secretaria Municipal de Educação

Secretária Municipal de Educação:

Ângela Imaculada Loureiro
de Freitas Dalben

Secretário Municipal Adjunto:

Marcos Evangelista Alves

Subsecretária de Planejamento,

Gestão e Finanças:

Natália Raquel Ribeiro Araújo

Equipe APPIA

Consolidando projetos de vida

Cibelle Lana Fórneas Lima

Chrisley Soares Félix

Diego de Oliveira

Elair Sanches Dias

Soraya Moreira Brito

Organização

Chrisley Soares Félix

Francisca Izabel Pereira Maciel

Autoria

Ana Paula Zacarias Lima

Valéria Barbosa de Resende

Maíra Pilz Fidelis

Sequência didática

Ana Paula Zacarias Lima

Leitura crítica

Chrisley Soares Félix

Francisca Izabel Pereira Maciel

Colaboradoras

Ana Paula Zacarias Lima

Ângela Pinto

Bernadete do Carmo Gomes Ferreira

Catherine Monique de Souza Hermont

Dulce Constantina de Souza Santos

Elisângela Mara de Paula

Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão

Romilda da Conceição Reis de Pinho

Estagiários(as)

Adriana Hsslabecor Cerqueira Santos

Júlia Teresa Vieira Leite

Maíra Pitz Fidelis

Rafael Henrique de Resende Marciano

Laura Augusta Oliveira Palhares

Thaís de Ribeiro Pacheco

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora: Sandra Goulart de Almeida

Vice-reitor: Alessandro Fernandes Moreira

Pró-Reitoria de Extensão

Pró-reitora: Cláudia Andréa Mayorga Borges

Pró-reitora adjunta: Janice Henriques da Silva
Amaral

Faculdade de Educação

Diretora: Daisy Cunha

Vice-diretor: Wagner Awarek

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

Diretor: Gilcinei Teodoro

Vice-diretora: Daniela Montuani

Revisão textual: Carolina Nunes Bicalho

Projeto Gráfico e diagramação: Assessoria de
Comunicação / Smed

Ilustrações: Dominique Correia

(Texturas e referências: Pixabay)

Fotografias: Ana Paula Zacarias Lima

F316

Félix, Chrisley Soares (org)

Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética na Alfabetização de Jovens e Adultos / Chrisley Soares Félix, Francisca Izabel Pereira (orgs) ; Ana Paula Zacarias Lima, Valéria Barbosa de Resende, Maíra Pilz Fidelis (autoras). Belo Horizonte: SMED-PBH / CEALE-FaE, 2022. 73 p. (Lendo e escrevendo as palavras, lendo e escrevendo o mundo, v. 4).

ISBN 978-65-99382284 (coleção)

ISBN 9786581511142 (volume 4)

1. Alfabetização de adultos – Belo Horizonte(MG) 2. Escrita (Educação de Adultos) – Belo Horizonte(MG) I. Pereira, Francisca Izabel II. Lima, Ana Paula Zacarias III. Resende, Valéria Barbosa de IV. Fidelis, Maíra Pilz V. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte VI. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - FaE/UFMG

CDD 374

Sumário

Apresentação **5**

Apropriação do sistema de escrita na Educação de Jovens e Adultos **10**

A história de Valquíria **15**

Refletindo sobre a escrita de Valquíria **20**

Compreendendo o sistema de escrita alfabética **26**

A busca de Tião por juntar as letras **31**

Consciência fonológica para jovens e adultos **34**

Sequência Didática **42**

Anexos **63**

Referências **76**

Caro(a), professor(a), esta publicação contém palavras e expressões que se apresentam em forma de links. Para ampliar a compreensão sobre o tema, basta clicar sobre eles para ser encaminhado(a) diretamente ao [Glossário Ceale](#).



Apresentação

Professoras e Professores da Rede Municipal de Belo Horizonte

Desde o ano de 1958, quando o governo de Juscelino Kubitschek convocou o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos e de Adolescentes, orientado pelos dizeres de Lourenço Filho, o trabalho educativo do nosso querido Paulo Freire se estabeleceu, inspirando-nos na linha de que a alfabetização de adultos só acontece se for com o homem, com os educandos e com a realidade (FREIRE, 2006, p. 124). Para o nosso mestre, não há neutralidade em alfabetização e em educação. No livro *A importância do ato de ler*, Freire, com muita clareza, salienta que o processo de alfabetização

deve ultrapassar os limites da pura decodificação da palavra escrita. A compreensão crítica do ato de ler se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele. (FREIRE 1982, p. 9). Aprender o texto exige a apreensão das relações entre este e o contexto, daí que a alfabetização é um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo um ato criador (p. 9). Freire traz, então, sua célebre frase - *a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, ou seja, de transformá-lo a partir de uma prática consciente* (FREIRE, 1982, p. 13).

Muitos anos se passaram, mas a realidade nos mostra que ainda temos muito o que fazer. Muitos(as) jovens e adultos(as) ainda não têm o domínio da leitura e da escrita. Infelizmente, em função da pandemia, a Unesco já aponta um crescimento no percentual dos índices de analfabetismo mundial.

A realidade da cidade de Belo Horizonte não é diferente. A gestão Kalil, desde 2017, trouxe como lemas Governar para quem precisa e Toda criança, jovem e adulto na escola. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte construiu o seu projeto de ação governamental sobre o pilar do conceito de Qualidade Social da Educação. Assim, segundo os princípios por nós definidos, consideramos que trabalhar para a educação de pessoas significa considerar os diferentes fatores presentes em inúmeras dimensões da vida humana, nas condições sociais, econômicas, culturais que circundam o modo de viver e conviver dos sujeitos e de suas famílias e que lhes permitem construir expectativas em

relação à escola, a sua vida futura, às formas de inclusão produtiva e, conseqüentemente, à educação escolar de modo específico. Em plena pandemia, o conceito Qualidade Social da Educação passou a exigir mais de nós educadores(as). Exigir que transcendamos as metas usuais, no sentido de que a todos(as) seja assegurado o acesso aos bens culturais presentes no mundo contemporâneo. E exigir novas ações tanto no âmbito da escola e das salas de aula quanto em políticas públicas de caráter intersetorial. Qualidade Social da Educação significa enfrentar desafios relacionados a tudo o que envolve a constituição da vida de um(a) cidadão(ã), tais como as condições de saúde, a moradia, o trabalho e o emprego dos(as) responsáveis pelas nossas crianças e nossos jovens, a renda familiar, o cuidado com o trabalho infantil, a distância entre essa moradia e a escola, o transporte e a alimentação de cada um. Exige pensar nas dimensões socioculturais e materiais das famílias dos estudantes, como a escolaridade dos pais, os tempos da família dedicados à formação dos hábitos de leitura e lazer, as atividades físicas ao ar livre, os recursos tecnológicos para mobilizar interações necessárias e para o conhecimento, o aproveitamento do tempo livre para o convívio e as expectativas em relação aos processos de escolarização dos(as) filhos(as) e ao seu futuro. Exige também pensar nos(as) profissionais da educação e em sua formação. Novos tempos e novas formas de configuração de nossas ações educadoras. Novo formato da relação pedagógica, entretanto, mais vínculos e mais chances de conhecimento. O cerne dessa perspectiva aponta ainda para a importância da autonomia, da criatividade, do espírito crítico, do uso de diferentes linguagens para a expressão do pensamento, assim como para o uso dos meios digitais e a

inovação tecnológica como competências fundamentais para o enfrentamento da realidade pós-pandemia.

Diante da nossa realidade, com o olhar voltado para o(a) professor(a) da EJA e para os(as) estudantes que ainda não dominam a leitura e a escrita, foi elaborada esta Coleção. Lendo e Escrevendo as Palavras, Lendo e Escrevendo o Mundo - assim nos ensinou Paulo Freire. E é verdade que ele sempre nos instigou a dialogar, a modificar, a avançar nos seus princípios. Compartilhamos tudo isso que trazemos aqui, acreditando no diálogo, na liberdade e na autoridade, no rigor metodológico, no querer bem ao(à) educando(a) com a proposta desta Coleção que tem como um dos objetivos subsidiar reflexões e possibilitar contribuições a todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de alfabetização de jovens e adultos.

Esta Coleção é fruto de uma rede de colaboradores(as), professores(as) alfabetizadores(as) e ex-professores(as) alfabetizadores(as) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH); membros da Equipe de Alfabetização da RMB; professores(as) universitários(as) e estagiários(as) das licenciaturas de Pedagogia e História. Uma verdadeira equipe em teia, tecendo suas experiências, suas sabedorias vividas, enfrentando os desafios do presente com o olhar para o futuro de todos(as): professores(as) e estudantes.

A proposta desta Coleção é resultado de um desejo, de uma demanda de profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos da RME-BH. Sua principal premissa é orientar, com flexibilidade, a prática dos(as) professores(as) de EJA e os(as) estudantes que se encontram em processo de alfabetização.

Para isso, com enorme cuidado, foram organizados os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de um processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Ler as palavras e ler o mundo. Escrever as palavras e escrever sobre o mundo e o que o coração sente neste mundo. Cuidar é preciso! Ensinar é preciso! Alfabetizar e letrar são precisos!

Que esta Coleção seja a oportunidade de oferecermos luzes para os(as) professores(as) no desafio do ensinar na Educação de Jovens Adultos. Que seja um bálsamo nos corações dos(as) estudantes na busca da garantia de direitos não alcançados até o momento.

Obrigada aos(às) autores(as) e organizadores(as) pela competente e linda produção.

Obrigada aos(às) professores(as) que vão aderir a esta potente frente de trabalho.

Obrigada aos(às) estudantes que terão suas esperanças reavivadas.

Com admiração!

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Secretária Municipal de Educação

Primavera/2021



Apropriação do sistema de escrita na Educação de Jovens e Adultos

O presente volume busca abordar as diferentes dimensões que envolvem a apropriação do sistema de escrita alfabética de jovens e adultos. Assim como os demais volumes desta coleção, optamos por apresentar e retomar narrativas e episódios de alfabetizandos/as e relacioná-los a conceitos essenciais da apropriação da escrita de jovens e adultos. A partir dos relatos da sala de aula da professora Ana Paula Zacarias Lima, uma das autoras deste volume, convidamos os leitores e as leitoras a acompanharem nossa incursão na prática e na teoria da alfabetização.

Quando o/a estudante da EJA chega à escola e busca aprender a ler e a escrever, traz em sua trajetória valores sociais e culturais que foram moldados pelos usos da **linguagem**, essa experiência deve ser valorizada na escola e deve ser considerada como ponto de partida para ressignificar sua experiência com a língua escrita. Sendo assim, o/a professor/a deve estimular o/a estudante a refletir sobre os usos da escrita no cotidiano deste/a (faceta interativa) e sobre os processos de apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico (faceta linguística)¹. *Por que aprender a ler e a escrever? Quais usos da escrita irão satisfazer suas necessidades sociais e culturais? Aprender a ler e a escrever é aprender um código ou é apropriar-se de um sistema de escrita?* Partindo desses questionamentos, a temática da apropriação da língua escrita será norteadas pelas experiências e expectativas desses sujeitos para que, de fato, tal conhecimento tenha sentido na vida deles.

Artur Gomes de Morais (2014) destaca que o termo “apropriação” é utilizado porque diz de um processo de se apropriar do alfabeto de forma que ele passe a ser algo internalizado pelo/a estudante e que lhe seja possível não apenas identificar letras, mas trabalhar com essas letras de modo a estabelecer conexões que lhe permita formar palavras, perceber as relações de semelhança e diferença na escrita dessas palavras e, inclusive, de escrever palavras até então nunca escritas ou mesmo ouvidas.

O/a professor/a deve estar atento para identificar se o/a estudante consegue estabelecer essas conexões que permitam formar novas palavras. É comum encontrarmos estudantes que demonstram ser capazes de ler e escrever palavras do seu cotidiano que já foram memorizadas, como, por exemplo,

¹ O termo “faceta” utilizado aqui tem influência da discussão que Magda Soares faz sobre os diversos aspectos que envolvem o processo de alfabetização. Para se aprofundar sobre o assunto, recomendamos a leitura do livro da mesma autora - *Alfabetização: a questão dos métodos*.

as palavras CASA e BOLA. Contudo, ao pedir-lhes que registrem ou leiam a palavra CABO, percebe-se que ainda não são capazes de realizar tais conexões.

O autor segue apontando que, se “falamos em sistema de escrita alfabética, é porque a concebemos como um sistema notacional e não como um código. Para aprender um código, basta apenas decorar novos símbolos que substituem outros símbolos de um sistema notacional já aprendido” (MORAIS, 2010).

A apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) tem relação com a apropriação que se faz das letras para transformá-las em registro do que é dito. E esse não é um processo simples, pois passa por aspectos que vão desde a diferenciação de letras de outros sinais gráficos, à assimilação da escrita, do som das letras, até o processo de entender que, para cada som menor da fala, existe uma letra (ou as letras) que o representa.

A leitura dos volumes relacionados à psicogênese da língua escrita, ortografia e oralidade são fundamentais para o diálogo com este volume - <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2022/vol-iii-psicogenese-eletronico-3dez2021.pdf>.

Em consonância com o documento “[Conhecimentos Essenciais para a Alfabetização de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte](#)” (SMED, 2021, p.10), o eixo da apropriação do sistema de escrita alfabética aponta a natureza complexa e processual dessa aprendizagem, alertando que a “proposta é explorar aspectos essenciais para a efetiva apropriação do sistema de escrita, dialogando com práticas que levam em conta também o letramento” (SMED, 2021, p.10).

Assim, a alfabetização de jovens, adultos e idosos busca nesse cenário criar condições para que o/a estudante amplie seu repertório, vivencie usos e funções em diferentes contextos e seja também produtor dessa cultura. Para isso, o/a professor/a que atende a esse público da EJA deve instigar o diálogo com práticas de escrita escolar e não-escolar que sejam significativas para o desenvolvimento de **habilidades** específicas para a alfabetização, práticas de leitura e de escritas presentes dentro e fora do espaço escolar, tais como: panfletos de venda de gás de uma loja local e de ofertas do supermercado; nomes e placas de lojas, ruas e cartazes do Centro de Saúde. Aqui encontramos diferentes portadores de textos que farão sentido à comunidade, a seus integrantes e aos/às estudantes em processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita.

Podemos dizer que os/as estudantes da EJA estão inseridos na **cultura escrita**, porque participam de situações em que a escrita permeia diferentes práticas em diferentes esferas sociais (no trabalho, na religião, no lazer, na família, nas atividades comerciais, dentre outras) e esses sujeitos buscam elaborar estratégias para interação. Entretanto, muitos/as alunos/as ainda não entendem o que a escrita representa e como esse sistema simbólico está organizado. Para alguns, as letras são apenas desenhos e é difícil diferenciá-las até mesmo visualmente, ao passo que, para outros, as palavras do cotidiano funcionam como imagens memorizadas com sentido único. É interessante ouvir as estratégias que esses/as estudantes utilizam para lidar com a cultura escrita no seu dia a dia e compreender suas hipóteses sobre o **sistema de escrita**².

Por isso, falar de apropriação da escrita na Educação de Jovens e Adultos é um tema desafiador, considerando a diversidade social, cultural, escolar e geracional que define o público da EJA. Entretanto, estudos sobre a apropriação da escrita – **alfabetização** - aliados aos estudos do **letramento**

² Para saber mais sobre as hipóteses de escrita do adulto, consultar o volume 3, *Psicogênese da Língua Escrita*.

procuram articular a dimensão social e individual (Soares, 2009), considerando o alfabetizando como ser atuante e participativo.

Como aponta Soares (2009, p. 39), “letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Em seguida, a autora esclarece que

ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever. aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (SOARES, 2009, p. 39, grifos da autora).

Na direção de garantir que jovens e adultos aprendam e apreendam a língua escrita, engajados com as demandas sociais de **leitura** e de escrita, vamos evidenciar alguns conceitos fundamentais que auxiliam o/a professor/a na compreensão dos pressupostos que orientam a metodologia/**sequência didática** para a EJA em diálogo com as trajetórias pessoais dos alfabetizandos.

Antes de tratarmos teoricamente dos conceitos de sistema de escrita, consciência fonológica e escrita inventada e colaborativa, que são relevantes para a compreensão dos processos de apropriação da escrita, vamos apresentar a história da Valquíria, estudante da EJA de 44 anos, matriculada na turma de alfabetização da professora Ana Paula. As atividades foram desenvolvidas logo após o retorno às aulas, a partir do mês de outubro de 2021, quando treze alunos optaram pelo retorno presencial.

Procuramos retomar as narrativas ao longo do texto, destacando-se os episódios representativos sobre a temática deste volume, que é refletir sobre a dimensão da apropriação do sistema de escrita alfabética presentes nesses relatos.



Valquíria, aluna da professora Ana Paula

A história de Valquíria

Valquíria não conheceu o pai e não teve oportunidade de conviver com sua mãe. Foi criada por uma tia, que via nela uma “ajudante” para os afazeres domésticos. Nunca a matriculou em uma escola, e ela cresceu assim, ajudando a tia no serviço doméstico. Na adolescência, arrumou um namorado e deixou a casa da tia. Conseguiu um emprego de doméstica na casa de outra família. Quando pensava em estudar, o seu companheiro não deixava. Ai vieram os filhos e o sonho de aprender a ler e escrever ficou esquecido.

Os problemas com seu companheiro surgiram quando ele começou a beber e a usar drogas e, em seguida, passou a ter uma atitude violenta com ela e seus três filhos. Separou-se dele e, com muita dificuldade, começou uma nova etapa da vida, cuidando dos filhos sozinha, e a escola era só para eles. Por não saber ler, as situações de constrangimentos, vividas no cotidiano de uma sociedade letrada, sempre surgiam e seus filhos às

vezes riam, outras vezes ficavam sem graça, e outras com pena dela.

Arrumou outro companheiro que também não a incentivava a estudar. Mesmo com os filhos já crescidos, ele também não a deixava sair de casa para estudar e continuava a atuar como doméstica em tempo integral, além de cuidar da própria casa sem o apoio do companheiro. Não deu certo também. Hoje mora com os três filhos, mas está desempregada. A filha mais velha completou o Ensino Médio e trabalha. Seu salário é a renda da casa. A filha do meio parou no 9º ano, ficou desanimada com a pandemia, mas pretende voltar no ano que vem. O caçula tem 15 anos, é o que ajuda em casa e a incentiva a aprender a ler e a escrever. Hoje, Valquíria está feliz por ter a oportunidade de frequentar a escola e realizar o seu sonho. Não quer mais pedir ajuda para preencher uma ficha de emprego, ler o endereço da casa onde irá fazer a faxina ou o cartaz de promoção no supermercado.

A história de Valquíria não é muito diferente das narrativas de mulheres brasileiras na condição de analfabetas (7% da população brasileira, conforme dados do Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF/2018). Também é importante ressaltar que o **analfabetismo** atinge as pessoas de forma diferenciada, citaremos apenas 3 elementos: o nível de escolaridade, a faixa etária e a condição étnico-racial. Segundo dados do INAF/2018, dos analfabetos absolutos, 92% não frequentaram escola ou frequentaram apenas os anos iniciais. Quanto mais avança a faixa etária, também aumenta a porcentagem de pessoas analfabetas, por exemplo, enquanto, na faixa etária de 15-24 anos, temos 3% de analfabetos, na faixa etária em que se enquadra a estudante Valquíria, de 35 a 49 anos, a taxa sobe para 32%. “Dentre os brasileiros de 15 a 64 anos que se declararam brancos, apenas 4% aparecem como Analfabetos; dentre os que se declaram pardos ou pretos, a proporção de Analfabetos é de 7% e 11% respectivamente” (INAF, 2018, p. 16).

Isso significa dizer que alfabetizar Valquíria não é uma tarefa simples, porque existe todo um histórico de exclusão que vai além do pedagógico, entretanto vamos mostrar que é possível. Iniciamos com o episódio que relata a interação entre a professora Ana Paula e a estudante Valquíria, o qual nos ajuda a averiguar os conhecimentos sobre a escrita que a estudante já possuía.

No primeiro dia de aula, Valquíria disse que já sabia escrever o seu nome, mas não conhecia todas as letras. Pedi a ela que escrevesse o seu nome e as letras que conhecia, então ela escreveu as vogais. Conseguia identificar todas as letras, quando seguia a sequência do alfabeto. Quando perguntei qual era a primeira letra do seu nome, logo identificou a letra V.



Figura 1 - Escrita do próprio nome por Valquíria.

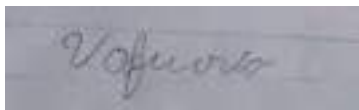


Figura 2 - Escrita do nome em cursiva



Figura 3 - Escrita do alfabeto

A partir desse relato, podemos afirmar que mesmo o adulto considerado analfabeto, ao entrar para a escola, possui **conhecimentos** construídos em outros espaços. Valquíria já

conhecia a sequência das letras do seu nome, faltando apenas a letra “l”, além da troca da letra “q” pela “f” (em cursiva), causada pela proximidade da forma gráfica em cursiva (fig. 1). Também havia memorizado as letras na sequência do alfabeto, conhecia as **vogais** (fig. 2) e já identificava a primeira letra do seu nome.

Segundo Soares (2020), o conhecimento de letras é uma importante habilidade para o processo de apropriação da escrita, porque o nome da letra pode sugerir seu som e possibilitar o início da fonetização da escrita, entretanto somente a capacidade de **memorizar letras não é suficiente para a compreensão do sistema de escrita alfabética**. Para essa compreensão, é preciso desenvolver também a **consciência fonológica**, que envolve um conjunto de habilidades variadas. Algumas habilidades de consciência fonológica serão detalhadas e exemplificadas a partir da reprodução da narrativa da professora Ana Paula com a estudante Valquíria.

Mostrei a imagem (a seguir) e perguntei o que representava. Valquíria disse que era VACINA.



() AGULHA () VACINA () SAÚDE

Figura 4 - Atividade desenvolvida com Valquíria em 2021.

*Solicitei que me mostrasse onde ela achava que estava escrito **VACINA**. Ela, imediatamente, mostrou a palavra e disse que*

tinha a mesma letra do seu nome. Perguntei se conhecia mais alguma letra da palavra e ela identificou as vogais “a” e “i”. Pedi que falasse a palavra e percebesse quantos sons saíam da sua boca ao pronunciar. Valquíria falou que eram três pedaços e que o primeiro era o “v’ com ‘a”.

Nesse breve diálogo com Valquíria, podemos destacar vários aspectos relevantes para o processo de apropriação da escrita. O primeiro aspecto diz respeito ao significado atribuído à palavra. O tema está relacionado a um acontecimento cotidiano de ampla repercussão, VACINA, um debate nacional e internacional em função da pandemia da COVID-19. A visualização gráfica da palavra VACINA também contribuiu para a estudante estabelecer relações entre a imagem e a escrita. Isso foi reforçado entre o **oral e o escrito**, relacionando a semelhança entre o som inicial da palavra VACINA e o som inicial do seu nome VALQUÍRIA. A consciência fonológica em identificar que os sons semelhantes que aparecem no início da palavra são grafados por mesmas letras (aliteração) ajudou a estudante a compreender as diferenças entre **significante e significado**, isso quer dizer que palavras que apresentam diferentes significados podem ter sons iniciais iguais e serem grafados com letras iguais. E aqui destacamos um aspecto importante da consciência fonológica, a percepção da sílaba, isto é, a consciência silábica.

Por fim, a professora levou a aluna a pensar a palavra a partir dos sons emitidos – **as sílabas** –, que são as menores unidades possíveis de serem isoladas e pronunciadas. Vale ressaltar que a consciência silábica é uma importante habilidade para a alfabetização. Prestar atenção à cadeia sonora da fala nos ajuda a aproximarmos do princípio alfabético.

Pelo fato de Valquíria dizer que, na escrita da palavra VACINA, tem as letras “v” e “a” de seu nome, não é possível afirmar que ela já tenha dominado as correspondências grafofonêmicas, que são as correspondências entre letras (**grafemas**) e sons (**fonemas**).



Refletindo sobre a escrita de Valquíria

A escrita inventada é diferente da [escrita espontânea](#), sendo que este último conceito surge dentro do marco teórico da psicogênese da língua escrita, que é caracterizada como uma escrita mais livre e individual, com foco na interação entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento - a escrita -, com poucas intervenções do adulto. Já a escrita inventada tem como princípio a interação entre pares e a mediação do adulto.

Diferente de um ditado de palavras ou um autoditado com imagens, que são estratégias comuns na prática de uma sala de alfabetização na EJA em que os/as estudantes realizam a atividade e o professor/a recolhe para avaliar/analisar posteriormente, a escrita inventada é uma estratégia de intervenção

que só faz sentido se o/a professor/a estiver mediando para que desafie o pensamento do/a aluno/a durante sua produção. Por isso, é importante que o/a professor/a conheça as hipóteses de escrita da turma, para propor desafios e conflitos cognitivos, levando-os/as a aproximarem do princípio alfabético.

Enfim, sem a mediação, o/a estudante tem dificuldades de fazer reflexões que o/a façam avançar no processo de apropriação da escrita. Tal mediação também pode ser feita por um/a colega de turma, se bem orientado/a para ajudar o/a outro/a a descobrir, e não lhe dar a resposta.

Além disso, na escrita inventada, ou mais especificamente no programa de escrita inventada proposto por Alves Martins (2018), pretende-se oportunizar situações desafiadoras em que o/a aprendiz possa demonstrar suas hipóteses sobre a escrita de palavras, apresentar argumentos e debater com seus pares, tendo o/a professor/a como mediador/a.

No próximo episódio, vamos discutir o conceito de escrita inventada, partindo da escrita de Valquíria e das intervenções da professora Ana, para melhor conhecer o processo de apropriação da estudante. Como aponta Gomes e Maciel (2021, p. 86), “essas produções gráficas iniciais fornecem informações relevantes sobre a forma como a relação entre oralidade e escrita é percebida pelos sujeitos”.

Na sequência didática cujo tema era “Coisas de escola”, após discutirmos e listarmos, juntos com os/as estudantes, oito palavras que se encaixavam nesse tema, solicitei a escrita das seguintes palavras: SALA, MESA, COLA, FITA, APONTADOR, MOCHILA, RÉGUA e BORRACHA.

Valquíria me disse que não sabia escrever as palavras da lista. Transcrevo a seguir o diálogo com a aluna.

— *Vamos, Valquíria! Escreva, então, as letras que você acha que fazem parte das palavras.*

— *Mas eu nunca escrevi palavras. Só sei escrever meu nome.*

Completo dizendo que não sabia escrever e perguntou-me:

– Posso olhar lá – apontando as letras do alfabeto acima da lousa – para copiar as letras?

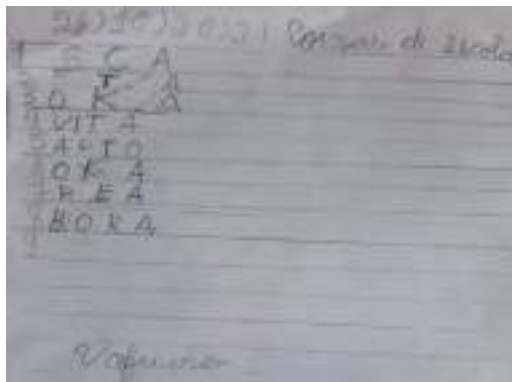
– Sim, pode. Se você quiser.

Entretanto, ao escrever a palavra SALA, Valquíria demonstrou dúvida em registrar a letra “s” ou a letra “c” para a primeira sílaba da palavra.

– SA_LA é com a letra “s” ou a letra “c” antes da letra “a”?

Quando pedi que lesse o que escreveu, Valquíria disse que as duas letras, “s” e “c”, formam a sílaba “sa” e que a palavra terminava com “a”. Leu várias vezes o seu registro, consultou as letras do alfabeto, mas não conseguiu sair desse impasse. Então, deixou registrada as duas letras “s” e “c”.

Para escrever as outras palavras da lista, “Coisas de escola”, Valquíria recorria ao alfabeto e, na maioria das vezes, falava baixinho as letras na sequência do alfabeto para encontrar a letra que queria registrar. Percebi que ela procurava, ao pronunciar o nome da letra, uma referência sonora para registrar cada palavra. Essa estratégia pode ser percebida no registro da letra “k”, em “cola”; “z”, em “mesa”, e “x”, em “mochila” (fig.4).



Coisas de Escola:

1. SCA
2. TZA
3. OKA
4. VITA
5. APTO
6. OXA
7. REA
8. BORA

Figura 5 – Primeira escrita de palavras feita pela estudante Valquíria, em 26/10/2021.

A estratégia primeira da professora alfabetizadora foi trabalhar

com o gênero lista, além do aspecto gráfico desse **gênero textual**, que ajuda o aprendiz nas primeiras tarefas com a escrita, “as listas constituem um procedimento linguístico de ordenação, precisão e análise conceitual, especificamente relacionado com o escrito e com a aprendizagem da linguagem” (TEBEROSKY, 2020, p. 52).

Ana procurou escolher as palavras com diferentes **estruturas silábicas** (“cv”, “v”, “cvc”, “cv” [nasal]) e número de sílabas. Alguns termos são regidos por regularidades contextuais (dígrafos – “ch”/“gu”/“rr”) e outro apresenta ortografia irregular, ou seja, é arbitrário e depende da memorização (“s”/“z” - mesa).

PARA SABER MAIS!

Sobre as relações regulares fonema-grafema, relações regulares contextuais e relações irregulares que regem a escrita de palavras na alfabetização, recomendamos a leitura das obras *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* (2020) - especialmente o capítulo “Da escrita alfabética à escrita ortográfica” - e *Alfabetização: a questão dos métodos* (2016), o capítulo “O efeito de regularidade sobre a leitura e a escrita”. Apesar de ambos os livros enfatizarem o processo de alfabetização da criança, é possível perceber similaridades com o processo de alfabetização na EJA, contribuindo, assim, para pensarmos estratégias para nossos/as estudantes jovens e adultos.

Ao analisar a escrita de Valquíria, constatamos que, no processo de desenvolvimento da escrita, a estudante opera com diferentes hipóteses: a escrita silábica nas palavras SALA (SCA), APONTADOR (APTO), MOCHILA (OXA); a escrita silábico-alfabética, (TZA) – OKA – REA – BORA, e a

escrita alfabética, em FITA – VITA/troca F/V)³. A dúvida com relação ao emprego do “s” ou “c”, na palavra SALA, pode ser explicada considerando que é possível a troca entre “s” e “c” em palavras nas quais essas letras são precedidas das vogais “e” e “i”, por exemplo, em SINO/CIDADE – SEMENTE/CENOURA, entretanto, diante de “a”, “o” e “u”, essas letras formam outros sons: SALA/CALA – SOLO/COLO – SUBA-CUBA. Quando o aprendiz compreende que a sílaba não é a menor unidade da palavra, mas que é preciso conjugar a **consoante** com a vogal, a troca “s/c”, diante de “a”, “o” e “u” não acontece mais, como pode ser constatado na fig. 5.

Após um mês de trabalho com a Sequência Didática “Coisas de escola”, que será detalhada mais adiante, foi ditada a mesma lista de palavras, com intuito de verificar os avanços e os aspectos que ainda precisavam ser trabalhados para a apropriação plena do princípio alfabético pela aprendiz (fig. 5).

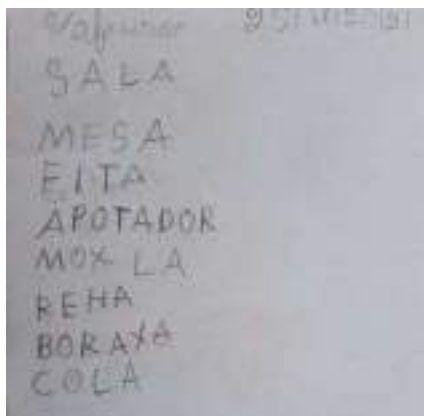


Figura 6 - Escrita de palavras feita pela estudante Valquíria, em 25/11/2021.

³ Sobre a troca Surda/Sonora, Soares (2020, p. 147) traz uma estratégia que consiste em analisar a frase: “Professora: Agora nós vamos partir o bolo que Camila trouxe para comemorar seu aniversário. Alguém pega a vaca pra mim? Pega a vaca? Falei certo? Escreve as duas palavras e mostra a diferença entre os fonemas correspondente ‘v’ e ‘f’.”

Podemos constatar o avanço de Valquíria no processo de apropriação da escrita alfabética, de uma escrita em transição - silábica e silábico-alfabética -, para uma escrita alfabética, tendo como referência a estrutura da **sílaba canônica**. Nota-se que, na palavra MOCHILA, além da questão ortográfica, a estudante usa a letra X como referência para representar a sílaba CHI. Tal estratégia também é usada para representar a sílaba GUA/HÁ, em RÉGUA e está relacionada ao princípio acrofônico. Isso acontece quando o nome da letra coincide com o fonema e/ou a sílaba que se quer representar, como o X em MOCHILA/MOXLA.

Vamos, a seguir, sistematizar alguns conceitos essenciais que envolvem a **apropriação do sistema de escrita alfabética**, relacionando-os ao que foi narrado sobre o processo de apropriação de Valquíria.



Compreendendo o sistema de escrita alfabética

Um primeiro conceito que precisa ser discutido é o de escrita, as perspectivas que adotamos aqui em nossa análise é a interacionista e a sociointeracionista. Nessas acepções, a escrita é entendida como um sistema de representação, e não como um código. O/a estudante precisa compreender/apreender a escrita como um “sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita - o sistema alfabético - e das normas que regem seu emprego” (SOARES, 2014).

Sendo assim, é muito importante o/a professor/a, ao fazer registros de nomes, palavras e frases, verbalizar durante a sua escrita, bem como ler novamente, quando acabar de escrever, e levantar questões as relações fonemas/grafemas, e a letra ou a sílaba registrada.

Como já foi dito, a escrita não é um código porque “um código é, em seu sentido próprio, um sistema que substitui os signos de outro sistema já existente” (SOARES, 2014). O sistema alfabético é um sistema que estabelece relações entre **fonemas** e **grafemas**, e nem sempre essa relação é biunívoca. Vejamos a citação, a seguir, que trata das relações entre grafemas/fonemas do sistema alfabético do português:

No caso específico da escrita do português, podemos identificar a sua natureza fonográfica quando pensamos em palavras como “bala”, “mala”, “nata” e “pata”, em que as diferenças na fala são registradas por diferentes letras. Isso evidencia que a cadeia sonora é uma importante referência para a decisão sobre a escolha das letras. Cada letra, nesses casos, estabelece relações com uma unidade sonora específica (o fonema), indicando a atuação de um princípio alfabético, ou seja, a letra representa um fonema. Em um sistema em que atuasse, de forma plena e exclusiva, um princípio alfabético, haveria a expectativa de que para cada fonema existiria uma letra e que cada letra representaria um fonema, em uma relação biunívoca, o que traria um grau máximo de transparência nessa relação entre sons e letras (FRADE; CARVALHO; RESENDE, 2019, p. 31).

Entretanto, a **ortografia** do português brasileiro não pode ser caracterizada como transparente, a relação biunívoca ocorre em alguns casos, como citados anteriormente, trata-se de um princípio, mas não uma regularidade plena. Isso ocorre, por exemplo, na escrita da palavra CASA, com o uso da letra “s” com som de “z” (uma arbitrariedade do sistema); na grafia de PATU para PATO, dependendo da variação linguística do falante (a escrita não é uma mera transcrição da fala), ou nas diferentes formas de grafar a palavra SEÇÃO, SESSÃO e CESSÃO, dependendo do significado que se quer atribuir ao texto/contexto (princípio ideográfico).

É muito comum o/a professor/a evitar palavras com sílabas complexas para trabalhar no início do processo de alfabetização. De fato, sílabas canônicas, Consoante-Vogal (CV), facilitam o desenvolvimento da consciência fonológica. Mas, no processo de apropriação da escrita alfabética dentro da perspectiva do letramento, a escrita de palavras com princípios ortográficos irão surgir desde o início, e esses princípios precisam ser abordados dentro do contexto, buscando sentido e mostrando a complexidade da língua. Exemplo: a palavra LEITE, que muitas vezes é registrada como transição da fala – LEITI –, deve ser trabalhada confrontando-a, por exemplo, com imagens de uma caixa de leite ou a escrita de um encarte de supermercado. É indicado, ainda, extrapolar para outras palavras, como TOMATE e REFRIGERANTE. Nas palavras envolvendo a arbitrariedade do sistema, como CASA e MESA, o uso contextualizado e a visualização repetida podem ajudar. Assim, indica-se oferecer textos em que tais palavras aparecem repetidas vezes, circular e fazer pequenos cartazes com as palavras ilustradas pelos/as estudantes. Essas práticas não precisam esperar o/a aluno/a estar no nível alfabético para acontecerem. Devem ser realizadas durante o processo, de acordo com a necessidade do grupo.

O/a professor/a precisa conhecer a complexidade do sistema alfabético e o paradoxo que envolve a [alfabetização](#), que pode gerar conflitos e erros compreensíveis no processo inicial de aprendizagem.

Esse paradoxo da alfabetização permite referenciar o dito “tão perto, tão longe” como uma forma adequada de descrição do funcionamento de um sistema de escrita alfabético. O entendimento do funcionamento do sistema de escrita alfabético requer, nessa perspectiva, um duplo movimento: uma *aproximação* entre letras e sons para a percepção de sua natureza fonográfica (“tão perto...”) e um *distanciamento* da pronúncia dos sons para a apreensão da sua natureza ortográfica (“tão longe...”) (FRADE; CARVALHO; RESENDE, 2019, p. 41).

E é exatamente pela falta de transparência da língua que Valquíria fica em dúvida na primeira escrita da palavra SALA: não compreende bem qual letra deve utilizar, “c” ou “s”, e, para resolver essa questão, decide inserir as duas letras. De início, essa falta de compreensão pode não fazer muito sentido para o adulto alfabetizado, porém, se observarmos as relações irregulares fonema/grafema das letras “c” e “s” diante de “e” e “i”, podemos inferir que Valquíria pode ter mobilizado o mesmo princípio que forma o som inicial de CIDADE /C/ para escrever a palavra SALA. Considerando que a estudante operava com a hipótese silábica de escrita, ou seja, grafar apenas uma letra para cada sílaba, ou a consoante ou a vogal, ao inserir apenas a consoante, para a estudante poderia ser tanto a letra “s” quanto a letra “c”. Esse modo de pensar pode gerar algumas incompreensões, que são bem comuns no processo inicial de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Dentre as complexidades do sistema alfabético, destacaremos um segundo aspecto que diz respeito às **estruturas silábicas**. É muito comum, no início do processo da alfabetização, o aprendiz representar, dentro da hipótese alfabética, todas as sílabas das palavras dentro do padrão CONSOANTE + VOGAL, que é chamado de **sílaba canônica**. Por exemplo, na escrita das palavras PORTA, CLARO e CAMPO, o/a aprendiz pode grafar POTA, CARO, CAPO. Conforme apontado por Soares (2016), no processo inicial de aprendizagem da língua escrita, as crianças compreendem o princípio alfabético basicamente pela sílaba canônica do português (CV), enfrentando dificuldades na representação de sílabas complexas e na representação da nasalidade das vogais. Um estudo com crianças no primeiro ano da alfabetização apresenta resultados de uma pesquisa que trata desse tema (RESENDE; MONTUANI, 2020).

Mais uma vez, podemos nos debruçar sobre a escrita de Valquíria. Em sua segunda produção, ao escrever a palavra APONTADOR, a alfabetizanda escreveu APOTADOR, ou

seja, a sílaba CV [nasal] não está completa. A escrita de Valquíria evidencia a “tentativa de regularização silábica” (FRANDE; CARVALHO; RESENDE, 2019, p. 64), ou seja, cada letra da palavra se identifica com um fonema, e, desse modo, estranha a representação da vogal nasal por duas letras, a vogal e uma consoante (M ou N). “Assim, usa apenas a vogal, embora perceba na oralidade o som nasalizado” (SOARES, 2020, p. 170). Uma boa estratégia utilizada pela professora Ana Paula foi solicitar a Valquíria que fizesse a leitura do que havia escrito, pedindo para que segmentasse sílaba a sílaba, assim ficava evidente a falta de algum som.

Até aqui mostramos algumas características do **sistema de escrita** aliadas a algumas hipóteses de escrita de Valquíria, mostrando a necessidade de o/a professor/a alfabetizador/a conjugar: as propriedades do sistema de escrita que se quer ensinar, a lógica de pensamento do sujeito que aprende e uma metodologia de ensino baseada na interação entre esses dois aspectos.



A busca de Tião por juntar as letras

Ainda no sentido de evidenciar os conhecimentos mobilizados pelo/a aprendiz no processo de apropriação do sistema de escrita, vamos trazer mais uma narrativa.

Trata-se de Sebastião, 57 anos, nascido na zona rural em Teófilo Otoni. Ele veio para Belo Horizonte em 2003, sem nenhuma experiência escolar anterior, para cuidar da saúde da esposa. Como sua esposa é deficiente física e totalmente dependente de Tião (como gosta de ser chamado), não era possível conseguir um trabalho regular. Assim, vive de bicos e auxílio do governo. Seus dois filhos e o restante da família ficaram na região de Teófilo Otoni.

Sebastião nunca havia pensado em ir para a escola aprender

a ler e escrever, até que seu vizinho lhe contou que estava estudando na EJA. Então, ele tomou coragem e resolveu fazer a matrícula e ir junto com o Walter, seu vizinho. Chegou envergonhado e dizendo que era velho pra escola, mas que queria aprender um pouquinho. A frequência de Tião às aulas é irregular devido à necessidade de dar assistência à sua esposa, mas, quando está presente, mostra-se sempre bem-humorado e, quando consegue realizar as atividades com autonomia, demonstra com uma risada plena de satisfação. “Eu sou bom nas contas de cabeça, mas com as letras eu me embaralho todo! Sei o nome delas, mas não sei juntar”, justifica.

Durante a atividade “Desafio Troca Letra”, da sequência didática “Coisas de escola”, propus para a turma a formação de outras palavras a partir da palavra CANETA. Tião ouviu um colega dizer que tinha formado a palavra GAVETA. Ele também queria formá-la. Sendo assim, procurou, nas opções de letras móveis, a letra H, para formar a primeira sílaba. Quando viu que não tinha o H nas letras móveis sugeridas na atividade, perguntou para o colega: “Que letra faz o “GA”? O colega gritou logo: “GA” de galão da massa! “GA” de “galo”. Imediatamente, Tião recorreu a letra dizendo que tinha lembrado. Para mudar a letra N por V, não teve dúvida e completou assim a palavra GAVETA.

Quando foi formar a palavra JANELA, que também foi sugerida por outro colega, Tião disse: “Não dá para formar JANELA, não tem mais a letra G para eu usar!” Então, eu me aproximei e pedi que lesse as palavras que já havia formado. Leu GAVETA. Pedi que lesse só a primeira sílaba da palavra GAVETA, então leu “GA”. Então, perguntei como poderia usar a mesma letra (no caso G) para formar o som da sílaba inicial de JANELA. Tião respondeu: “Pois é, este “GA” de GAVETA não dá para fazer JANELA. Mas não sei qual letra colocar”. Percebi que ele precisava de um apoio, uma referência para escrever a letra J, visto que ainda se baseava em algumas situações no nome da letra (como H). E o nome “jota” da letra não ia auxiliá-lo para grafar o som /j/. Então, argumentei: “JANELA começa com a mesma letra de “jabuticaba”. Você já viu a palavra ‘jabuticaba’?” E Tião

respondeu que sim, “tem um moço vendendo perto do sacolão e estava escrito no papelão. Acho que é com esta letra” (apontou para a letra J no alfabeto). Confirmei a sua resposta e Tião formou a palavra JANELA. Quando formou a palavra GAMELA, não teve dúvida em usar a letra G como em GAVETA (fig. 6).



Figuras 7 e 8 – Atividade “Desafio troca letras”, feita pelo estudante Tião

Antes de mais nada, ressaltamos a narrativa de Tião sobre sua dificuldade na alfabetização: “Eu sou bom nas contas de cabeça, mas com as letras eu me embaralho todo! Sei o nome delas, mas não sei juntar”. O estudante constatou que não basta saber o nome das letras; para poder ler e escrever, é necessário conhecer a forma como as letras (os **grafemas**) se juntam para formar as palavras. Desse modo, é relevante para o/a alfabetizador/a da EJA discutir as características do sistema de escrita alfabética afinadas às habilidades de consciência fonológica desenvolvidas pelos aprendizes.



Consciência fonológica para jovens e adultos

Os estudos sobre consciência fonológica não são recentes, datam da década de 70, e comprovam a necessidade de um ensino sistemático/intencional para garantir a apropriação da escrita, diferentemente da aquisição da fala, que é natural e espontânea.

Segundo Morais (2012, 2019), a consciência fonológica cobre um leque de habilidades, com níveis de dificuldades variáveis, que podem ser elencadas em diferentes operações cognitivas: **identificar** palavras com unidades iguais (sílabas, fonemas e rimas); **produzir** (dizer em voz alta) palavras com as mesmas unidades de palavras ouvidas; **segmentar** palavras em unidades; **sintetizar** unidades para formar uma palavra. Essas operações cognitivas precisam ser evidenciadas em

atividades de ensino, visando possibilitar ao aprendiz a compreensão do princípio alfabético.

Na atividade relatada anteriormente, realizada pelo estudante Tião, observamos que ele e seus colegas realizaram a operação cognitiva de **identificar palavras com unidades iguais, no caso, as sílabas iniciais, para guiar seus processos de escrita**. A princípio, Sebastião se apoiou no nome da letra H (AGÁ) para escrever a sílaba GA de GAVETA. Ao perceber que tal letra não estava disponível, seguiu a sugestão do seu colega, o qual disse que começava da mesma forma que a palavra GALO, lançando mão da operação cognitiva: **produzir (dizer em voz alta) palavras com as mesmas unidades de palavras ouvidas**. Mais adiante, a professora também se valeu da mesma estratégia na escrita de JANELA, quando a comparou com a palavra JABUTICABA.

Ressaltamos mais acima como a aquisição da língua escrita é diferente da falada. Não se trata de um processo natural e, justamente por isso, é necessário que a mediação do/a professor/a seja consciente no sentido de conhecer o objeto que está sendo ensinado. Por esse motivo, a intervenção da professora e dos colegas de Tião é tão importante. Segundo Leal e Morais (2010, p. 30):

Como o objeto de conhecimento em pauta é uma invenção cultural - o sistema de escrita alfabética -, concebemos que sua apropriação não é uma mera questão de desenvolvimento e que o professor é um mediador capaz de propor situações didáticas que favorecem as buscas do aprendiz, em seu processo sobre alfabetização.

Soares (2020) também conceitua e apresenta várias dimensões da consciência fonológica. Para a autora, consciência fonológica envolve a “capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a

palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas” (SOARES, 2020, p.77). No nível da palavra, a indicação é explorar aquelas com semelhanças nos sons iniciais (aliteração) e sons finais (rimas), além de chamar atenção para o uso do espaço em branco entre elas. Para o/a estudante no processo inicial de alfabetização, a identificação de rimas é uma habilidade complexa que precisa ser desenvolvida. É comum, quando pedimos para falar palavras que rimam com FEIJÃO, MAMÃO e PÃO, por exemplo, esse/a aluno/a dizer “arroz” e “banana” porque ainda não pensa na palavra, mas busca referência no campo semântico. Identificar rimas requer um trabalho sistemático de ouvir, oralizar e refletir sobre o som das palavras antes mesmo de registrar ou tentar ler.

Ainda sobre o trabalho com textos envolvendo rimas, Soares (2020) chama atenção para os diferentes tipos de rimas: intrassilábica (viola/cartola); fonemas finais (boné/café); sílaba final (bola/vila); duas sílabas finais (boneca/caneca) e, por fim, as rimas assonantes (cachimbo/domingo). Sobre as rimas assonantes, é preciso que o/a professor/a alfabetizador/a mostre as diferenças gráficas, porque não há semelhanças em todos os fonemas, apesar de oralmente causar efeitos estético e rítmico adequados.

Nesse sentido, chamamos a atenção para a escolha das palavras da professora no “Desafio Troca Letra” que aparece no relato de Tião. A professora escolheu palavras que se valem tanto de rimas, como de aliterações. Também propôs uma reflexão a partir da troca de grafemas que mudam o som e o sentido das novas palavras formadas, trabalhando com a consciência fonêmica.

É importante fazer as distinções relacionadas à consciência silábica, percepção de que a palavra é segmentada em sílabas, sendo uma habilidade adquirida precocemente, porque a cadeia sonora da sílaba é pronunciável e pode ser isolada. Diferentemente da consciência fonêmica, em que o alfabetizan-

do precisa compreender que a sílaba é divisível em pequenos sons, que não são pronunciáveis.

Quando se pede para listar palavras que comecem com o som da sílaba inicial da palavra PANELA e os/as estudantes falam “pato”, “papagaio” e “paca”, dentre outras palavras, eles/as estão usando a **consciência silábica/aliteração**. Quando se pede para transformar a palavra PANELA em CANELA ou JANELA, eles/as precisam perceber a unidade menor que é o fonema na sílaba inicial, usando a **consciência fonêmica**.

Para finalizar a discussão sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização, vamos apresentar dois estudos que trazem importantes reflexões sobre as interfaces entre níveis conceituais de escrita e habilidades de consciência fonológica, principalmente, rejeitando fortemente a ideia de que, para alfabetizar, é importante pronunciar fonemas isoladamente, tal como propõe a Política Nacional de Alfabetização (2019).

PARA SABER MAIS!

Em *Alfabetização de jovens e adultos na Política Nacional de Alfabetização*, Francisca Maciel e Valéria Resende questionam sobre o descaso no tratamento da alfabetização de jovens, adultos e idosos no *Plano Nacional de Alfabetização* (PNA) de 2019. O artigo faz parte da edição especial nº 10 da *Revista Brasileira de Alfabetização* - que conta com um dossiê que aborda o PNA sob diversos pontos de vista - e pode ser encontrado no link: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/375>

O primeiro estudo foi realizado em 2004 e foi retomado por Morais (2019), com 24 estudantes adultos/as no início do Programa Brasil Alfabetizado e analisou doze habilidades de consciência fonológica. Os/As adultos/as tinham entre 27 e

68 anos e foram organizados/as em quatro subgrupos, sendo cada subgrupo composto por estudantes com escritas semelhanças (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética). As habilidades analisadas foram: 1) separação oral de sílabas; 2) contagem de sílabas de palavras; 3) separação de fonemas nas palavras; 4) contagem de fonemas nas palavras; 5) produção de palavras maiores; 6) identificação de palavras maiores; 7) identificação de palavras que começam com a mesma sílaba; 8) produção de palavras que começam com a mesma sílaba; 9) identificação de palavras que rimam; 10) produção de palavras que rimam; 11) identificação de palavras que têm o mesmo fonema inicial e 12) produção de palavras que têm o mesmo fonema inicial.

Os resultados mostraram extrema dificuldades de todos os/as estudantes com as tarefas de segmentação e contagem de fonemas. O estudo também mostrou dificuldades com a identificação e produção de rimas por parte do subgrupo mais avançado (escrita alfabética), que dizia palavras com letras iniciais. Constatou-se também uma tendência dos adultos em “misturar” os conceitos de palavra, sílabas e letras. Após alguns meses de trabalho com as habilidades de consciência fonológica e, ao repetir as tarefas envolvendo consciência fonológica, os resultados mostraram que a maioria dos/as estudantes conseguia segmentar oralmente as palavras em sílabas e contar as sílabas das palavras. Os/As estudantes conseguiam também identificar e produzir palavras maiores. Um fato interessante é que eram capazes de produzir palavras com fonemas iniciais (92%) em uma proporção maior do que produzir palavras com sílabas iguais (75%). O estudo também revelou que apenas 62% conseguiam produzir rimas.

Outra pesquisa realizada por Chraim (2012), envolvendo catorze alfabetizando adultos no município de Florianópolis, procurou “analisar quais habilidades metafonológicas se mostraram mais efetivas para o aprendizado da codificação e da decodificação alfabéticas”, bem como as imbricações com

as práticas letradas desses sujeitos. A pesquisa envolveu a aplicação de duas tarefas: **ditado** e teste de consciência fonológica – Confias (MOOJEN, et al., 2003). O ditado de palavras e frases foi tomado como referência para indicar o nível de escrita dos adultos, segundo Ferreiro & Teberosky (1985), chegando ao seguinte resultado: dez estudantes com escrita alfabética; dois com escrita silábico-alfabética; um com escrita silábica e um com escrita pré-silábica.

A pesquisa procurou fazer uma análise contrastando três aspectos: nível de escrita, habilidades de consciência fonológica e inserção em práticas sociais de **leitura** e escrita. Apesar de não ser possível estabelecer relações causais ou diretas envolvendo esses aspectos, o estudo possibilitou fazer algumas considerações. A primeira é que as habilidades envolvendo consciência silábica exige menos esforço por parte do aprendiz, porque a sílaba é uma unidade natural de segmentação da fala e essas habilidades são adquiridas antes mesmo do início da alfabetização formal. Isso significa que mesmo os/as alfabetizando/as que se encontravam em um nível inicial de escrita (pré-silábico) acertaram questões de síntese, **segmentação**, identificação de sílaba inicial, identificação de rima e produção de palavra com a sílaba dada. Dentre as habilidades metafonológicas no nível da sílaba, a tarefa de produção de rima apresentou o menor índice de acerto, mesmo dentre os sujeitos com escrita alfabética (38% de acertos).

Uma segunda constatação é que as habilidades metafonológicas no nível dos fonemas são as que geram maior grau de dificuldade, mesmo para os/as alfabetizando/as com escrita alfabética. Isso significa que manipular conscientemente os fonemas envolve várias operações cognitivas – apagar, adicionar ou substituir sons – que são altamente abstratas: “na consciência fonêmica, os fonemas devem ser unidades separadas na mente do falante, o que não se dá no *continuum* da fala, na qual estão aglutinados em uma corrente de coarticulação” (CHRAIM, 2012, p. 187). Diante do exposto, os

resultados constataam que “a *consciência fonêmica* é a última a ser desenvolvida no *continuum* de complexidade das habilidades metafonológicas (CHRAIM, 2012, p. 121). Além disso, tal consciência é aprimorada à medida que os sujeitos são expostos ao ensino sistemático da escrita, como pode ser visto a partir dos resultados da grande maioria dos sujeitos do *estágio alfabético*, que tiveram desempenho superior aos dos outros estágios. (CHRAIM, 2012, p. 185).

Os estudos de Morais (2010) e Chraim (2012) realizados com adultos mostram as imbricações entre alfabetização e desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, entretanto as duas pesquisas demonstram que nem todas as habilidades de consciência fonológica são necessárias para a apropriação do princípio alfabético e que todos os sujeitos, independentemente do nível de escrita, apresentam algumas habilidades de consciência fonológica. Como foi demonstrado nos estudos, a produção de rimas não é uma tarefa fácil para os adultos, que muitas vezes confundem som final com som inicial. Além disso, isolar fonemas e pronunciá-los não são habilidades que favorecem a alfabetização, porque, mesmo aprendizes com escrita alfabética, não conseguem desempenhar tal tarefa.

Diante do exposto, a melhor forma de levar o/a estudante a obter a consciência fonêmica ou consciência grafofonêmica, Soares (2020), é por meio do contraste entre pares mínimos (como bala e bolo; saco e soco; lava e luva; coca e cuca; soco e suco.), assim explicitado por Miranda (2014):

O fonema é uma unidade que possui valor contrastivo e é, portanto, capaz de distinguir significado. Para verificarmos o valor contrastivo de um segmento, utilizamos o princípio da comutação, que consiste na comparação entre pares mínimos, isto é, duas palavras da língua que diferem em seu significado apenas por um segmento. Se tomarmos como exemplo um par mínimo do português como pato e bato, podemos observar que a simples substituição do elemento inicial resulta em mudança de significado e consequen-

temente na configuração de uma nova palavra. Esses exemplos permitem-nos observar claramente o valor contrastivo das consoantes /p/ e /b/, as quais, ao serem substituídas uma pela outra, geram novos itens lexicais. Por meio da comutação dessas consoantes, podemos concluir, então, que /p/ e /b/, mais do que simples unidades de sons do português, representam fonemas da língua.

A professora Ana Paula utilizou dessa estratégia na atividade “Desafio troca letras”, ao contrastar as palavras: JANELA/ GAMELA – CANETA/CANECA e contrastando mais de um fonema na palavra, como em CANECA/PANELA – GAVETA/ CARETA, levando o/a estudante a operar no nível do fonema. Segundo Soares (2020, p. 126), atividades dessa natureza, que levem os/as estudantes “a identificar, no confronto entre palavras, o fonema ausente e a letra a ele correspondente, desenvolvem a consciência grafofonêmica e a **habilidade** de associar fonemas a letras.

O trabalho com a apropriação do sistema de escrita requer do/a professor/a estudo e planejamento dos aspectos dos **aspectos essenciais** a serem desenvolvidos pelos/as estudantes, para haja o domínio do princípio alfabético e das convenções ortográficas e desenvolvimento da autonomia no processo de escrita.

Entender que várias são as facetas que envolvem esse processo e elaborar estratégias para que o/a aluno/a de fato compreenda as diversas dimensões da escrita são fundamentais ao/à professor/a de turmas de alfabetização.

Destacamos ainda que a alfabetização, na perspectiva do letramento, é um processo que vai além do sistema de escrita alfabético. Quanto mais acesso a textos, quanto mais amplas as práticas letradas, quanto maior o diálogo com as demais facetas linguísticas e quanto mais próximas as temáticas do universo dos/as estudantes da EJA, maior a possibilidade de um processo de alfabetização contextualizado e significativo.



Sequência Didática

“Coisas de Escola”

Descrição do público

Esta sequência didática pode ser realizada com estudantes em processo de alfabetização que já identificam as letras do alfabeto, isto é, já dominam a(s) habilidade(s):

(ALFAEJA-ASE-04) Identificar letras do próprio nome e de outras palavras significativas;

(ALFAEJA-ASE-06) Levantar hipóteses sobre letras que compõem a escrita de palavras significativas. Por isso, conhecer e nomear as letras do alfabeto facilitará este processo.

Introdução

Esta sequência está organizada para ser desenvolvida em dez dias, sendo utilizada uma abordagem diária, a fim de que a habilidade de reconhecer a sílaba como unidade que constitui a palavra possa ser desenvolvida. As atividades serão oferecidas de maneira crescente em relação ao nível de estratégia de pensamento relativa à escrita.

Objetivo

O objetivo desta sequência didática é **reconhecer a sílaba como unidade que constitui a palavra** por meio do desenvolvimento das habilidades propostas.

Habilidades

- (ALFAEJA-OR-04) Produzir textos orais para expressar ideias, desejos e sentimentos, em contextos significativos.
- (ALFAEJA-ASE-16) Analisar o número de sílabas de palavras orais e/ou de palavras escritas.
- (ALFAEJA-ASE-14) Segmentar palavras orais em sílabas.
- (ALFAEJA-ASE-15) Identificar segmentos semelhantes em palavras escritas.
- (ALFAEJA-ASE-20) Substituir sílabas iniciais e finais, formando novas palavras orais e/ou escrita.
- (ALFAEJA-ASE-30) Escrever palavras de forma espontânea usando os recursos que conhece.

Proposições Curriculares para a EJA (SMED/BH)

A matriz curricular de Alfabetização para a EJA, apresentada no quadro 20, eixo de Apropriação do Sistema de Escrita, in-

dica as capacidades/ habilidades de:

- reconhecer unidades fonológicas como sílabas;
- identificar sílabas iniciais das palavras.

Conteúdos

são conteúdos a serem desenvolvidos nesta sequência didática:

- unidades sonoras das palavras.
- sonorização da sílaba;
- número de sílabas das palavras;
- sílabas iniciais e semelhantes em palavras diferentes.

Estrutura das atividades

Contextualização

A primeira ação do/a professor/a é contextualizar o tema para que as atividades façam sentido para o/a estudante. Nesta sequência didática, pode-se abordar o papel do universo escolar na vida do/a estudante, fazendo-o/a refletir tanto sobre o espaço da escola como sobre as coisas da escola. Entretanto, pode ser adaptada para outros temas, de acordo com o interesse dos/as alunos/as.

No início ou no retorno das atividades escolares, geralmente os/as estudantes recebem um kit escolar com materiais básicos para utilizar na sala de aula. A exploração desses materiais pode ser usada como tema detonador da discussão sobre “Coisas de escola”.

Aula 1 - “Coisas de escola”

Organização da turma: esta atividade pode ser realizada, em um primeiro momento, de modo coletivo e, posteriormente, o registro deverá ser feito individualmente.

Duração estimada: 40 minutos.

Materialidade: folha com imagem de figuras de coisas escolares (Anexo 1).

Objetivos de aprendizagem:

- listar oralmente palavras dentro do campo semântico “coisas de escola” e perceber a função da escrita nesse gênero textual;
- fazer um registro de escrita espontânea.

Habilidades:

- (ALFAEJA-OR-04): Produzir textos orais para expressar ideias, desejos e sentimentos, em contextos significativos.
- (ALFAEJA-ASE-30) Escrever palavras de forma espontânea usando os recursos que conhece.

Desenvolvimento:

No primeiro momento, deve-se estimular os/as estudantes a falarem palavras que estão relacionadas ao mundo escolar. Pode-se utilizar tanto o kit escolar do/a estudante quanto o do/a professor/a como recurso para identificar e nomear objetos.

Que palavras podemos citar quando se fala em “coisas de escola”?

Professor/a, você deverá anotar a lista de palavras faladas em seu caderno para, posteriormente, usá-la em outras atividades desta sequência.

Os/as estudantes devem perceber essa ação de registro do/a professor/a como um dos usos da escrita de apoio à memória. Desse modo, deve-se nomear e caracterizar o gênero textual **lista**, isto é, palavras escritas uma embaixo da outra, dentro de um determinado campo semântico e com objetivo específico, assim como pode-se fazer uma lista de compras. Dar outros exemplos de listas: nomes, contatos, tarefas do dia, convidados para um evento, dentre outras.

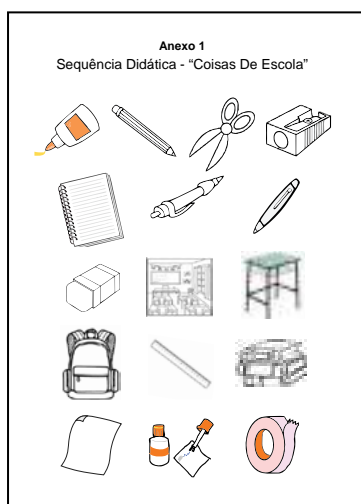


Figura 9 - Anexo 1

Após se esgotarem as palavras lembradas neste primeiro momento, entregar a folha (Anexo 1) com imagens de alguns materiais escolares para que os/as estudantes possam confirmar a lista de palavras dentro de um mesmo campo semântico que foi construída oralmente por eles/as.

Na lista construída oral e coletivamente, foi falado o nome de todas estas “coisas de escola”? O que não foi falado? Você identifica todas estas imagens?

Atividade 1 - Solicitar aos/às alunos/as que nomeiem cada objeto apresentado nas imagens da folha, estabelecendo relação com o tema da lista proposto.

Atividade 2 - Solicitar aos/às estudantes que encontrem e circulem as seguintes imagens na atividade impressa:

SALA - MESA - CANETA - COLA - FITA ADESIVA

Atividade 3 - Pedir aos/às estudantes que escrevam o nome das imagens circuladas, em formato de lista, em uma folha. É comum o/a aluno/a, neste momento, dizer que não sabe escrever; então, é importante estimular o registro da escrita. Incentivar os/as estudantes a usarem as letras do alfabeto que já conhecem e a praticarem o uso da escrita. Essa escrita tem a função de realizar um diagnóstico para que o/a professor/a perceba as hipóteses de escrita dos/as alunos/as e deverá ser guardada para o final desta sequência didática.

Como as turmas são bem heterogêneas, aos/às estudantes que já estão com escrita alfabética solicitar que escrevam o nome de todos os objetos que estão na folha e não só os que pediu para circular. Caso queira propor uma atividade com nível de complexidade maior, pedir que escrevam a mesma lista em ordem alfabética. Sendo assim, atenderá aos diferentes níveis na sala com a mesma atividade.

Aula 2 - “O tamanho das palavras”

Organização da turma: esta atividade pode ser realizada coletivamente.

Duração estimada: 30 minutos.

Materialidade: folha com as imagens de objetos escolares (Anexo 1).

Objetivos de aprendizagem:

- perceber oralmente o tamanho das palavras por meio dos sons pronunciados, isto é, identificar o número de sílabas em palavras ouvidas;
- registrar a quantidade de sons das palavras.

Habilidades:

- (ALFAEJA-ASE-16) Analisar o número de sílabas de palavras orais e/ou de palavras escritas;
- (ALFAEJA-ASE-14) Segmentar palavras orais em sílabas.

Desenvolvimento:

Utilizar a folha com as figuras de “Coisas de escola” e explorar oralmente o tamanho do nome das palavras.

Qual figura tem o nome maior ao falarmos?

Qual figura tem o nome menor ao falarmos?

Quantas vezes abrimos a boca para falar o nome de cada figura?

Exemplo:

*Quantos sons saem da sua boca ao falar a palavra “caderno”?
E a palavra “borracha”? E “sala”?*

Pedir aos/às estudantes que batam uma palma para cada som da palavra pronunciada. Tal ação facilita-lhes a percepção das partes dos nomes das figuras. Também possibilita-lhes identificar que a palavra oral é uma cadeia sonora passível de ser segmentada em pequenas unidades.

Depois de explorar oralmente cada nome das figuras, entregar a folha de atividade (Anexo 2) para contar e marcar um X para cada som do nome da figura.

Anexo 2
Sequência Didática - "Coisas De Escola"

FALE O NOME DOS DESENHOS. MARQUE UM X PARA CADA PARTE DO NOME DO DESENHO QUE VOCÊ PRONUNCIOU.




Ex.

Os/as estudantes que já estiverem em processo de alfabetização avançado devem, além de marcar a quantidade de sílabas, escrever as palavras separando-as em sílabas e marcando aquelas que começam com o mesmo som.

Figura 10 – Anexo 2

Aula 3 - “Imagens em pedaços”

Organização da turma: a atividade pode ser realizada individualmente ou em duplas.

Duração estimada: 40 minutos.

Materialidade: fichas (Anexo 3), tesouras, colas e folhas brancas.

Objetivos de aprendizagem:

- identificar e relacionar as partes sonoras do nome de figuras à quantidade de pedaços das imagens.

Habilidade:

- (ALFAEJA-ASE-16) Analisar o número de sílabas de palavras orais e/ou de palavras escritas.

Desenvolvimento:

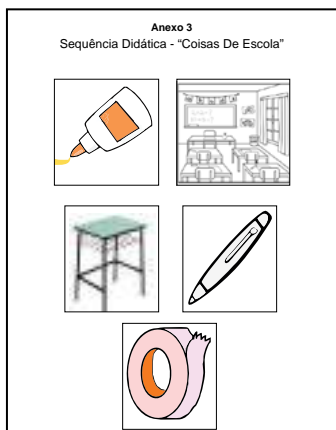


Figura 11 - Anexo 3

Cada estudante deverá receber as fichas com as imagens (Anexo 3).

Explorar oralmente quantas partes/sílabas tem cada uma das palavras que nomeiam as imagens. Em seguida, pedir que recortem a imagem de acordo com o número de partes/sílabas da palavra.

As imagens recortadas deverão ser coladas em uma folha para retomada na aula seguinte.

É importante destacar que as imagens das fichas fazem parte da lista de objetos escolares que foi trabalhada e que circulou na primeira aula. O nome desses objetos é composto por sílabas canônicas, isto é, sílabas formadas por uma consoante e uma vogal.

Exemplo:

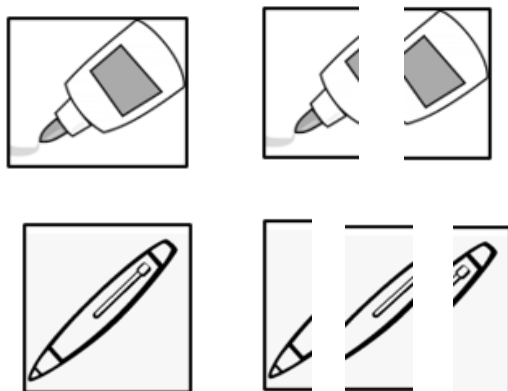


Figura 12 - Cola

Aula 4 - “Palavras em pedaços”

Organização da turma: esta atividade dará continuidade à aula anterior e terá um momento individual e outro coletivo.

Duração estimada: 30 minutos.

Materialidade: cartaz com a lista da primeira atividade, fichas com o nome das figuras escritas em letra caixa alta (Anexo 4), tesouras, colas e folhas brancas.

Objetivo de aprendizagem:

- relacionar a quantidade sonora do nome das figuras recor-tadas à quantidade de partes do nome escrito das figuras.

Habilidade:

- (ALFAEJA-ASE-16) Analisar o número de sílabas de pala-vras orais e/ou de palavras escritas.

Desenvolvimento:

O/a professor/a deverá retomar a lista de palavras faladas “Coisas de escola” (Aula 1) e escrevê-la em um **cartaz**. Essa escrita deverá ser feita na frente dos/as estudantes, com o/a professor/a pronunciando as sílabas ao grafar cada palavra. Utilizar a letra em caixa alta (maiúscula de imprensa).

Esta atividade possibilitará ao/à estudante perceber:

- a estrutura de uma lista (palavras escritas uma embaixo da outra);
- a direção da escrita, da esquerda para a direita;
- a correspondência sonora da escrita;
- a função e a estrutura de um cartaz, que deve ser escrito com letras grandes e legíveis, bem como deve apresentar uma boa organização das informações, de modo que possa ser lido a distância;

- as letras, que são formas visuais representativas de cada uma das pequenas unidades sonoras da palavra.

Após terminar a lista, deverá destacar, circulando as palavras: SALA, CANETA, COLA, FITA e MESA.



Entregar para cada estudante as fichas com estas palavras destacadas (Anexo 4) escritas em caixa alta e a folha da atividade anterior ("Imagens em pedaços").

Figura 13 – Anexo 4

Explorar oralmente cada palavra das fichas, por meio da sequência seguinte:

Quantas letras tem esta palavra?

Qual a letra inicial?

Qual a letra final?

Encontre a palavra que começa com a sílaba SA, com a sílaba CA, e assim por diante.

Esta palavra é o nome de qual figura recortada e colada na folha que construímos na aula anterior?

Fale o nome da figura novamente. Quantos pedaços são pronunciados ao falar estas palavras?

Em quantas partes a figura foi recortada?

Em seguida, pedir que recortem a ficha com o nome da figura, de acordo com a quantidade de pedaços que a figura foi recortada.



Figura 14 – Escrita cola

Neste momento, o/a estudante irá desenvolver hipóteses para dividir a palavra escrita na ficha. Ele/a terá como pista a quantidade de pedaços da figura que foi recortada. É importante acompanhar individualmente o/a aluno/a para fazer intervenções pontuais em relação à sonorização das sílabas. Incentive-o/a a perceber a letra e o som inicial de cada palavra.

Após relacionar a quantidade de sons ao pronunciarmos cada palavra, comparando-a com a quantidade de pedaços da figura, o/a aluno/a deverá cortar o nome da figura na ficha e colar embaixo da figura recortada na folha.

Exemplo:

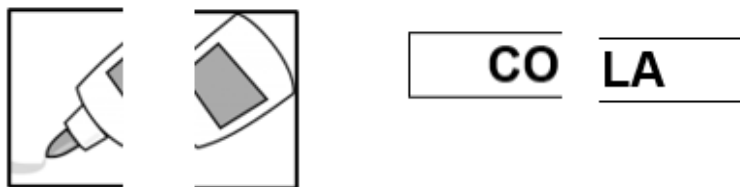


Figura 15 – Escrita e figura cola

Aos/às estudantes com nível de alfabetização mais avançado pode-se solicitar que escrevam outras palavras iniciadas com cada sílaba recortada do nome das figuras.

Exemplos: CO (coração, copo, covid, colar, começo) e LA (laço, laranja, lata, lavanda, ladeira).

Aula 4 – Jogo “O pedaço é”

Organização da turma: atividade realizada em grupo com registro do/a professor/a no quadro.

Duração estimada: 40 minutos.

Materialidade: quadro, caderno para registro das palavras.

Objetivos de aprendizagem:

- falar palavras iniciadas com o som ou a sílaba solicitada;
- identificar a primeira sílaba das palavras.

Habilidades:

- (ALFAEJA-ASE-16) Analisar o número de sílabas de palavras orais e/ou de palavras escritas;
- (ALFAEJA-ASE-15) Identificar segmentos semelhantes em palavras escritas

Desenvolvimento:

A atividade em grupos será desenvolvida por meio do jogo “O pedaço é”. O desafio de cada grupo será pensar e falar o maior número de palavras, conforme os comandos solicitados, no tempo de 30 segundos. Ganhará o jogo o grupo que falar o maior número de palavras com o som inicial solicitado.

Comandos do jogo

O professor pode escolher, no cartaz, a partir da lista de palavras sobre “coisas de escola”, aquela com a sílaba inicial que deseja trabalhar e dar os seguintes comandos:

Vamos falar palavras que começam com o som inicial de TE-SOURA.

*Vamos falar palavras que começam com o som inicial de CA-
DERNO.*

*Vamos falar palavras que começam com o som inicial de LI-
VRO.*

Registrar as palavras no quadro.

Exemplo:

TE

TELEFONE

TELHA

TELEVISÃO

É importante, o/a professor/a selecionar, no máximo, três sílabas canônicas para produzir três novas listas de palavras variadas durante o jogo.

Ao escrever as palavras faladas, deverá usar a letra caixa alta, isto é, todas maiúsculas, para melhor identificação das sílabas e dos sons solicitados.

Deverá também explorar e marcar, nas palavras faladas pelos/as estudantes, durante o jogo, a sílaba inicial, bem como esclarecer que diferentes palavras podem começar com o mesmo som e, conseqüentemente, serem escritas com as mesmas letras.

Ao final do jogo, deverá solicitar aos/às estudantes que copiem no caderno as listas com novas palavras que foram produzidas no jogo.

Aula 5 – “Sílabas móveis”

Organização da turma: atividade realizada individualmente, com uso do material disponibilizado (envelope com sílabas móveis).

Duração estimada: 40 minutos.

Materialidade: sílabas móveis, palavras do jogo “O pedaço é”.

Objetivos de aprendizagem:

- montar as palavras do jogo “O pedaço é” com sílabas móveis;
- identificar e nomear sílabas.

Habilidades:

- (ALFAEJA-ASE-16) Analisar o número de sílabas de palavras orais e/ou de palavras escritas;
- (ALFAEJA-ASE-15) Identificar segmentos semelhantes em palavras escritas.

Desenvolvimento:

Cada estudante irá receber um envelope com sílabas de algumas palavras do jogo “O pedaço é”.

A tarefa é formar algumas palavras faladas no jogo “O pedaço é” com as sílabas móveis e nomear as sílabas e palavras.

Para a realização desta atividade, o/a professor/a deverá escolher algumas palavras do jogo “O pedaço é” e produzir as sílabas móveis.

Digitar algumas palavras faladas no jogo em letra de imprensa maiúscula em tamanho 48, na fonte Arial 48. Imprimir uma folha para cada estudante. Recortar as palavras em sílabas e colocar em saco plástico todas misturadas para cada aluno/a montar as palavras do jogo. O/a estudante poderá consultar o

registro no caderno.

Exemplo:

TELEFONE

TELHA

TELEVISÃO



Ao grupo de estudantes que já estão no nível alfabético pode-se solicitar que escrevam palavras com mesmo som final, lista com rimas, por exemplo: televisão/fogão; telha/ovelha.

Professor/a, as aulas 4, 5 e 6 exploram o desenvolvimento da consciência fonológica. Propor aos/às estudantes a identificação de rimas em cordéis, letras de músicas e poemas que os ajudem a perceber essa dimensão da palavra. Fazer uma análise sonora de tais palavras, assim como de sua grafia, e adicionar outras palavras conhecidas com a mesma sílaba inicial, sílaba final ou som final. Essa prática pode ser reforçada quando o/a professor/a a registra em cartazes, que podem ser retomados sempre que uma situação parecida ocorrer.

Aula 6 – Bingo de sílabas

Organização da turma: a atividade pode ser realizada individualmente, e cada estudante irá usar o material disponibilizado (Bingo).

Duração estimada: 40 minutos.

Materialidade: quadro para produzir uma cartela de bingo figuras trabalhadas (Anexo 5) e algumas sílabas iniciais do nome das figuras para serem sorteadas.

Objetivo de aprendizagem:

- identificar o som das sílabas iniciais das palavras trabalhadas por meio do bingo de imagem.

Habilidade:

- (ALFAEJA-ASE-15) Identificar segmentos semelhantes em palavras orais e escritas.

Desenvolvimento:

Cada estudante receberá o material para montar a sua cartela do bingo. Ele/a deverá escolher, recortar e colar as figuras em sua cartela. Os/as alunos/as que conseguirem escrever o nome das figuras deverão registrá-lo junto com a imagem na cartela.

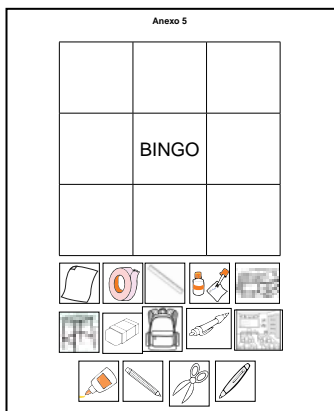


Figura 16 – Anexo 5

Jogo:

A cada sílaba sorteada pelo/a professor/a, o/a estudante terá que marcar, na própria cartela, a figura cujo nome **começa** com aquela sílaba. Ganhará o jogo quem marcar todas as figuras da cartela.

A proposta é perceber o som inicial do nome das figuras que foram coladas na cartela. O/A professor/a deverá mostrar a sílaba para que o/a aluno/a faça a associação da representação gráfica ao som inicial do nome das figuras.

Aula 7 - Registro de sílabas

Organização da turma: esta tarefa deverá ser realizada individualmente, utilizando a folha de atividade (Anexo 6).

Duração estimada: 20 minutos.

Materialidade: folha de atividade (Anexo 6).

Objetivo de aprendizagem:

- Registrar a sílaba inicial do nome das figuras.

Habilidade:

- (ALFAEJA-ASE-30) Escrever palavras de forma espontânea usando os recursos que conhece.

Desenvolvimento:

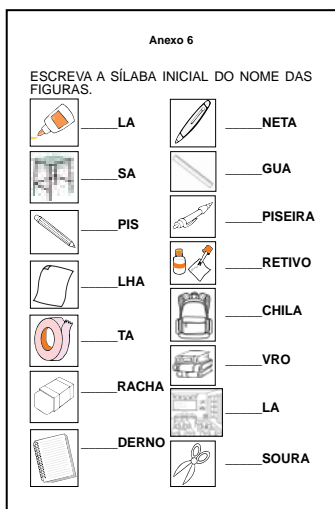


Figura 17 – Anexo 6

Cada estudante irá receber a folha de atividade para registrar a sílaba inicial do nome das figuras.

O/a professor/a deverá destacar que o nome da figura está escrito de maneira incompleta, faltando a sílaba inicial, que nesta atividade deverá ser registrada com duas letras.

Deverá também incentivar os/as alunos/as a falar os nomes para perceber o som inicial.

Pode-se retirar as imagens desta atividade para que os/as estudantes já no nível alfabético tenham uma complexidade maior para escrever as sílabas.

Aula 8 – “Desafio troca letra”

Esta atividade enfoca a consciência fonêmica ou consciência grafofonêmica, com objetivo de mostrar que a sílaba não é a menor unidade da língua e é divisível em fonemas. O exercício visa desenvolver a compreensão do princípio alfabético, incorporando outras palavras e ampliando o repertório para além daquelas que foram trabalhadas na lista “Coisas de escola”. Sendo assim, o “Desafio troca letra” irá desestabilizar e mobilizar outras estratégias cognitivas para o desenvolvimento da escrita.

Organização da turma: esta tarefa deverá ser realizada individualmente, utilizando a folha de atividade (Anexo 8).

Duração estimada: 30 minutos.

Materialidade: folhas com as palavras COLA, SALA E CANETA e letras móveis (Anexo 8).

Objetivo de aprendizagem:

- criar novas palavras trocando, adicionando ou retirando uma ou mais letras na palavra inicial.

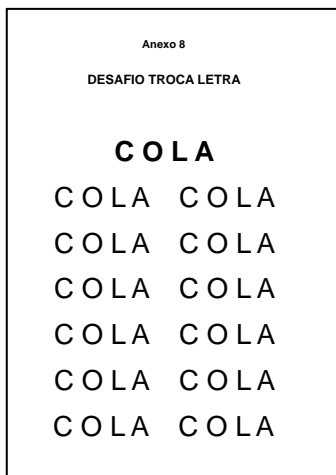


Figura 18 - Anexo 8

Habilidades:

(ALFAEJA-ASE-19) substituir letra inicial de palavras, formando novas palavras orais e/ou escritas.

Desenvolvimento:

O/a professor/a deverá desafiar os/as estudantes a descobrirem novas palavras, trocando, adicionando ou retirando uma ou mais letras na palavra inicial. Os/as alunos/as deverão recortar as le-

tras móveis e colar em cima da palavra indicada. Após formar outras palavras, deverão registrar no caderno a lista de palavras que descobriu no desafio “Troca Letras”.

Professor/a, nesta atividade há o desafio de trocar as letras e desenvolver a consciência grafofonêmica. Aqui a intencionalidade e planejamento do/a professor/a é primordial. Por isso, deverá selecionar as palavras que levarão o/a estudante fazer tais reflexões. Primeiro oralmente, para uma percepção sonora: “Que letra vou usar para transformar a palavra COLA em MOLA?” Depois deverá buscar o registro/a grafia da palavra (tendo o professor ou o estudante como escriba, dependendo do perfil da turma).

Aula 9 – Revendo e avaliando a escrita espontânea da aula 1 de forma processual e diagnóstica

Organização da turma: atividade de autoavaliação da escrita espontânea inicial; deverá ser realizada individualmente, com intervenções pontuais do/a professor/a.

Duração estimada: 30 minutos.

Materialidade: folha com a escrita espontânea feita no primeiro dia da sequência didática e folha de atividade do autoditado (Anexo 7).

Objetivos de aprendizagem:

- fazer uma escrita espontânea por meio de um autoditado.
- comparar e avaliar sua hipótese de escrita inicial no início da sequência didática com a escrita final, após o desenvolvimento da habilidade de reconhecer a sílaba como unidade que constitui a palavra.

Habilidade:

- (ALFAEJA-ASE-30) Escrever palavras de forma espontânea, usando os recursos que conhece.

Desenvolvimento:

Cada estudante receberá a folha do autoditado (Anexo 7) e deverá escrever sozinho o nome das figuras, que são as mesmas que circulou e escreveu em uma folha, no primeiro dia

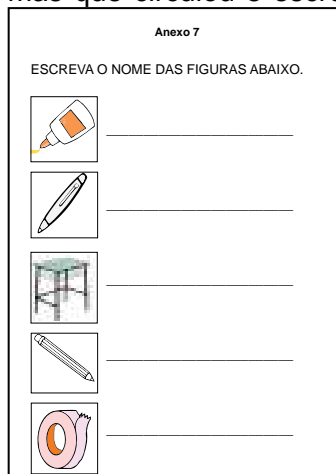


Figura 19 - Anexo 7

desta sequência didática. Sendo assim, após esse autoditado, deverá receber a folha que escreveu no primeiro dia, para comparar sua escrita.

O/a professor/a deverá incentivar o/a estudante a pensar no som das sílabas que foram trabalhadas.

Como o objetivo desta sequência didática é desenvolver a habilidade de reconhecer a sílaba como unidade que constitui a palavra, se o/a aluno/a conseguir registrar o nome das figuras usando síla-

bas, principalmente as iniciais das palavras, pode-se concluir que essa habilidade foi desenvolvida e precisa ser consolidada com atividades complementares.

Aos/às estudantes alfabéticos/as solicitar que escrevam também outra palavra com a mesma letra inicial ou medial.

Esta sequência didática pode ser desenvolvida com outro campo semântico de palavras de interesse da turma, e as atividades podem ser adaptadas com outras figuras.

É importante manter o foco da habilidade a ser desenvolvida. O próximo passo é propor também atividades nas quais serão trabalhadas as sílabas finais e mediais das palavras.

Anexos

Anexo 1

Sequência Didática - “Coisas De Escola”



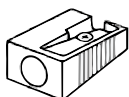
Anexo 2

Seqüência Didática - “Coisas De Escola”

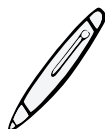
FALE O NOME DOS DESENHOS. MARQUE UM X PARA CADA PARTE DO NOME DO DESENHO QUE VOCÊ PRONUNCIOU.



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



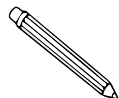
--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



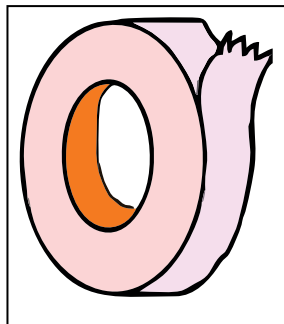
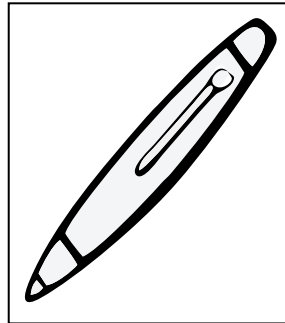
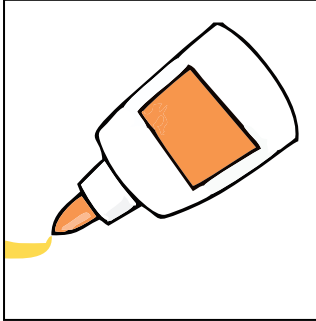
--	--	--	--	--



--	--	--	--	--

Anexo 3

Sequência Didática - “Coisas De Escola”



Anexo 4

Sequência Didática - “Coisas De Escola”

CANETA

MESA

FITA

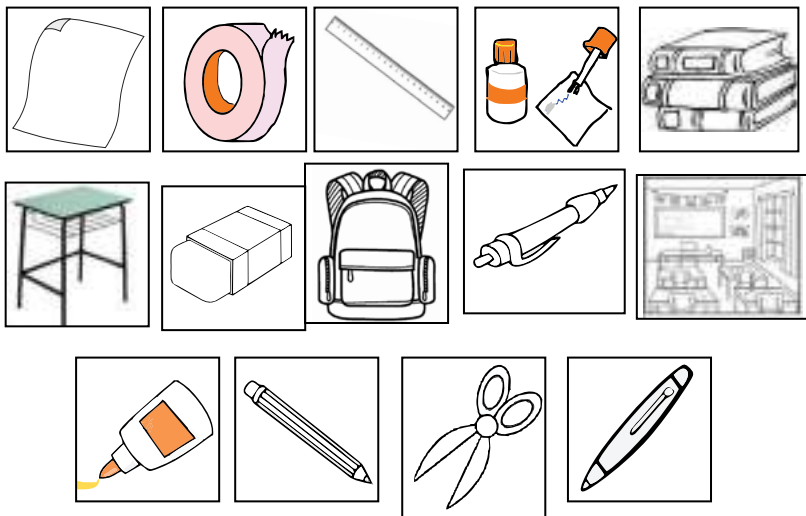
SALA

COLA

Anexo 5

	BINGO	

SÍLABAS A SEREM SORTEADAS NO BINGO:



CO FI

LA TE

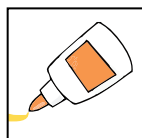
CA SA ME

BO MO

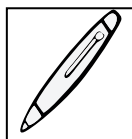
RE LI FO

Anexo 6

ESCREVA A SÍLABA INICIAL DO NOME DAS FIGURAS.



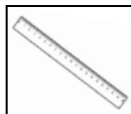
LA



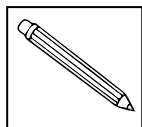
NETA



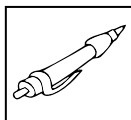
SA



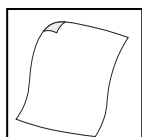
GUA



PIS



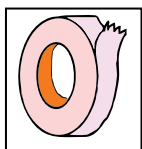
PISEIRA



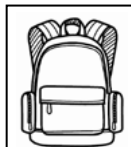
LHA



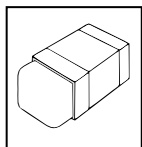
RETIVO



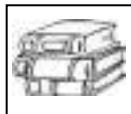
TA



CHILA



RACHA



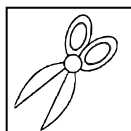
VRO



DERNO



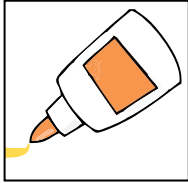
LA

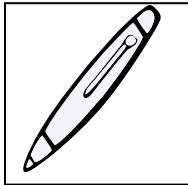


SOURA

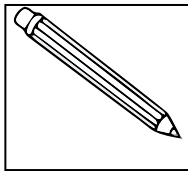
Anexo 7

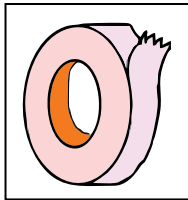
ESCREVA O NOME DAS FIGURAS ABAIXO.











Anexo 8

DESAFIO TROCA LETRA

C O L A

C O L A C O L A

C O L A C O L A

C O L A C O L A

C O L A C O L A

C O L A C O L A

C O L A C O L A

DESAFIO TROCA LETRA

C A N E T A

C A N E T A

C A N E T A

C A N E T A

C A N E T A

C A N E T A

C A N E T A

DESAFIO TROCA LETRA

S A L A

S A L A S A L A

S A L A S A L A

S A L A S A L A

S A L A S A L A

S A L A

S A L A

S A L A

S A L A

B B R C C C C C C C
T R R S G M T F P V C

PALAVRAS QUE PODEM SER FORMADAS A
PARTIR DE **COLA**:

BOLA – ROLA – COCA – COTA – COLAR
– CORA – BOCA – SOLA – GOLA – MOLA-
TOCA – FOCA – COPA -

C J L P L G V L
X X

PALAVRAS QUE PODEM FORMAR A PARTIR
DA PALAVRA **CANETA**:

CANECA- JANELA- PANELA – NETA – GAVE-
TA – CANELA -

C C C R R R M B F P
T V X X

PALAVRAS QUE PODEM SER FORMADAS A
PARTIR DA PALAVRA **SALA**:

CALA – ALA – CALAR – RALA – MALA – BALA
– FALA – GALA – TALA – VALA – SARA –
PACA - SAL

Referências

CHRAIM, Amanda Machado. **Relações implicacionais entre desenvolvimento da consciência fonológica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais grafo-cêntricos**. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística, 2012. (Dissertação, Mestrado)

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FRADE, I. C. S.; CARVALHO, G. T.; RESENDE, V. B. **Apropriação da escrita na alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/Faculdade de Educação/UFMG, 2019.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Fonologia. **Glossário Ceale**. Autêntica: Belo Horizonte, 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. A consciência fonológica de alfabetizados jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. *In*: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Apropriação do sistema de escrita alfabética. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

_____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

_____. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

OLIVEIRA, Juliana Gomes, MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos e o programa de escrita inventada. *In*: MONTUANI, D. et al. **Grupo de pesquisa em alfabetização e o programa de escrita inventada** [Recurso eletrônico]. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Alfabetização. **Glossário CEALE**, Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

RESENDE & MONTUANI. **A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização**: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal. *Educ. rev. [online]*, vol.36. 2020.

SMED/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Lendo e escrevendo o mundo**: conhecimentos essenciais para alfabetização de jovens e adultos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: SMED, 2021.

TEBEROSKY, Ana. **Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever**. São Paulo: Editora Moderna, 2020.



Volume Introdutório
Conhecimentos
Essenciais para
Alfabetização de Jovens
e Adultos na Rede
Municipal de Educação
de Belo Horizonte



Volume 1
Alfabetização e
Letramento na EJA e os
Princípios Freirianos



Volume 2
Cultura escrita, Oralidade
e os Preconceitos
Linguísticos



Volume 3
Psicogênese da Língua
Escrita no Processo de
Alfabetização de Jovens
e Adultos



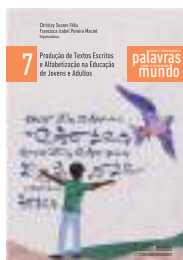
Volume 4
Apropriação do Sistema
de Escrita Alfabética na
Alfabetização de Jovens
e Adultos



Volume 5
Conhecimentos de
Ortografia e a Alfabetização
de Jovens e Adultos



Volume 6
Leitura e Alfabetização
na Educação de Jovens
e Adultos



Volume 7
Produção de Textos Escritos
e Alfabetização na Educação
de Jovens e Adultos



Volume 8
Planejamento: o Fazer
Docente na Educação de
Jovens e Adultos



Volume 9
Monitoramento e a
Alfabetização de Jovens
e Adultos



GOVERNANDO PARA QUEM PRECISA

Ceale*

Centro de Alimentação, Saúde e Escola
RE / UFMG

UF *m* G

