

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO CURSO DE
PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Aline Moreira dos Santos

“ME PERGUNTA PORQUE AGORA EU SEI!”:

propostas de alfabetização diferenciadas para o avanço das aprendizagens de
leitura e escrita em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental

Porto Alegre

1. Sem. 2014

Aline Moreira dos Santos

“ME PERGUNTA PORQUE AGORA EU SEI!”:

propostas de alfabetização diferenciadas para o avanço das aprendizagens de
leitura e escrita em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental

Trabalho de conclusão apresentado à
comissão de Graduação do Curso de
Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, como requisito obrigatório
para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre

1. Sem. 2014

A CONCLUIR ESTE TRABALHO QUERO AGRADECER...

A Deus, em primeiro lugar, que me concedeu a graça de concluir esta caminhada acadêmica com êxito.

À minha querida família que sempre me apoiou e incentivou a estudar, e pela compreensão de minhas ausências do convívio familiar.

À minha mãe por ter me criado com amor e dedicação; através de seu exemplo de determinação e muita fé, me ensinou a lutar por meus sonhos e realizações.

Ao meu esposo querido que há sete anos está ao meu lado me apoiando e compartilhando todos os momentos da vida com companheirismo e amor.

À minha filha amada que, com seu sorriso, todas as manhãs me incentivou a seguir em frente e a concluir meus estudos.

À minha querida professora orientadora Luciana Piccoli que, com suas aulas, me encantou pela alfabetização. Também agradeço sua dedicação, paciência e doçura no período de estágio, no qual aprendi bastante. Essa bela parceria culminou neste trabalho de conclusão de curso.

RESUMO

A pesquisa tem como foco de estudo propostas de alfabetização implementadas no período de estágio curricular do 7º semestre do Curso de Pedagogia da UFRGS. O objetivo do estudo é analisar propostas de alfabetização diferenciadas e ajustadas à heterogeneidade das aprendizagens de leitura e escrita presentes em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, bem como a utilização de jogos de alfabetização como metodologias para promover o avanço de todos os alunos. Esta pesquisa é de cunho qualitativo do tipo estudo de caso em que recorro à análise documental para examinar meu diário de classe – no qual estão contidos os planejamentos, materiais e relatos referentes às propostas de alfabetização diferenciadas –, bem como para analisar cinco jogos de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) também utilizados na prática docente. Como referencial teórico, apoio-me em estudos na área da alfabetização sobre prática pedagógica, heterogeneidade de aprendizagem e consciência fonológica. As propostas selecionadas foram agrupadas conforme seu foco linguístico, resultando em quatro eixos. O primeiro refere-se à consciência silábica cujas atividades abarcaram as seguintes habilidades: segmentar palavras oralmente, comparar palavras quanto ao tamanho, identificar semelhanças sonoras entre partes de palavras, produzir palavras que iniciam com a mesma sílaba. O segundo eixo é o de consciência de rimas e aliterações cujas atividades englobaram comparações de palavras quanto à semelhança sonora no início ou no final da palavra. O terceiro eixo trata da consciência fonêmica que envolveu identificar o som inicial de palavras e comparar palavras que possuem unidades sonoras semelhantes. Por fim, o último eixo abordou a consciência sintática a partir de propostas sobre a organização da estrutura interna do texto e a segmentação entre palavras. As análises apontaram que as atividades de alfabetização diferenciadas produziram resultados positivos nas aprendizagens dos alunos e evidenciaram indícios no avanço do conhecimento, sobretudo das crianças em etapas iniciais de leitura e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Prática pedagógica. Consciência fonológica.

SANTOS, Aline Moreira dos. **“ME PERGUNTA PORQUE AGORA EU SEI”:** propostas de alfabetização diferenciadas para o avanço das aprendizagens de leitura e escrita em uma turma de 2ºano do Ensino Fundamental. – Porto Alegre, 2014. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade de consciência silábica envolvendo número de sílabas e número de letras	21
Figura 2 - Atividade envolvendo ordenação de sílabas das palavras da música "Pomar".....	23
Figura 3 - Atividade envolvendo ordenação de letras das palavras da música "Pomar".....	23
Figura 4 - Atividade envolvendo ordenação de letras das palavras da narrativa "Bruxa Merreca".....	26
Figura 5 - Atividade envolvendo ordenação de sílabas das palavras da narrativa "Bruxa Merreca".....	26
Figura 6 - Cartelas do jogo "Bingo da sílaba inicial".....	28
Figura 7 - Cartela do jogo "Bingo dos sons iniciais".....	29
Figura 8 - Fichas do jogo "Bingo dos sons iniciais".....	29
Figura 9 - Fichas do jogo "Palavra dentro de palavra"	31
Figura 10 - Fichas do jogo "Palavra dentro de palavra".....	31
Figura 11 - Texto "Tarsila e o papagaio Juvenal"	33
Figura 12 - Jogo "Caça-Rimas".....	35
Figura 13 - Letra da música "Pomar".....	38
Figura 14 - Jogo "Bingo letra inicial"	40
Figura 15 - Fichas do jogo "Troca letras".....	42
Figura 16 - Atividade a partir do poema "Laranja pêra couve manteiga.....	46
Figura 17 - Parlendas para ordenação de versos.....	48
Figura 18 - Produção de convite a partir da narrativa "Bruxa Merreca".....	49

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS.....	07
2 METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA TURMA	10
3 CONSTRUINDO MINHA IDENTIDADE DOCENTE	13
4 REVISITANDO A PRÁTICA DOCENTE.....	19
4.1 PROPOSTAS DE CONSCIÊNCIA SILÁBICA.....	20
4.2 PROPOSTAS DE CONSCIÊNCIA DE RIMAS E ALITERAÇÕES.....	33
4.3 PROPOSTAS DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA.....	37
4.4 PROPOSTAS DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA.....	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
6 REFERÊNCIAS.....	56

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Este trabalho trata-se de uma análise sobre minha prática docente, realizada em uma turma de alfabetização no período de estágio curricular do 7º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Meu foco de estudo está nas propostas de alfabetização que planejei e implementei, voltadas a atender a heterogeneidade das aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita presentes na turma. Desta forma meu problema de pesquisa busca responder a seguinte pergunta: de que maneiras o professor alfabetizador constrói sua prática docente para possibilitar a aprendizagem de crianças, de uma mesma turma, com diferentes compreensões sobre os processos de leitura e escrita?

Especificamente me proponho a analisar propostas de alfabetização diferenciadas e ajustadas à heterogeneidade das aprendizagens de leitura e escrita presentes em uma turma de segundo ano, bem como a utilização de jogos de alfabetização como metodologias para promover o avanço de todos os alunos.

Denomino por propostas de alfabetização diferenciadas um conjunto de práticas pedagógicas realizadas por mim com o intuito de atender à heterogeneidade de aprendizagens presentes na turma em que realizei o estágio de docência. Foram momentos em que planejei atividades e intervenções diferenciadas com o objetivo de proporcionar a todos os alunos reflexões metalinguísticas em concordância com suas hipóteses de escrita, para que, assim, pudessem avançar em seus conhecimentos. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) trata exatamente dessa heterogeneidade em sala de aula quando nomeia estes momentos como “atividades diversificadas”, justificando sua importância na sala de aula: “[...] há a necessidade de propor atividades diversificadas em um mesmo tempo, para grupos diferentes, exatamente, para atender à diversidade de conhecimento dos alunos”. (BRASIL, 2012, p. 6).

Artur Gomes de Morais (2012, p. 177) trata do tema da heterogeneidade de aprendizagens em turmas de alfabetização ao destacar que “[...] precisamos aprender a propor, num mesmo momento, atividades diferentes ou que podem ser resolvidas de modo distinto por alunos que se encontram em diferentes níveis”.

Desta forma, o tema em questão torna-se relevante dentro das discussões sobre alfabetização, pois ainda se observa expressivo número de alunos ao final dos anos iniciais que apresentam dificuldades específicas na consolidação do sistema de escrita, ao trocarem grafias que representam sons surdos e sonoros, por exemplo.

Este assunto despertou-me o interesse de pesquisa porque percebi, durante a experiência docente, o quanto em uma turma que possui grande heterogeneidade quanto ao domínio do sistema de escrita alfabética, se torna fundamental que o professor se valha de uma metodologia que garanta oportunidades de reflexão metalinguística e avanço na aprendizagem da leitura e da escrita a todos os alunos. No início, tive muitas dúvidas de como proporcionar tais momentos dentro da rotina de sala de aula sem comprometer o avanço dos conteúdos de que necessitava dar conta. Por isso julgo importante refletir sobre minha trajetória de professora em formação neste TCC, já que, durante o estágio, tive muitas dúvidas e incertezas sobre como atender a especificidades de aprendizagem de cada aluno em sala de aula. Em minhas reflexões semanais do diário de classe, fica evidente esse meu percurso: apresento, então, um trecho da primeira reflexão:

[...] O que mais me chamou a atenção foi o quanto eu fiz uma reflexão na ação, pensando e revendo como eu poderia ter abordado de formas diferentes algumas questões. Conforme era a recepção dos alunos às minhas proposições, eu refletia e me reorganizava pensando novas abordagens que pudessem levar os alunos a refletir e construir seu entendimento.

Tive muitas dúvidas sobre qual forma mais adequada de intervir com cada aluno, os que tinham hipóteses pré-silábicas, silábicas, etc. para promover uma boa reflexão que os levassem a avançar em suas hipóteses. (Reflexão da semana de 26/08 a 29/08)

No início da prática docente, já percebi a necessidade de utilizar uma metodologia que desse conta das diferenças na aprendizagem dos alunos, entretanto não sabia como desenvolver propostas que auxiliassem quem possuía mais dificuldades de compreensão do sistema de escrita alfabética e, ao mesmo tempo, possibilitassem o avanço dos alunos que já estavam adiantados na leitura e escrita.

A partir dessa apresentação do tema pesquisa, fundamento brevemente meu estudo. Como referências teóricas do campo da alfabetização, aponto-me em Artur Gomes de Moraes que me auxiliou a refletir sobre o ensino do sistema de escrita alfabética (SEA), sobre como as crianças se apropriam desse conhecimento e de

que forma a metodologia do professor pode contribuir para proporcionar aos alunos refletirem sobre o sistema de escrita e para a promoção da consciência fonológica.

Os estudos de Luciana Piccoli e Patrícia Camini (2012) apontam as diversas possibilidades de elaboração da ação alfabetizadora em sala de aula a fim de oportunizar aos alunos situações de reflexão metalinguística na aprendizagem do sistema de escrita. Para além da consciência fonológica, ampliam as habilidades para a competência metalinguística, incluindo a consciência sintática e semântica.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos: no primeiro apresento o tema e objetivo do estudo, bem como os autores que utilizei como referencial teórico. O segundo trata-se da metodologia empregada e caracterização da turma. No terceiro disserto sobre os pressupostos teóricos que utilizei para embasar a prática docente. O quarto capítulo está subdividido em quatro seções em que apresento e analiso as propostas diferenciadas de alfabetização implementadas na turma. Por fim, no quinto capítulo aponto minhas considerações finais em que retomo o tema do presente estudo analisando e avaliando todo o caminho percorrido.

2 METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA TURMA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, pois trata-se de uma reflexão sobre minha docência em uma turma de alfabetização. Propõe-se a olhar o cotidiano desta sala de aula no que se refere às práticas de alfabetização; assim como nos dizem André e Lüdke (1986, p. 18), “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Caracteriza-se por ser um estudo de caso, já que aborda uma prática pedagógica específica em que propostas diferenciadas de alfabetização foram realizadas com a finalidade de contemplar a heterogeneidade de aprendizagens presente em turma de alfabetização. André e Lüdke (1986, p. 17) explicitam uma característica do estudo de caso que vem ao encontro de minha pesquisa: “O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular”.

Para a geração e posterior análise de dados, recorro à análise documental, em que examino meu diário de classe no qual estão contidos os materiais utilizados nas propostas de alfabetização diferenciadas, pois estes documentos apresentam uma descrição detalhada de minha atuação docente, através dos planejamentos, registros diários e reflexões semanais. Desta forma, não são “apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 39).

Também analisarei cinco jogos de alfabetização que utilizei ao agrupar os alunos conforme suas hipóteses de escrita. Os jogos são: Bingo dos sons iniciais, Bingo da letra inicial, Caça - rimas, Palavra dentro de palavra, Troca letras. Estes jogos fazem parte do material distribuído pelo Ministério da Educação por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Consta de dez jogos linguísticos e um manual didático em que há regras de cada jogo para o professor ler para os alunos bem como orientações pedagógicas de como o docente pode proceder para desafiar seus alunos a refletirem sobre o SEA. Os jogos foram elaborados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da

Universidade Federal de Pernambuco, que explicita no manual didático o principal objetivo da produção e socialização dos mesmos, qual seja, “[...] fornecer exemplos de atividades que buscam favorecer a aprendizagem do sistema alfabético de escrita”. (BRANDÃO *et al*, 2009, p.7).

Passo agora à caracterização da turma e dos alunos: realizei meu estágio no segundo semestre de 2013 em uma turma de segundo ano de uma escola municipal de Porto Alegre em um bairro periférico da cidade. Havia 28 alunos matriculados; entretanto, a média de frequência era de 23 com idade entre 7 e 8 anos de idade. Os alunos eram todos moradores das vilas em torno da escola. Alguns apresentavam situação sócio-econômica muito baixa, sem condições de comprar o material escolar básico; também apresentavam situações familiares complexas: tive que aprender a lidar com estas questões, já que refletiam na sala de aula e no rendimento das crianças como, por exemplo, apatia e revolta de determinados alunos ou baixa auto-estima pela falta do material escolar. Na turma havia um aluno considerado como de inclusão com 10 anos de idade que apresentava dificuldades de relacionamento com os colegas por motivo de constantes brigas. Também precisava que a professora titular estivesse junto dele todo o tempo para que realizasse as tarefas escolares; do contrário, dispersava-se com conversas e passeios pela sala. Apresento essas informações, pois considero importante o professor conhecer o contexto de vida de seus alunos, já que a aprendizagem requer um engajamento entre ambos.

A professora titular da turma possui doze anos de experiência em anos iniciais, entretanto, com turmas de alfabetização, é seu segundo ano de trabalho. Sua formação é em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) com especialização em Gestão e Educação Especial pela mesma instituição.

Uma das características da turma era a grande heterogeneidade de aprendizagens no que se refere à leitura e a escrita. Ao iniciar meu estágio, a professora titular da turma informou os dados das hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética em que os alunos se encontravam com base em seus últimos diagnósticos realizados no início de julho, conforme exemplifica o quadro a seguir.

Hipóteses pré-silábicas	Hipóteses silábicas	Hipóteses silábico-alfabéticas	Hipóteses alfabéticas	Total de alunos
7	5	3	11	26

O grupo de alunos com hipóteses pré-silábicas tinha dificuldades de reconhecimento e nomeação de todas as letras do alfabeto, era composto por seis meninos e uma menina e tinha como características serem pouco assíduos às aulas; deste grupo, faz parte o já referido aluno de inclusão. Duas crianças frequentavam o laboratório de aprendizagem no turno inverso, os demais, por razões familiares mesmo tendo indicação, não conseguiam frequentar o ambiente.

O grupo de alunos em hipóteses silábicas era composto por duas meninas e três meninos, este grupo se distinguia pelo fato de os meninos não atentarem para o valor sonoro das letras enquanto as meninas já o faziam.

O grupo dos alunos com hipóteses silábico-alfabéticas era composto por dois meninos e uma menina: todos já liam e escreviam palavras com sílabas simples, mas precisavam de auxílio da professora para escrever palavras com encontros consonantais e para grafar o som nasal no final de sílabas.

O grupo dos alunos alfabéticos era composto por sete meninas e quatro meninos: estes alunos eram os mais assíduos da turma, participavam das atividades com entusiasmo. Liam textos com desenvoltura, inclusive, na letra cursiva. No que se refere à produção de textos, já conseguiam escrever paragrafando e mostrando coerência entre as ideias.

3 CONSTRUINDO MINHA IDENTIDADE DOCENTE

Neste capítulo dissertarei acerca dos princípios pedagógicos que utilizei para embasar minha prática docente, bem como sobre o aporte teórico em que ancorei meu estudo.

Ao longo do estágio de docência, construí princípios sobre alfabetização que conduziram minha prática docente. Um princípio fundamental é a concepção do papel da escola na vida dos sujeitos. Segundo Moraes (2012) existem algumas características que a escola deve investir na formação discente tais como: a formação de pessoas críticas, pessoas que criam e recriam os conhecimentos adquiridos, pessoas éticas que respeitem a diversidade entre os indivíduos e, por fim, pessoas que respeitem as singularidades, levando em conta os ritmos de aprendizagem. Apoiada neste ideal, procurei desenvolver uma prática pedagógica que respeitasse os conhecimentos prévios dos alunos, também oportunizar convivência em que os alunos compartilhassem saberes. Apresento a seguir um excerto de meu diário de classe que denota essa preocupação:

Esta semana refleti sobre a importância de se propiciar atividades em grupo na sala de aula. Foram momentos em que os alunos compartilharam experiências, aprendendo a ouvir e valorizar a opinião dos colegas.

No início das atividades, os alunos brigavam bastante, eu precisava intervir explicando como poderiam se organizar de modo a garantir que todos participassem. Aos poucos fui percebendo os avanços da turma nesse sentido, eles conseguiam se organizar melhor, ouviam os colegas e dialogavam sobre a construção do trabalho.

Em minha prática, procurei planejar atividades em que os alunos se dessem conta que eles produzem conhecimento na interação com os saberes e que minha posição docente fosse de mediadora, sistematizando e ampliando esses saberes, aliando teoria e prática contextualizadas com as necessidades e o contexto sócio-histórico dos alunos. (Reflexão semanal de 11/11 a 14/11)

Outro pressuposto essencial foi o de respeitar a heterogeneidade de aprendizagens presentes na turma, desenvolvendo propostas que garantissem a todos os alunos oportunidade de reflexão sobre nossa língua, adequando o planejamento para contemplar as diversidades e etapas de saberes dos alunos em alfabetização. Apresento outro excerto de meu diário de classe em que demonstro

um processo reflexivo e ao mesmo tempo avaliativo da ação docente relacionada às propostas de alfabetização diferenciadas.

Esta semana refleti sobre a importância de se promover atividades diferenciadas que atendam aos níveis de aprendizagem presentes em sala de aula.

Ao longo das semanas, fui percebendo com este trabalho avanços em alunos que não reconheciam todas as letras do alfabeto, pude vê-los segmentando oralmente palavras e atribuindo uma letra por sílaba, alguns procurando dar o valor sonoro correspondente.

Também aprendi que, dentro de uma atividade comum a todos, podemos ter diferentes intervenções de acordo com o nível de cada aluno, que visem a levá-los refletir sobre a leitura e escrita de modo a avançar na sua hipótese de escrita. [...]. (Reflexão semanal de 04/11 a 07/11)

As propostas de alfabetização diferenciadas estão em consonância com os estudos apresentados no caderno do 2º ano do PNAIC (Brasil, 2012, p.11) ao referir que: “Atender à diversidade de conhecimentos dos aprendizes em sala de aula pressupõe ajustar o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem da turma”.

A organização didática de minha prática pedagógica ocorria da seguinte forma: eu elaborava o planejamento semanal, enviava para minha professora orientadora que o analisava e, no nosso encontro semanal, discutíamos os planos de aula, a adequação dos conteúdos, propostas e atividades, os avanços dos alunos. Após concluir o planejamento, enviava à professora titular da turma, pois nele estavam pré-estabelecidas as intervenções com os grupos que cada uma de nós iria realizar.

Durante o período de estágio, pude vivenciar a docência compartilhada com a professora titular da turma, pois esta permanecia em sala de aula partilhando sua experiência como docente comigo e orientando os alunos. Para isso, ela precisou “driblar” as contingências da rotina escolar, como substituições de professoras que faltavam, solicitações de organização de eventos, reuniões, etc. As escolas, por não possuírem a experiência de manter duas professoras compartilhando o trabalho pedagógico, tendem a interpretar essa configuração como a existência de uma professora “sobrando” no quadro funcional. Em turmas de alfabetização, a docência compartilhada possibilita que os professores possam atender as especificidades de aprendizagens de cada aluno, já que nessas turmas se ressalta a grande heterogeneidade de conhecimento.

Com relação à prática docente é fundamental que o professor organize uma rotina para o seu fazer pedagógico em sala de aula em que os tempos, espaços e as diferentes atividades sejam previamente organizadas no decorrer do período de aula. Isto se materializa através do planejamento que é um importante instrumento didático que norteia o trabalho pedagógico que reflete os princípios e objetivos aos quais o professor está filiado. A respeito deste assunto Cabral, Pessoa e Lima (2012, p.129) argumentam que

[...] é essencial a construção de uma rotina que pode ser sistematizada através do planejamento, pois permite ao educador organizar sua prática; pensar sobre seus objetivos de ensino que podem ser contemplados ao longo da semana; diversificar as atividades abordando as diferentes áreas do conhecimento e, no caso do ensino da Língua Portuguesa, permitir o trabalho com os diferentes eixos de ensino (leitura, produção de texto, análise lingüística e oralidade) [...]

O planejamento, no que concerne à alfabetização, precisa estar organizado de modo a garantir que semanalmente os alunos tenham momentos de leitura dos diferentes gêneros textuais, de escrita e de análise linguística através de diferentes habilidades relacionadas à consciência fonológica. A importância desta organização fica evidente nas palavras de Piccoli e Camini (2012, p.119) quando argumentam que “ao planejar, é preciso equilibrar as diferentes práticas de linguagem, o que significa distribuir equitativamente práticas de leitura, de escrita e oralidade”.

Especificamente, as atividades e intervenções planejadas tinham por objetivo levar os alunos à reflexão metalingüística, que faz parte de um conjunto de “[...] habilidades que permite ao sujeito raciocinar sobre o próprio uso que faz da língua, ou seja, sobre a forma como emprega ou vê serem empregados os recursos lingüísticos”. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 102).

Dentre as atividades, estavam os momentos de jogos do PNAIC que foram realizados com todos os alunos, organizados em grupos. Os jogos desenvolvem habilidades de consciência fonológica de forma lúdica e prazerosa. Como o SEA é uma convenção social que o aluno precisa compreender seus princípios, como o da representação grafema-fonema, ao acionar as características do brincar, abre-se espaço para a representação simbólica. Fortuna (2011, p. 130) nos apresenta uma das contribuições do brincar para a alfabetização quando explicita que: “Brincar desenvolve a imaginação e a criatividade. Na condição de aspectos da função

simbólica, atingem a construção do sistema de representação, beneficiando, por exemplo, a aquisição da leitura e da escrita.”.

Na realização dos jogos linguísticos, minhas intervenções convergiam para propiciar aos alunos reflexão metalinguística através da habilidade de consciência fonológica em que os alunos tomam conhecimento dos aspectos formais de nossa língua.

Após as atividades coletivas, como os jogos, o planejamento contemplava a sistematização, que é o momento de trabalho individual em que se “[...] pressupõe a recomposição, pelo aluno, das ações empreendidas pela professora, ou pelo conjunto da turma, para delas se apropriar”. (PICCOLI, 2013, p. 43). O momento de reflexão individual é essencial para a apropriação do conhecimento, pois o aluno pode confrontar a escrita convencional com sua hipótese e o papel do professor é de fazer boas perguntas para que o aluno avance em seu conhecimento.

As propostas diferenciadas de alfabetização e os jogos do PNAIC seguiam uma organização didática a fim de proporcionar a todos os alunos momentos de reflexão sobre o SEA. Em um primeiro momento, isso ocorria coletivamente, por exemplo: a exploração de gêneros textuais e, através destes, análise de palavras em que os alunos pudessem levantar suas hipóteses, opinar, tirar dúvidas com a professora e entre seus pares. Após isso, realizavam-se atividades individuais em que cada aluno tinha a oportunidade de sistematizar seus conhecimentos, e o professor auxiliar pontualmente os alunos nas suas necessidades com relação à apropriação dos princípios do SEA. Piccoli (2013, p. 47) explicita a condução de boas propostas pedagógicas ao nos afirmar que

[...] são necessárias tanto práticas desencadeadoras de reflexão metalinguística, como práticas sistematizadoras: ambas precisam ser atravessadas por qualificadas e constantes intervenções didáticas da professora.

Nestes momentos individuais, o professor pode auxiliar pontualmente a cada aluno no foco linguístico que está sendo desenvolvido, proporcionado ao aluno construir seu conhecimento sobre o SEA.

As propostas de alfabetização diferenciadas estão de acordo com princípios de inclusão e da diversidade existente na sala de aula, pois respeitam os ritmos e

capacidades distintas dos alunos. Moraes (2012), ao dissertar sobre o assunto, argumenta que, para se eliminar a segregação de aprendizagem, principalmente em turmas de alfabetização, existem vários caminhos que perpassam a necessidade de organização escolar convergindo até a gestão pública, como, por exemplo, atender alunos com mais dificuldade em se alfabetizar em horários suplementares. Dentre estes caminhos, está a atuação docente em que o professor sairá da lógica do trabalho simultâneo com os alunos para propor diferentes atividades ajustadas à heterogeneidade presente na turma.

Todo esse percurso precisa ser constantemente avaliado; desta forma, a avaliação não pode ser desassociada do planejamento e da prática pedagógica. Avalia-se o processo de aprendizagem, isso possibilita refletir sobre a prática e rever a metodologia empregada. Com relação à avaliação em alfabetização, me apoiei em Moraes (2012 p.164) ao discutir que a avaliação necessita contemplar diferentes eixos de ensino tais como: “aprendizado do SEA, habilidades de compreensão de leitura (e fluência de leitura), habilidades de produção de textos escritos, além das habilidades de fala em público”.

Com esta lógica, utilizei ditados e produções textuais ao longo do estágio para diagnosticar os avanços dos alunos, bem como as necessidades de foco em algum aspecto específico de aprendizagem. Com relação à leitura, pedia que os alunos fizessem a leitura de trechos dos textos trabalhados coletivamente e que localizassem palavras-chave nos referidos textos, e eu registrava os avanços no diário de classe.

Outro instrumento de avaliação partia de minhas observações e anotações no diário de classe acerca das falas dos alunos que demonstravam suas reflexões.

O professor, ao iniciar seu trabalho com uma turma de alfabetização, necessita de subsídios que indiquem quais aprendizagens os alunos já constituíram e quais precisam desenvolver acerca da leitura e escrita. Piccoli e Camini (2012, p.143) argumentam nesse sentido:

No caso da avaliação diagnóstica, ela indica à professora as competências que seus alunos já apresentam e as que precisam desenvolver, devendo ser realizada logo no início do ano letivo e ocorrendo constantemente ao longo dele - nesse ponto é que se encaixam as perspectivas diagnósticas, processual e formativa da avaliação.

Eu também refletia sobre minha atuação: se esta atendia as necessidades dos alunos, se minhas intencionalidades, objetivos pedagógicos e os objetivos planejados para os alunos estavam claros e coerentes entre si. Para ilustrar esses momentos, apresento um excerto de meu diário de classe que evidencia essa postura reflexiva:

Ao chegar às últimas semanas de estágio docente, tenho refletido muito sobre avaliação. Em primeiro lugar, sobre meu próprio desempenho como docente e de que modo isso refletiu no processo de aprendizagem dos alunos. Por ter uma turma de alfabetização bastante heterogênea com relação aos níveis de aprendizagem, já estando no segundo semestre do ano, muitas dívidas e inquietações me afligiram.

Ao longo dos planejamentos, consegui perceber com mais clareza as orientações de minha professora sobre o trabalho com os diferentes níveis, como realmente garantir oportunidades de todos os alunos refletirem sobre suas hipóteses de leitura e escrita. Eu avancei em meu entendimento, na minha postura como docente com relação a isto.

Com relação aos alunos, foi muito gratificante durante as aulas perceber que eles estavam fazendo progressos, como na atividade de construir o princípio gerativo de palavras com som nasal em que um aluno silábico, com dificuldades de reconhecer todas as letras, foi o primeiro a identificar e classificar as palavras que terminavam com **ÃO**.

A tarefa de traduzir estas observações, meus registros diários e as produções dos alunos que corriji e algumas que recolhi para análise não é tarefa fácil para mim enquanto professora estagiária. Obviamente que meus pressupostos teóricos sobre avaliação como processo, tomando o aluno como parâmetro de si mesmo estão sempre presentes. Entretanto, a cada avaliação que faço dos alunos nesse período de estágio me autoavalio, me questionando sobre os processos envolvidos na alfabetização. (Reflexão da semana de 18/11 a 21/11).

4 REVISITANDO A PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo em que analisarei as propostas diferenciadas em alfabetização, é necessário explicitar o critério para agrupamento dos alunos da turma. Os alunos que apresentavam hipóteses pré-silábicas e silábicas sobre a escrita denominarei “grupo 1” e os alunos que apresentavam hipóteses silábico-alfabéticas e alfabéticas nomeei “grupo 2”. Durante o estágio docente, a professora titular da turma e eu usávamos essa divisão para auxiliar os alunos na realização das tarefas.

Outra convenção de que me valho no corpo do trabalho é a de colocar em quadro os dados advindos do diário de classe: as descrições do planejamento referentes às propostas, os materiais planejados para as atividades e minhas reflexões diárias e semanais. Também acrescento a descrição dos jogos do PNAIC que foi retirada do manual didático que acompanha a caixa dos jogos.

As atividades selecionadas do diário de classe para o presente estudo seguem o critério da diferenciação do ensino, pois eram elaboradas pensando nas etapas de conhecimento da leitura e escrita de cada aluno. Ao agrupar as propostas de alfabetização diferenciadas para análise, utilizei como critério o foco linguístico que a atividade priorizava, agrupando em eixos segundo as habilidades metalinguísticas envolvidas e descritas por Piccoli e Camini (2012): consciência silábica, consciência fonêmica, consciência de rimas e aliterações e consciência sintática.

Nas propostas em grupos, como as dos jogos linguísticos, os alunos estavam separados por suas hipóteses de escrita porque minha intenção era a de que pudessem refletir e comparar suas hipóteses com a de seus pares. De acordo com Leal, Guerra e Lima (2012, p. 92), “[...] o professor precisa agrupar os estudantes quanto aos conhecimentos que eles têm em relação a determinado conceito a ser aprendido ou a determinada estratégia e garantir condições para que eles trabalhem autonomamente”.

Nas atividades coletivas, eu realizava uma primeira exploração com toda a turma encaminhando a tarefa e, após isso, realizava as intervenções diferenciadas com duplas ou individualmente. Nestes momentos, a professora titular da turma auxiliava os alunos do grupo 2, enquanto eu atendia os do grupo 1.

4.1 PROPOSTAS DE CONSCIÊNCIA SILÁBICA

Dentro da consciência fonológica que, conforme Morais (2012, p.84), é “[...] um grande conjunto ou uma ‘grande constelação’ de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”, há a consciência silábica a qual trata da competência de reconhecimento e constituição das palavras por sílabas. Tais competências se referem a segmentar palavras oralmente, comparar palavras quanto ao tamanho, identificar semelhanças sonoras entre partes de palavras, produzir palavras que iniciam com a mesma sílaba. Desenvolver propostas que auxiliem os alunos na reflexão metalinguística acerca dessas habilidades de compreensão do SEA é fundamental, pois, de acordo com Morais (2012, p. 135), “[...] é tarefa da escola ajudar as crianças a compreenderem que, em nossa escrita, as letras, ao juntar-se, representam ‘pedaços’ das palavras que pronunciamos” (MORAIS, 2012, p.135).

Foi a partir deste princípio que elaborei as propostas de alfabetização diferenciadas. Cada atividade desta subseção focaliza uma ou mais habilidades referentes à consciência silábica as quais apresento no início da descrição de cada proposta.

As propostas a seguir foram realizadas como sistematização individual após a exploração coletiva de um texto, de onde se originavam as palavras utilizadas nas atividades, as quais eu selecionava tomando o cuidado de variar as constituições silábicas para contemplar tanto sílabas simples quanto complexas.

A atividade a seguir envolve a habilidade de contar sílabas de uma palavra bem como comparar o número de sílabas ao número de letras:

- Atividade: Registre o número de vezes que você abre a boca para falar o nome de cada figura a seguir. Depois escreva os nomes.
- Objetivo: Comparar o número de sílabas de uma palavra ao número de letras. (Planejamento semanal de 26/08 a 29/08)



Figura 1 – Atividade de consciência silábica envolvendo número de sílabas e número de letras

Aos alunos do grupo 1 pedi que copiassem a escrita das figuras atentando ao número de letras; os alunos do grupo 2 deveriam escrever a palavra. Durante a realização da atividade, eu auxiliava os alunos do grupo 1 da seguinte forma: lia junto deles o enunciado da atividade e questionava quanto ao número de vezes que se abria a boca para falar a palavra; em seguida pedia que escrevessem a palavra e, após escreverem, pedia que contassem o número de letras que a compunha para que se dessem conta de que as letras são unidades menores que as sílabas dentro das palavras. Os alunos do grupo 2 eram auxiliados pela professora titular, esta pedia que, além de escrever a palavra, pensassem em outras que começassem com a mesma sílaba. A professora, ao solicitar que os alunos pensassem em outras palavras que iniciavam com a mesma sílaba, estava proporcionando uma reflexão fonológica aos alunos, pois eles teriam que pensar no som e na grafia das palavras escolhidas. Isto se torna relevante com alunos do grupo 2 pois, segundo Moraes (2012), esta capacidade de identificação de palavras iniciadas com a mesma sílaba está mais presente em alunos que alcançaram no mínimo a hipótese silábica, já que “[...] para melhor entenderem como as letras funcionam, repetindo-se em diferentes palavras, os aprendizes precisam estar atentos para semelhanças sonoras entre segmentos das palavras”. (MORAIS, 2012, p.87)

Esta atividade auxiliou bastante os alunos do grupo 1, pois percebi que alguns alunos que colocavam muitas letras aleatoriamente para a escrita de palavras refletiram sobre essa relação grafema-fonema, ou seja, que a escrita nota a pauta sonora das palavras. Digo isso porque os presenciei falando em voz alta e contando nos dedos a quantidade de pedaços das palavras. Um aluno com hipótese pré-silábica de escrita me chamou até sua classe para me mostrar sua produção ele disse: “Oh profe, eu disse GA-TO, então é dois pedaços”, escrevendo 2 no espaço correspondente ao número de sílabas. Quanto à escrita da palavra, ficou um bom tempo pensando, então perguntei a ele quantos pedaços precisaríamos para escrever GATO; ele novamente falou em voz alta a palavra e escreveu HA para a palavra gato no espaço com o desenho do lápis. Estas intervenções são produtivas aos alunos nesta hipótese de escrita, pois conforme evidencia Morais (2005, p. 55) auxiliam a “[...] perceber que a escrita representa os sons da fala, e não os objetos em si com suas características”. Considero tal resposta do aluno um avanço significativo, pois ele não nomeava as letras do alfabeto e escrevia utilizando as letras do nome em grande quantidade. Além disso, esperava sempre a correção da professora no quadro para copiar as “respostas certas” em seu material e demonstrava apresentar baixa auto-estima por não conseguir acompanhar o resto da turma.

As três atividades que virão a seguir referem-se a habilidades de composição de palavras através da ordenação de sílabas e letras¹.

- Atividade: Recorte as sílabas, forme o nome das frutas e depois cole no caderno.
- Objetivo: Compor palavras através da ordenação de suas sílabas e letras. (Planejamento semanal de 30/09 a 03/10)

¹ As atividades que envolvem habilidades de consciência fonêmica, tais como as de ordenação de letras, serão analisadas na subseção 4.3.

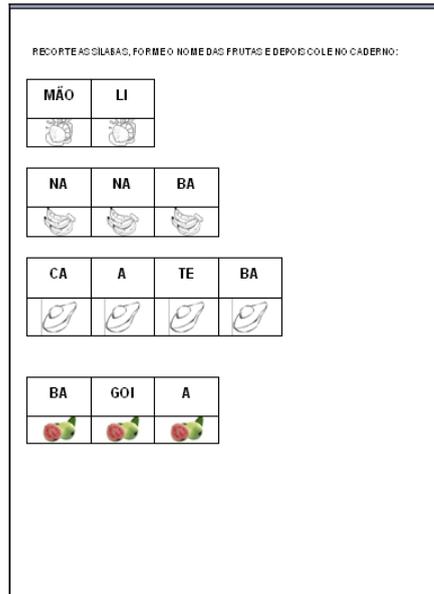


Figura 2 – Atividade envolvendo ordenação de sílabas das palavras da música “Pomar”

- Atividade: Recorte as letras, forme o nome das frutas e depois cole no caderno.

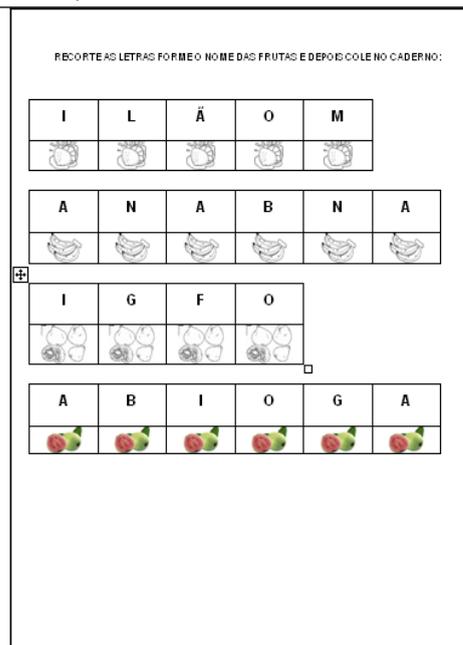


Figura 3 – Atividade envolvendo ordenação de letras das palavras da música “Pomar”

Esta foi a primeira atividade deste gênero realizada, para a qual utilizei o apoio da imagem em cada sílaba/letra. Trata-se de um monta palavras utilizando o nome de frutas que foram exploradas anteriormente com a música “Pomar” do grupo Palavra Cantada. Aos alunos do grupo 1 entreguei a folha com as palavras separadas por sílabas e a imagem da fruta correspondente logo abaixo.

Aos alunos do grupo 2 entreguei a folha com a palavra separada por letras, também utilizando a imagem da fruta abaixo de cada letra. Expliquei aos alunos que faríamos uma atividade de montar palavras e que estas eram os nomes das frutas da música Pomar, mas havia duas folhas diferentes. Mostrei à turma as duas atividades, explicando que alguns alunos receberiam as palavras separadas em letras e outras em sílabas embaralhadas, pois os alunos tinham conhecimentos diferentes e que nós (eu e a professora titular) sabíamos disso porque acompanhávamos cada aluno nas atividades realizadas. Um dos alunos me disse: “Sora, tu fez assim porque tem colega que ainda não sabe escrever direito e não vai conseguir botar todas as letras né?”. Os alunos não consideravam um problema receber estas propostas diferenciadas; ao invés disso, viam nelas uma oportunidade de todos conseguirem realizar as atividades com êxito e ao mesmo tempo. Isso ficava evidente com o entusiasmo de todos ao concluírem as propostas sem precisar aguardar a correção ou deixar as atividades incompletas.

Pedi que os alunos recortassem uma palavra por vez, montassem na classe e, depois de conferirmos, colassem no caderno. Eu auxiliei os alunos do grupo 1 e a professora titular orientava os alunos do grupo 2. Ao circular entre os alunos, um deles me mostrou as sílabas NA da palavra BANANA e disse: “Profe, olha, repete o pedaço NA, tá certo?”, então respondi que sim, pois há palavras que, ao escrever, possuem pedaços iguais, pois o som deles é parecido. Esta dúvida do aluno evidencia sua reflexão sobre a relação fonema-grafema uma vez colocou em ação o conhecimento de que sílabas orais diferentes supostamente não poderiam ser grafadas da mesma forma e, assim, acusou seu estranhamento ao se deparar com a repetição da sílaba NA. Ele se deu conta da diferença do som da vogal A, que está nasalizada pela proximidade com a consoante N da sílaba seguinte. De acordo com Morais (2000), há muitas formas de grafar a nasalização e, neste caso, ela ocorre por contiguidade, pois a sílaba seguinte começa com uma consoante nasal.

A partir da semana de planejamento de 30/09, as atividades de montar palavras foram realizadas semanalmente, pois fui percebendo, em outras atividades no decorrer do estágio, o quanto auxiliavam os alunos que ainda não tinham a noção de sílaba, além de contribuir para aprimorar a escrita dos mais avançados que, através da análise das palavras, revisavam sua própria escrita.

A atividade de montar palavras da semana seguinte foi realizada utilizando somente as sílabas e letras, sem as imagens. As palavras foram retiradas da história: “Bruxa Merreca” e apresentavam diferentes constituições de sílabas – simples e complexas: Merreca, Horrorusca, gato, festa e vassoura. Como os alunos comumente sentavam-se em duplas, os reorganizei de forma que os alunos do grupo 1 sentaram-se próximos, para facilitar as minhas intervenções. Fiquei com os alunos do grupo 1, li o enunciado e pedi que recortassem e montassem na classe uma palavra de cada vez. Conforme iam realizando a atividade, circulava entre as duplas questionando: qual a ordem das sílabas para escrever, por exemplo, MERRECA; quando trocavam a ordem das sílabas, perguntava com que letra começava ou terminava a palavra para que se dessem conta da ordem correta. Minha intenção era que refletissem que a escrita nota a pauta sonora, que as sílabas no interior das palavras possuem uma ordem determinada por conta dessa emissão sonora sequenciada. Acerca disso Morais (2012, p.91) refere que

[...] para chegar a uma hipótese alfabética, o indivíduo vai ter que refazer, em sua mente, as relações entre todo (palavra) falado e o todo (palavra) escrito e as relações entre partes faladas e partes escritas, respeitando certa lógica de correspondência termo a termo. (MORAIS, 2012, p. 91)

Ao longo das semanas, percebi que dois alunos do grupo 1 que não reconheciam todas as letras e escreviam utilizando as letras do seus nomes, sem atribuir uma letra por sílaba, tinham facilidade de montar as palavras. Após isso, nas atividades posteriores, como ditados, percebi que alguns alunos do grupo 1 faziam o seguinte: falavam os pedaços das palavras em voz alta, tentando atribuir uma letra por sílaba, já sabiam que não poderiam usar apenas letras de seus nomes, pois escreviam a sílaba buscando atribuir valor sonoro. Os alunos estavam construindo a noção de sílaba, que, segundo Morais (2012), trata-se de um segmento sonoro composto por unidades menores dentro das palavras. Na aquisição do conhecimento do sistema de escrita alfabética, refletir sobre a composição das palavras pela ordenação de sílabas é importante para o aluno perceber que estes “pedaços” possuem uma ordem certa dentro da palavra, respeitando a emissão sonora e que, se alterarmos sua ordem, muda o sentido da palavra. A respeito da relação som-grafia das palavras, Morais (2012, p. 13) argumenta:

Discutindo o conceito de *consciência fonológica*, examinaremos o quanto as habilidades de refletir sobre as sílabas (e, em menor grau, sobre os fonemas) das palavras é uma condição necessária, mas não suficiente, para que as crianças compreendam como a escrita alfabética funciona e possam memorizar e automatizar as convenções som-grafia da escrita do português.

- Atividade: Recorte as letras, monte a palavra e cole no caderno.
- Objetivo: Compor palavras através da ordenação de suas sílabas e letras.

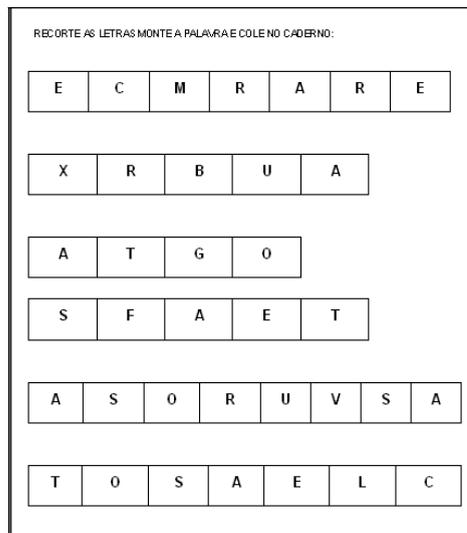


Figura 4 - Atividade envolvendo ordenação de letras das palavras da narrativa “Bruxa Merreca”

- Atividade: Recorte as sílabas, monte a palavra e cole no caderno. (Planejamento semanal de 04/11 a 07/11)

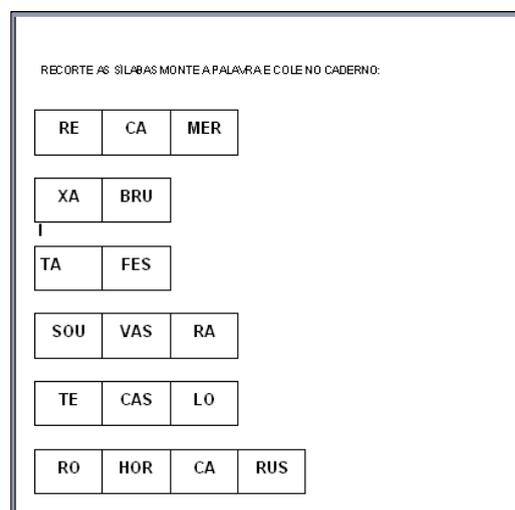


Figura 5 - Atividade envolvendo ordenação de sílabas das palavras da narrativa “Bruxa Merreca”

- Atividade: Escreva o nome dos alimentos da história com as sílabas.
- Objetivo: Compor palavras através da ordenação de suas sílabas.

Atividade no caderno de formar nomes de alimentos que aparecem na história “Verdura não!” com as seguintes sílabas: FRAN, AL, GO, TO, CE, FA, BIS, LO, RE, FRI, TA, BA, COI, TE, MA, BO, GE, TE, RAN. Esta proposta será para os alunos dos níveis silábico-alfabético e alfabético.

Para realizar esta atividade com a outra parte da turma, farei grupos: dois grupos com os alunos silábicos e um com os pré-silábicos. Para estes dois grupos, utilizarei a seguinte estratégia: direi uma palavra e entregarei fichas com sílabas embaralhadas de duas palavras para eles selecionarem e escreverem, organizando-as. Depois copiarão no caderno.

As palavras da história “Verdura não!” eram: frango, alface, biscoito, refrigerante, bolo, tomate, batata. (Planejamento semanal de 14/10 a 17/10)

Durante esta atividade, percebi que seria necessário entregar aos alunos do grupo 1 uma palavra de cada vez com as sílabas embaralhadas, pois, quando entreguei duas palavras, os alunos não conseguiram realizar a proposta. A partir disso, mesmo os alunos com bastante dificuldade de reconhecimento e nomeação das letras demonstraram maior facilidade na composição das palavras. Quando trocavam sílabas, eu os questionava com qual letra começava a palavra, ou com qual sílaba terminava e, se necessário, mostrava no livro a palavra para que analisassem a ordem das sílabas. Esta atividade foi bastante produtiva para que os alunos silábicos trabalhassem com as sílabas pensando no seu valor sonoro: eu os questionava sobre a quantidade de sílabas e composição de cada uma, considerando quais letras precisavam para formar determinada sílaba. A professora titular auxiliava os alunos do grupo 2.

Os alunos do grupo 1 avançaram em suas hipóteses de escrita com estas estratégias pedagógicas de trabalhar com sílabas móveis. Com o passar das semanas, isso ficava evidente em minhas observações, a exemplo de minha reflexão diária a seguir:

Esta atividade de formar palavras com sílabas auxiliou bastante os alunos pré-silábicos e silábicos, utilizei sílabas em cartões e percebi que formavam palavras com mais facilidade. (Reflexão do dia 14/10)

Ao trabalharem com as sílabas móveis, os alunos do grupo 1 demonstravam facilidade, pois puderam pensar na composição da palavra pela ordenação das

sílabas, relacionando a pauta sonora à grafia dessas unidades sonoras. Esta estratégia de disponibilizar cartelas com sílabas móveis para os alunos do grupo 1 tornou a atividade mais produtiva de modo que, em um primeiro momento, não era necessário pensar em cada letra e sua respectiva forma para a escrita; após isso, os alunos copiavam a palavra em seus cadernos. Para o grupo 2, foi solicitado que já escrevessem a composição das palavras no caderno.

A próxima proposta, o jogo “Bingo da sílaba inicial”, promove o desenvolvimento da habilidade de identificar as sílabas iniciais das palavras.

- Atividade: Bingo da sílaba inicial.
- Objetivo: Identificar as sílabas iniciais de palavras através de um bingo.

Bingo das sílabas iniciais: cada aluno receberá uma cartela com seis nomes de verduras e frutas faltando a sílaba inicial; eu sortearé as sílabas. Cada aluno terá que verificar em sua cartela quais servem e escrever esta sílaba no espaço. Ganha quem completar primeiro a cartela. (Planejamento semanal de 21/10 a 24/10)

BINGO DA SÍLABA INICIAL		
___ TATA	___ FACE	___ PINAFRE
___ POLHO	___ VILHA	___ BOLA
BINGO DA SÍLABA INICIAL		
___ RANJA	___ PINAFRE	___ MATE
___ POLHO	___ MENTÃO	___ BOLA
BINGO DA SÍLABA INICIAL		
___ RANJA	___ RANGO	___ MATE
___ POLHO	___ MENTÃO	___ LANCIA
BINGO DA SÍLABA INICIAL		
___ FACE	___ RANGO	___ MATE
___ POLHO	___ TERRABA	___ BOLA

Figura 6 – Cartelas do jogo “Bingo da sílaba inicial”

Para esta atividade, separei duplas do mesmo grupo. Durante o sorteio das sílabas, circulava entre as duplas do grupo 1 questionando sobre a composição das sílabas, quais letras precisávamos para escrever a parte que faltava. A proposta era que os alunos escrevessem em suas cartelas as sílabas sorteadas; primeiro eu falava a sílaba, depois mostrava o cartão que era colado ao quadro-negro. Alguns

dos alunos do grupo 1, ao escreverem em suas cartelas, subtraíam letras, então eu perguntava: “mas a sílaba que a profe sorteou agora qual foi mesmo?”. Eles respondiam dizendo, por exemplo, AL, de alface; então, eu seguia perguntando: “quantas letras precisa para escrever esse pedaço?”, “olha lá no quadro a sílaba e confere no teu cartão”. Estas intervenções que eu fazia auxiliavam os alunos a perceber que as sílabas se compunham de mais de uma letra, pois, segundo Morais (2012), grande parte de alunos em hipóteses silábicas de escrita consideram apenas os sons vocálicos que estão no interior de cada sílaba. A professora titular da turma auxiliava as demais duplas.

A seguir, apresento dois jogos do CEEL envolvendo a habilidade identificar semelhanças sonoras entre partes de palavras.

Bingo dos sons iniciais	
	<p>Componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 15 cartelas com seis figuras (cada cartela) e as palavras escritas correspondentes às figuras. - 30 fichas com palavras escritas. - Um saco para guardar as fichas de palavras <p>Regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada jogador ou dupla de jogadores recebe uma cartela. - A professora sorteia uma ficha do saco e lê a palavra em voz alta. - Os jogadores que tiverem, em sua cartela, uma figura cujo nome comece com a sílaba da palavra chamada, deverão marcá-la. - O jogo termina quando um jogador ou uma dupla marcar todas as palavras de sua cartela. <p>Objetivos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; - Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais); - Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; - Identificar a sílaba como unidade fonológica; - Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (aliteração).
<p>Figura 7 – Cartela do jogo “Bingo dos sons iniciais”</p> 	<p>Figura 8 – Fichas do jogo “Bingo dos sons iniciais”</p>

Fonte: Manual didático - Jogos do CEEL. Disponível em:

<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/5.pdf>

Jogaremos o jogo “Bingo dos sons iniciais”, da caixa de jogos do PNAIC, em duplas. Eu sortearei as “pedras”. Vou perguntando qual o pedaço de cada palavra deve ser igual à palavra sorteada e como eles chegaram a essa conclusão. (Planejamento semanal de 30/09 a 03/10)

Realizei este jogo com os alunos pertencentes ao mesmo grupo, organizados em duplas. Sorteava a cartela, falava a palavra e depois mostrava a cartela: fiquei auxiliando os alunos do grupo 1 e a professora titular orientava os do grupo 2. À medida que sorteava a cartela, circulava entre os alunos, perguntava sobre quais letras formavam a sílaba inicial, pedia que conferissem em sua cartela. Alguns alunos procuravam a sílaba no meio ou no final da palavra, então, tinha que retomar a regra do jogo que era a sílaba inicial. Indagava os alunos perguntando se a sílaba da palavra de sua cartela poderia estar em qualquer parte da palavra para ser igual à sílaba da palavra sorteada. Um dos alunos do grupo 1 me respondeu da seguinte forma: “Profe, ele (colega que auxiliou um outro que estava com dúvida) tem que ver se no primeiro pedaço tem as mesmas letras”. Considero um avanço ele se dar conta de que, para poder marcar em sua cartela a palavra com a mesma sílaba inicial sorteada, era necessário que todas as letras desta sílaba fossem iguais, já que o aluno que me deu esta resposta tinha hipótese silábica de escrita, mas não reconhecia nem nomeava todas as letras. Mesmo assim, ele se deu conta de que sílabas com mesmo som, via de regra, possuem as mesmas letras. O aluno evidenciou que estava atentando ao valor sonoro das sílabas, estava fazendo a relação som-grafia.

Este jogo auxilia os alunos a relacionar o som das sílabas e sua grafia, já que, ao escutar a palavra sorteada, o aluno terá que reconhecer o som inicial e sua grafia em outra palavra de sua cartela. Este exercício reflexivo é importante, pois, de acordo com Morais (2012), a conjugação da reflexão sonora com a análise da forma escrita das palavras deve ocorrer sempre que possível.

Palavra dentro de palavra



Figura 5 – Fichas do jogo “Palavra dentro de palavra”



Figura 6 – Fichas do jogo “Palavra dentro de palavra”

Componentes:

- 12 fichas de cor azul contendo figuras e as palavras correspondentes
- 12 fichas de cor vermelha, contendo figuras cujos nomes se encontram dentro das palavras das fichas azuis.

Regras:

- As 12 fichas de cor vermelha são distribuídas igualmente entre os jogadores.
- As fichas de cor azul devem ficar em um monte, viradas para baixo, no meio da mesa.
- Decide-se quem iniciará o jogo e a ordem das jogadas.
- Dado o sinal de início do jogo, o primeiro jogador deve desvirar uma ficha do monte e verificar qual, entre as suas fichas vermelhas, apresenta “a palavra dentro da palavra” da ficha azul que foi desvirada. Caso encontre um par, o jogador deve baixá-lo sobre a mesa; se nenhuma de suas fichas vermelhas tiver uma “palavra dentro de palavra” que foi desvirada ou o jogador não perceber o par, ela é colocada no final do monte, e o jogo continua.
- Ganha o jogo quem se livrar das suas cartelas primeiro.

Objetivos didáticos:

- Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores;
- Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais;
- Compreender que uma sequência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outras palavras.
- Segmentar palavras, identificando partes que constituem outras palavras.

Fonte: Manual didático - Jogos do CEEL. Disponível em:

<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/5.pdf>

Este jogo foi realizado com alunos que apresentavam hipóteses silábicas e silábico-alfabéticas de escrita. Eu circulava entre os alunos pedindo que me mostrassem no seu cartão onde estava a palavra “escondida”. Um dos alunos me chamou e disse: “Profe aqui (me mostrou o cartão com figura de um LAMPIÃO) tá escrito PIÃO (mostrou o cartão com desenho pião) e LÃ, mas não tem a figura”.

Após elogiá-lo, disse a ele que realmente aquele pedaço da palavra tinha o mesmo som da palavra *lã*, entretanto a escrita era diferente; conclui dizendo que algumas palavras têm o som parecido, mas escrevemos de forma diferente. Em seguida, escrevi no quadro a correta grafia de *lã* para ele visualizar.

Essa foi uma oportunidade de reflexão fonológica dos alunos do grupo, já que ficaram curiosos pela minha resposta à pergunta do colega. A partir de minha resposta, puderam refletir sobre a relação som-grafia, pois perceberam que partes sonoras iguais das palavras podem ser escritas de formas distintas.

Outro ponto importante a se destacar é que comparar o som de partes das palavras com a sua grafia auxilia os alunos a compreender que as letras podem representar mais de um fonema. Neste caso, a nasalização pode ser grafada com as letras M/N acompanhadas de uma vogal ou *Ã*. Este é um princípio do SEA que o aluno precisa compreender: “As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra” (MORAIS, 2012, p. 51).

Após os alunos jogarem, pedi, como sistematização, que copiassem as palavras do jogo no caderno e pintassem a palavra dentro da palavra. Percebi a estratégia de um dos alunos para identificar onde estava escrita a palavra dentro da palavra: ele tapava com o dedo a primeira sílaba ou letra, depois copiava em seu caderno. Nem sempre ele conseguia copiar a palavra com a correta grafia. Um exemplo foi o de identificar a palavra OLHO dentro de REPOLHO: ele escreveu no caderno POLHO. Então, eu o questionei perguntando: “Mas a palavra OLHO começa com que letra?”. Ele percebeu o equívoco e apagou a letra P da palavra escrita no caderno.

Esta proposta do jogo e sua posterior sistematização “[...] possibilita colocar em jogo habilidades de consciência silábica, no que se refere ao reconhecimento e à manipulação da constituição das palavras por sílabas. (PICCOLI, 2013, p.41). Os alunos têm a oportunidade, então, com este jogo, de desenvolver a habilidade de segmentação de palavras identificando partes que constituem outras palavras. Outra competência diz respeito ao aluno perceber que a sequência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outras palavras.

4.2 PROPOSTAS DE CONSCIÊNCIA DE RIMAS E ALITERAÇÕES

A consciência de rimas e aliterações é uma das habilidades fonológicas de “[...] reconhecimento e produção de semelhança sonora ao final de palavras (rimas) e de reconhecimento e produção de fonemas semelhantes repetidos no início das palavras ao longo de uma frase ou verso (aliterações)” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 109). As atividades deste eixo, portanto, englobam comparações de palavras quanto à semelhança sonora no início e no final de palavras.

As atividades a seguir envolvem a comparação de palavras quanto à semelhança sonora no final (rimas).

- Atividade: Pinte com lápis colorido as partes de cada palavra que rimam no texto.
- Objetivo: Identificar no texto “Tarsila e o papagaio Juvenal” as rimas da história, destacando em cada palavra as partes que rimam.

Farei a contação de um livro que apresenta, através da história “Tarsila e o papagaio Juvenal”, a obra de arte da artista brasileira Tarsila do Amaral. Este papagaio conta sobre as frutas do Brasil que ele provou. Trarei o texto em cartaz para marcarmos as análises das rimas, também chamarei no quadro alunos para localizarem palavras no texto e marcar quantas vezes aparecem. Depois, distribuirei o texto digitado para os alunos e faremos a leitura coletiva, vamos identificando as palavras que rimam e peço que os alunos pintem os pedaços destas que rimam. (Planejamento semanal de 30/10 a 03/11)

<p>TARSILA E O PAPAGAIO JUVENAL MÉRCIA MARIA LEITÃO E NEIDE DUARTE ILUSTRAÇÕES DE NILTON BUENO</p> <p>NO MEIO DO RIO, NA ILHA DISTANTE, MORA JUVENAL, O PAPAGAIO FALANTE. COLORIDO POR FORA, AS FRUTAS ADORA. ELAS TEM COR E GOSTOSO SABOR. ELE COME ACEROLA, MELANCIA E CARAMBOLA. ENGOLE JABUTICABA, CAJU E GOIABA. BICA O MAMÃO, A BANANA E O MELÃO. O RIO LEVA OS PESCADORES. O RIO TRAZ OS VENDEDORES. E NO LEVA E TRAZ, LÁ VEM UM RAPAZ, AS FRUTAS MOSTRAR, SEMPRE A CANTAR. QUEM VAI QUERER?</p> <p style="text-align: right;">1</p>	<p>LARANJA CHEIROSA, ABACAXI DOCINHO. OLHA A MANGA GOSTOSA! JUVENAL, TAGARELA, SE ACHANDO O TAL, REPETE O FINAL. CHEIROSA, CHEIROSA... DOCINHO, DOCINHO... GOSTOSA, GOSTOSA... DA PALMEIRA ALTA, O PAPAGAIO SALTA. NUM VOO LIGEIRO, ENCONTRA O BARQUEIRO. É O LUGAR IDEAL... NO BALANÇO DAS ÁGUAS, COM CHEIRO DE FRUTAS E AMIZADE LEGAL. E O MUNDO COLORIDO, QUE JUVENAL SONHOU, NESSE QUADRO FICOU. MAS QUEM SERÁ QUE PINTOU?</p> <p style="text-align: right;">2</p>
--	--

Figura 11 – Texto “Tarsila e o papagaio Juvenal”

O que tornou esta atividade diferenciada foi o tipo de intervenção que realizei com os alunos conforme a etapa de leitura. Depois de pedir que marcassem com lápis colorido as partes que rimavam nas palavras do texto, circulava entre as duplas questionando sobre as partes das palavras que rimavam entre si: aos alunos do grupo 1 pedia que atentassem à sequência de letras que se repetiam nas duas palavras da estrofe. Aos alunos do grupo 2, que percebessem o som das sílabas que rimavam entre si e marcassem.

Ao circular pela sala, percebi que os alunos do grupo 1 faziam o pareamento das letras. Alunos que reconheciam poucas letras demonstraram avanço ao identificar os grafemas semelhantes no par de rimas e já conseguiam nomear algumas. Um dos alunos do grupo 1 me chamou em sua classe e disse “profe, as letras das duas palavras tem que ser assim... igual”, atentando à sequência igual das letras que deveriam ter as duas palavras para que rimassem. Moraes (2012, p. 134), em seus estudos, apresenta as contribuições de propostas que tem por objetivo desenvolver a consciência de rimas ao referir que “[...], o fato de trabalharmos com sílabas ou rimas (e não fonemas isolados) facilita a reflexão sobre o elo entre significantes escritos e orais, que, intencionalmente, exploramos com os aprendizes: circulamos ou pintamos com outra cor as partes escritas iguais e, ao ler as palavras, pronunciamos com ênfase”.

- Atividade: Jogo Caça-rimas
- Objetivo: Desenvolver a consciência de rimas através de um jogo de comparação de palavras pela semelhança sonora. (Planejamento semanal de 30/10 a 03/11)

Caça-rimas	
	<p>Componentes:</p> <p>4 cartelas iguais com 20 figuras; - 20 fichas pequenas com uma figura em cada.</p> <p>Regra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada jogador recebe uma cartela. - As 20 fichas de figuras são distribuídas igualmente entre os jogadores. (Cinco fichas para cada jogador). - Dado o sinal de início do jogo, cada jogador deve localizar, o mais rápido possível, na sua cartela, as figuras cujas palavras rimam com as das fichas que estão em suas mãos. Cada ficha deve ser colocada em cima da figura correspondente na cartela. - O jogo é finalizado quando o primeiro jogador encontra o par de todas as fichas que recebeu. Esse jogador deve gritar “parou” e todos devem contar quantas fichas foram colocadas corretamente por cada jogador. <p>Objetivos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; - Perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final; - Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; - Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

Figura 12 - Jogo “Caça- rimas”

Fonte: Manual didático - Jogos do CEEL. Disponível em:
<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/5.pdf>

Este jogo foi realizado em grupo de quatro alunos em hipótese alfabética de escrita, que receberam uma cartela por duplas: ganharia o jogo a dupla que completasse primeiro a sua cartela.

Como sistematização do jogo Caça-Rimas, pedi que os alunos copiassem os pares de rimas no caderno. Este jogo possibilita a análise fonológica, auxiliando os alunos a perceberem um princípio do SEA que diz respeito à relação entre os sinais gráficos e a pauta sonora, pois necessitam se desvincular do significado dos objetos e atentar para os segmentos sonoros das palavras. A sistematização que propus após o jogo constitui um momento importante porque os alunos refletiram sobre a relação som-grafia das palavras. Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 121)

argumentam sobre a importância da sistematização na apropriação do SEA ao referir que:

Se, após esse jogo, há reflexões conduzidas pelos professores acerca das similaridades sonoras e gráficas das palavras que foram agrupadas pelos alunos, há maior consciência da natureza dessa relação. Assim, os alunos podem descobrir o que a nossa escrita representa.

Os alunos estavam com dúvidas sobre quais figuras rimavam com seus cartões, então perguntei como sabíamos quando duas palavras rimavam entre si, um dos alunos respondeu: “é quando a palavra tem um pedaço igual”. Continuei indagando: “mas quando lemos essas duas palavras, o que acontece?”; novamente ele respondeu: “fica com a última parte igual quando a gente fala”. Solicitei que um dos alunos dissesse o nome de duas figuras de sua cartela em voz alta, então pedi que os integrantes do grupo encontrassem as cartelas com as respectivas imagens de objetos cujas palavras rimassem com aquelas figuras. Desta forma eles se deram conta de que, se pronunciassem as palavras em voz alta, conseguiriam rapidamente localizar o par de rimas. Alguns alunos marcaram em sua cartela figuras que possuíam alguma proximidade com a imagem da cartela sorteada, por exemplo, carro e roda, então, eu retomava as regras do jogo. Pedia que falassem em voz alta o nome das figuras para identificar nas palavras o som final igual. O jogo Caça-Rimas favoreceu aos alunos a compreensão de um princípio do SEA de que palavras diferentes podem possuir partes finais com sons iguais, pois o jogo, por não oferecer a grafia das palavras, exigiu uma maior reflexão dos alunos sobre o som final das palavras, que também tinham que se desvincular da relação semântica das imagens.

As propostas apresentadas foram planejadas para desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração de rimas, variando a estratégia pedagógica empregada para a aquisição do SEA pelos alunos. Acerca disso Aquino, Bezerra e Leite (2012, p.11) argumentam que

[...] a organização de uma prática pedagógica que insira jogos que favoreçam a reflexão sobre os sons das palavras bem como que apresente às crianças um trabalho com parlendas, trava-línguas, poesias, músicas, parece contemplar atividades que estimulam a consciência fonológica no processo de apropriação do SEA.

4.3 PROPOSTAS DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA

A consciência fonêmica é uma das habilidades da consciência fonológica que trata do reconhecimento e utilização da menor unidade sonora de nossa língua, o fonema. Conforme Piccoli e Camini (2012, p. 112), “Trata-se da habilidade de maior complexidade e, portanto, a última a ser desenvolvida pela criança”. As competências desenvolvidas nas propostas deste eixo, então, envolvem identificar o som inicial de palavras e comparar palavras que possuem unidades sonoras semelhantes.

Esta última capacidade é o foco primeira atividade, apresentada a seguir.

- Atividade: Vamos cantar a música Pomar
- Objetivos: Conhecer aspectos morfológicos e fonêmicos das palavras derivadas através da leitura e análise das palavras da música “Pomar” do grupo Palavra Cantada.
- Perceber que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras.

Primeiro momento: Conversa com os alunos, explicando que vamos ouvir uma música do grupo Palavra Cantada. Coloco o CD da música Pomar. Após ouvir a música, pergunto sobre o que ela trata. Faremos uma dinâmica, em que os alunos terão que cantar a segunda parte, a que cita o nome das árvores. Trago a letra escrita em papel pardo, faço a leitura modelo com entonação de melodia, depois distribuo a letra para cada aluno, peço que façam a leitura silenciosa, depois faremos a leitura coletiva ao som do CD.

Peço que pintem as partes que se repetem em cada par, exemplo, **figo/figueira**. Vamos conversando para que os alunos se dêem conta de que palavras de mesma origem se escrevem, geralmente, de jeitos parecidos.

Aos alunos PS e S pedirei que pintem as letras que se repetem em cada par de palavras, aos alunos SA e S que façam a leitura fonológica, pintando as partes correspondentes. (Planejamento semanal de 30/09 a 04/10)

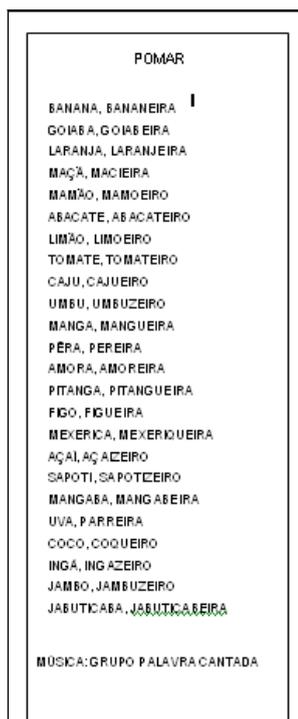


Figura 13 – Letra da música “Pomar”

Esta foi uma atividade que iniciei coletivamente, explorando a letra da música em um cartaz; após isso, cada aluno recebeu uma folha com a letra da música para pintar as partes que se repetiam nas palavras, para que percebessem que partes sonoras iguais, geralmente, se repetem graficamente nas palavras. O que tornou a atividade diferenciada foram as intervenções com os dois grupos. Aos alunos do grupo 1, pedi que identificassem no par de palavras as letras que se repetiam em sequência, fazendo a correspondência termo a termo. Enquanto circulava entre os alunos, percebi que dois colegas com hipóteses pré-silábicas e silábicas de escrita conversavam sobre a atividade, o primeiro pintou toda a palavra LIMÃO, e parte da palavra LIMoeiro, o outro colega percebeu e o corrigiu dizendo: “o pedaço ãO (pronunciando de forma acentuada) não tem na outra”. O aluno em hipótese silábica, ao corrigir seu colega, evidenciou um conhecimento fonêmico, pois percebeu que, para que o som seja semelhante no par de palavras, elas deveriam possuir a mesma sequência de letras. Isto fica claro quando ele oralizou o pedaço ãO para demonstrar que não fazia parte da sequência de letras em comum nas duas palavras.

Aos alunos do grupo 2, pedi que identificassem a parte que possuía a mesma correspondência sonora, através da leitura das palavras. Esta foi uma atividade que

oportunizou aos alunos perceberem que as palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a serem escritas com a mesma sequência de letras.

Outro aspecto importante foi o que ocorreu com alunos em hipótese silábico-alfabética de escrita: eles puderam se beneficiar com a reflexão sobre as letras no interior das sílabas, a sua quantidade e o valor sonoro correspondente, pois a professora titular os questionava pedindo que lessem os pedaços iguais no par de palavras e quais letras eram necessárias para grafar os “pedaços” das duas palavras. Como os alunos estão em um período de transição entre a hipótese silábica, em que atribuem uma letra por sílaba, para a alfabética, tal reflexão torna-se fundamental para o avanço. Conforme Morais (2013, p.19), nesse período

[...] a criança começa a entender que o que a escrita nota ou registra no papel tem a ver com os pedaços sonoros das palavras, mas que é preciso “observar os sonzinhos no interior das sílabas”. Começa assim, a compreender, como os indivíduos já alfabetizados, *o como* a escrita nota a fala, percebendo que as letras representam sons menores que as sílabas, embora ainda oscile entre registrá-los com apenas uma letra (hipótese silábica) e registrá-los observando as relações entre grafemas-fonemas (hipótese alfabética).

A próxima atividade refere-se à habilidade de comparar palavras que possuem unidades sonoras semelhantes.

Bingo letra inicial	
	<p style="text-align: center;">Componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -9 cartelas com figuras e palavras faltando as letras iniciais -Fichas com as letras que completam todas as palavras de todas as cartelas -Saco escuro para colocar as fichas das letras. <p style="text-align: center;">Regra:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cada jogador (ou dupla) recebe uma cartela. -Um dos jogadores (ou outra pessoa) retira uma letra do saco e diz o nome da letra. -Os jogadores verificam se estão precisando da letra para completar alguma das palavras e, caso algum deles precise, grita o nome da letra. -O jogador recebe o nome da ficha com a letra sorteada e a coloca na célula correspondente à palavra. -Nova letra é sorteada, e o jogo prossegue até que um dos jogadores complete sua cartela. <p style="text-align: center;">Objetivos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o nome das letras do alfabeto; - Compreender que as sílabas são formadas por unidades menores; - Compreender que, via de regra, a cada fonema, corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos); - Identificar o fonema inicial das palavras; - Estabelecer correspondência grafofônica (letra inicial e fonema inicial); - Comparar palavras que possuem unidades sonoras semelhantes; - Perceber que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras.

Figura 14 – Jogo “Bingo letra inicial”

Fonte: Manual didático - Jogos do CEEL. Disponível em:

<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/5.pdf>

O jogo foi realizado em grupo com alunos em hipótese pré-silábica de escrita. Como sistematização, pedi que copiassem no caderno três exemplos de palavras do jogo e aumentassem a lista.

Pedi que, a cada sorteio da letra, os alunos dissessem o nome da mesma e também perguntava: esta letra sorteada está formando uma sílaba com qual outra letra? Digam a primeira sílaba da figura bola. Um dos alunos respondeu: “mas profe, na cartela é sempre as mesmas letras, só muda a primeira”. O aluno se deu conta

de um aspecto fonêmico, de que palavras com a mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras. Também é possível concluir que ele percebeu que, ao trocar uma letra, pode-se mudar o sentido de uma palavra.

Depois, a atividade de sistematização consistia em os alunos copiarem três exemplos das cartelas e aumentarem a lista. Fiquei auxiliando para que revisassem suas escritas: um dos alunos escreveu AO (mato), então pedi que olhasse a palavra da cartela que era GATO, quantas letras possuía e qual a primeira letra que precisávamos para escrever mato. Então ele acrescentou a letra T ao final de AOT (mato), indaguei o aluno: será que podemos colocar a letra T em qualquer posição para conseguirmos escrever MATO? Ele percebeu, então, que poderia copiar a parte da palavra toda e que teria que mudar a primeira letra. O aluno, ao perceber que poderia copiar da cartela a sequência de letras e alterar apenas a primeira para escrever mato, evidenciou que estava atentando ao fato de que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras. Outro ponto importante a destacar é que este aluno pode refletir que as sílabas são formadas por unidades menores, pois compreendeu que não poderia colocar a letra T em qualquer posição da palavra que queria escrever - MATO.

O jogo “Troca letras”, a seguir apresentado, possibilita o desenvolvimento da habilidade de identificar o som inicial de palavras.

Troca letras



Figura 15 – Fichas do jogo “Troca letras”

Componentes:

- Um quadro de pregas
- 20 fichas com figuras (10 pares de figuras cujas palavras são semelhantes, com diferença apenas em relação a uma das letras)
- Fichas com as letras

Regra:

- São formados 2, 3 ou 4 grupos e decide-se qual grupo iniciará o jogo.
- O desafiador (professor) coloca, no quadro de pregas, 5 fichas de figuras e, ao lado, forma, com as fichas das letras, as palavras correspondentes a essas figuras e deixa na mesa as demais fichas de letras.
- Coloca, em cima de uma das fichas, outra ficha com uma figura cuja palavra é muito semelhante à palavra representada pela figura que primeiramente foi colocada (por exemplo, se, antes, tinha a ficha da figura pato, coloca-se a ficha que tem a figura do rato).
- Faz o desafio ao grupo que estiver na vez de jogar: “Que letra devo trocar para que a palavra PATO vire RATO?”
- O grupo escolhe a letra e a coloca no lugar certo, em cima da letra que considera que precisaria ser modificada para formar a nova palavra.
- Se o grupo acertar, ganha cinco pontos e a professora prossegue com a equipe seguinte.
- O jogo termina quando o desafiador (professor) fizer 8, 9 ou 10 substituições (desafios): 4 grupos, são feitos dois desafios; 3 grupos, são feitos três desafios; e 2 grupos, são feitos cinco desafios.

Objetivos didáticos:

- Conhecer as letras do alfabeto e seus nomes;
- Compreender que as sílabas são formadas por unidades menores;
- Compreender que, a cada fonema, corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos);
- Compreender que, se trocarmos uma letra, transformamos uma palavra em outra palavra;
- Compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda-direita;
- Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas;
- Estabelecer correspondência grafofônica.

Fonte: Manual didático - Jogos do CEEL. Disponível em:

<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/5.pdf>

Jogo Troca Letras: Dividirei a turma em quatro grupos de cinco alunos. O jogo consiste em cartões com letras do alfabeto e figuras. O professor coloca em um quadro de pregas uma palavra e uma figura, o grupo terá que ler a palavra e dizer qual letra trocar para formar a palavra correspondente à figura. Exemplo: para a palavra PATA, coloca-se a figura de FACA. Serão duas rodadas: o grupo que acertar todas as trocas, vence. (Planejamento semanal de 25/11 a 28/11)

Para realizar esta atividade, organizei grupos mistos de alunos do grupo 1 e do grupo 2. Minha intenção era que os alunos em etapas mais avançadas de compreensão SEA pudessem auxiliar os alunos com dificuldades de reconhecimento das letras e na compreensão de que estas tem uma sequência fixa dentro de uma palavra: caso troquemos a ordem ou as letras, muda o seu sentido. Decidi por organizar os alunos desta forma porque se tratava de um mesmo jogo para toda turma e, se fizesse a separação usual, os alunos do grupo 1 teriam menos chance de competir no jogo, já que os alunos do grupo 2 teriam mais vantagem.

Acerca da organização do trabalho em grupo Leal, Guerra e Lima (2012, p.91) argumentam que com a organização dos alunos em pequenos grupos “[...] pode-se propiciar, de modo mais íntimo, trocas de experiências entre os alunos, levando-os a compartilhar saberes, levantar questões e respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem”. Durante o jogo, eu incentivava nos grupos os alunos mais avançados a auxiliar os outros a analisar as mudanças nas palavras. Dizia a eles “ajudem os colegas a pensarem em qual letra precisamos fazer a troca para transformá-la em outra palavra”. Na realização da atividade, houve uma boa interação entre os alunos, os mais avançados gostaram de auxiliar os demais colegas. A exemplo disso, apresento o diálogo de dois alunos, um pertencente ao grupo 2 que auxiliava o outro do grupo 1: “Pensa: pra dente virar aquele desenho (pente), pra escrever... que letra tem que trocar? Vou te dar uma dica é a primeira letra... é a primeira letra do nome do Diego. Diz o nome da letra e vai lá pegar pra gente fazer ponto”. O aluno do grupo 2 estava auxiliando o seu colega a perceber que a cada fonema corresponde a uma letra e também que, ao trocar essa letra, transformará a palavra em outra.

Os alunos me chamavam com entusiasmo para informar que estavam ajudando os colegas, e os colegas que foram ajudados estavam contentes, pois conseguiam participar do jogo e ter êxito como os demais.

Este jogo envolve a consciência de que um fonema diferente altera totalmente o sentido da palavra (PICCOLI; CAMINI, 2012), ou seja: ao trocarmos uma letra, poderemos transformar uma palavra em outra.

A atividade a seguir trata da habilidade de compreender que cada fonema corresponde a uma letra.

- Atividade: Recorte as letras, forme o nome das frutas e depois cole no caderno.
- Objetivo: Compor palavras através da ordenação de suas letras.

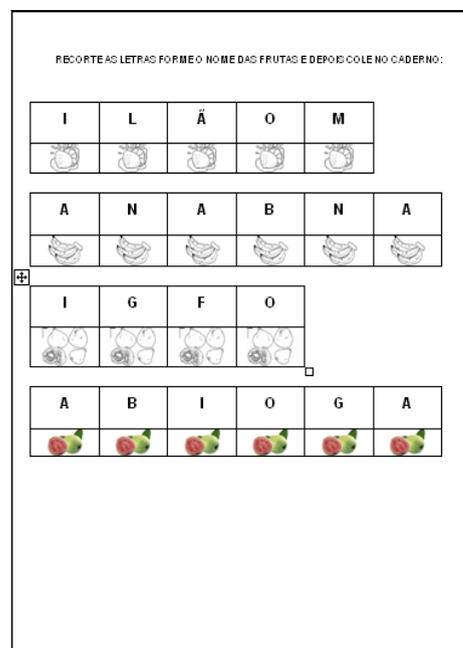


Figura 3 – Atividade envolvendo ordenação de letras das palavras da música “Pomar”²

Esta atividade foi realizada com alunos do grupo 2: ao entregar a folha, pedi que recortassem uma palavra por vez, montassem na classe e, depois de lerem, colassem no caderno. A professora da turma ficou auxiliando esses alunos enquanto eu orientava os alunos o grupo 1. Percebi que um dos alunos disse à professora: “Profe, olha, sobrou a letra I, na palavra GOIABA”, então a professora disse à aluna que não poderia sobrar nenhuma letra, pois as palavras possuíam a quantidade certa de letras para escrever cada palavra. A professora questionou a aluna sobre a primeira sílaba da palavra GOIABA: “lê para mim esse primeiro pedaço da palavra”,

² Esta imagem já foi apresentada na subseção 4.1, mas a proposta correspondente é aqui analisada.

(mostrou a sílaba “GOI”). A aluna leu com o som do I no final, então, a professora perguntou: “mas se você leu GOI-A-BA, qual letra está faltando na primeira sílaba para fazer esse sonzinho final?”. A aluna disse: “ah, já sei, o I; se não fica GOABA (risos)”. Esta atividade possibilitou aos alunos refletirem sobre os sons das letras no interior das sílabas, pois os alunos montavam as palavras e, para conferir, liam as sílabas das palavras e depois analisavam os sons no interior de cada uma.

4. 4 PROPOSTAS DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA

A consciência sintática é uma competência metalinguística e “[...] se refere à habilidade cognitiva de manipulação da estrutura interna das frases.” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 117), a qual está vinculada à noção de palavra dentro de frases. Tal habilidade favorece a não aglutinação da escrita, fato comum em crianças que estão se alfabetizando e também está relacionada à coerência de palavras nas frases. As habilidades de consciência sintática envolvidas nas atividades a seguir, portanto, envolvem a organização da estrutura interna do texto de modo a ler e produzir enunciados coerentes.

A atividade a seguir envolve a habilidade de organização da estrutura interna do texto através da ordenação de versos de um poema.

- Atividade: Organize os versos de cada estrofe do texto e cole no caderno.
- Objetivo: Desenvolver a consciência sintática através de uma atividade de ordenar um texto conhecido.

Apresentarei uma parte do poema “Laranja pêra couve manteiga”, já conhecido da turma, em um cartaz, faremos a leitura coletiva e recolherei o cartaz. Depois, distribuirei uma folha com os versos do texto desordenados: os alunos terão que recortar e ordená-los na sequência correta, depois colarão no caderno. Ficarei junto aos alunos com hipóteses pré-silábicas e silábicas: a estes entregarei os versos de uma estrofe por vez para que ordenem, perguntando com qual palavra começa o primeiro verso e qual com sílaba/letra esta palavra começa, qual palavra está no final do verso, com qual sílaba/letra esta palavra termina. Sempre que necessário, retornarei ao texto original e farei a leitura oral de cada estrofe a ser ordenada.

1. ORGANIZE OS VERSOS DE CADA ESTROFE DO TEXTO E COLE NO CADERNO:

PARA O PAO-DURO, "GASTAR"
ENCONTRASE TUDO POR COMPLETO!
NA COZINHA DO ECONOMISTA
NÃO É VERBO PREDILETO.

UNE O UTIL AO AGRADÁVEL,
DO ALIMENTO MAS RENTÁVEL
QUANDO VAI A FEIRA
SAINDO SEMPRE EM BUSCA

O MESMO PARA A VERDURA
NÃO FAÇA DEGGOSTO
E TER O NOME COMPOSTO,
O IDEAL PARA UMA FRUTA

Figura 16 – Atividade a partir do poema “Laranja pêra couve manteiga”

Ao entregar a folha, li o enunciado com os alunos explicando que teriam que recortar as frases, ordenar primeiro na classe o texto e só depois colar no caderno. Após isso, circulei entre as duplas do grupo 1 enquanto a professora titular auxiliava os alunos do grupo 2. Eram três estrofes separadas em quadros diferentes. Aos alunos do grupo 1, pedi que recortassem os versos de uma estrofe por vez e, depois de conferirmos a ordenação, colassem no caderno. Na realização da atividade alguns alunos fizeram a correspondência pela palavra, letra inicial que começava o verso e outros com a sílaba da primeira palavra, de cada verso: diziam, por exemplo, “começa com o mesmo pedaço de pato”. Para outros alunos que não estavam conseguindo realizar a ordenação, perguntei com qual palavra iniciava a frase ou terminava. Os alunos estavam utilizando elementos da estrutura interna do verso como indício para identificar e ordenar tais versos da estrofe. Segundo Guimarães (2002, s.p), a habilidade de consciência sintática “[...] possibilita que as crianças focalizem as palavras enquanto categorias gramaticais e sua posição na frase, o que, por sua vez, aumenta sua capacidade de identificação e produção de palavras escritas”.

Percebi que esses alunos estavam entusiasmados, pois conseguiam também realizar as atividades ao mesmo tempo em que os alunos do grupo 2. Se interessavam em tirar as dúvidas e me solicitavam que corrigisse, colocando certo de caneta em seus cadernos. Estes alunos que eram acostumados a copiarem a resposta em suas folhas ou ficavam com a atividade incompleta, pois a professora não conseguia atender a todos, diziam “terminei”, “show profe, consegui sozinho!”, “me pergunta porque agora eu sei”.

Durante a realização da atividade, alguns alunos do grupo 2 utilizaram, como estratégia para organizar o texto, as sílabas finais que rimavam entre si. A professora titular percebeu isso e, então, começou a indagar os alunos quanto ao sentido do texto, pedia que lessem os versos porque o texto tinha que passar uma idéia completa e clara. Os alunos fizeram uma importante relação de que, ao organizar o texto, cujo gênero textual era poema, as palavras finais de cada verso deveriam rimar entre si. Ocorre que a professora atentava aos alunos que, além disso, deveriam cuidar a coerência entre os versos, pois estes possuíam uma ordem sequencial na estrofe. Segundo Morais (2012, p.155), “O desafio de ordenar frases de um texto curto, que aparecem embaralhadas, é outra modalidade em que a leitura de frases já fica subordinada à construção de um sentido global para a composição de um texto aceitável”.

A atividade a seguir assemelha-se à primeira analisada, pois refere-se à habilidade de organização da estrutura interna do texto através da ordenação de versos de uma parlenda, diferindo quanto ao gênero textual.

- Atividade: Declame uma parlenda da cultura gaúcha (Semana Farroupilha).
- Objetivo: Desenvolver a consciência sintática através da ordenação da estrutura escrita de um texto da cultura oral, a parlenda.

Declamarei cinco parlendas aos alunos, explicando que são da cultura oral, que não existe uma autoria definida e circulam de geração em geração. Depois, organizados em grupos de quatro alunos, receberão uma parlenda em fichas desorganizadas para organizar e ensaiar a declamação. Junto terão a folha de referência para consultar, em último caso. Cada grupo declamará a parlenda para os colegas. Circularéi entre os grupos perguntando qual é a forma de declamar, se é lendo, qual a entonação da voz, as expressões faciais, os gestos, etc.



Figura 17 – Parlendias para ordenação de versos

No primeiro momento da atividade, fiz a leitura declamação aos alunos das seguintes parlendias: Um dois feijão com arroz...; Batatinha quando nasce...; João balalão...; Chuva e sol...; Meio dia...; eles se divertiram em ver meus gestos e ouvir a entonação de voz. Após isso, entreguei uma parlenda por grupo e pedi que lessem e ensaiassem a leitura declamação. Depois, distribuí fichas com os versos do texto para ordenarem: orientei que guardassem o texto referência embaixo da classe e só consultassem em uma “emergência”. Fiquei orientando os alunos do grupo 1 e a professora titular ficou junto aos alunos do grupo 2. Os alunos do grupo 1 falavam uma frase da parlenda e colocavam a cartela com a frase escrita, um dos alunos disse: “o primeiro cartão começa com M de meio-dia, na segunda repete”. Nesta situação, podemos perceber que o aluno estava pareando a forma oral e escrita das palavras, isto foi possível porque ele sabia a parlenda de memória. Para Moraes (2012, p.135):

Como as crianças já sabem aqueles textos de cor, ao se depararem com sua forma escrita, vão poder “seguir o texto”, por conta própria, buscando fazer corresponder as palavras que falam às que estão escritas diante delas e observar que as palavras que rimam ou que se repetem têm também “pedaços escritos” em comum ou que são iguais.

A atividade com a declamação e organização dos versos de parlendias configurou-se em um momento de reflexão sobre as palavras no seu aspecto sonoro relacionado à análise de sua forma gráfica.

A atividade a seguir envolve a habilidade de organização da estrutura interna do texto através da produção de enunciados coerentes.

- Atividade: Escreva um convite para a Bruxa Merreca.
- Objetivo: Analisar as características de um convite para e produzir um texto do mesmo gênero.

Apresentarei o convite do livro “Bruxa Merreca” escrito em papel pardo e vamos ler, analisando as informações ali contidas: dia, horário, local, nome da festa. Registrarei estes itens no quadro para que os alunos tenham subsídios para escreverem seus convites. Depois, cada aluno escreverá um convite para a bruxa Merreca ir à festa em suas casas. Aos alunos em hipóteses pré-silábicas e silábicas distribuirei um modelo com espaço para escreverem os itens; aos alunos em hipóteses silábico-alfabéticas e alfabéticas incentivarei que escrevam o convite inspirando-se no do livro e nos itens registrados no quadro.

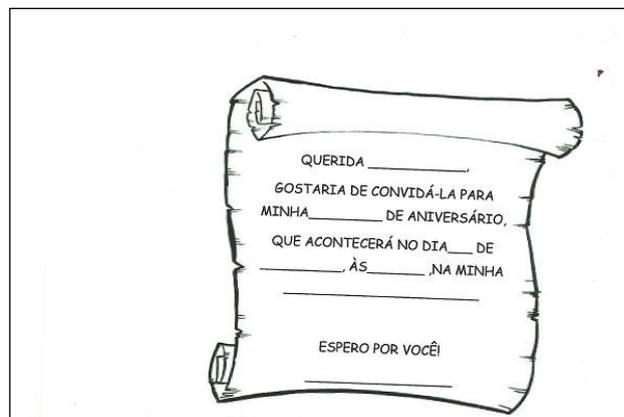


Figura 18 – Produção de convite a partir da narrativa “Bruxa Merreca”

Para realização desta atividade, iniciei retomando a história “Bruxa Merreca”. Apresentei o cartaz com a escrita do convite igual ao livro, fiz uma exploração coletiva do gênero textual, em que, conforme líamos o texto, eu perguntava aos alunos o que era essencial estar presente em um convite para que o leitor conseguisse compreender a mensagem: qual a festa, quando e onde seria, em qual horário e quem estava convidando. A professora titular auxiliou os alunos do grupo 2, pedia que escrevessem o convite cuidando para que, em seus textos, estivessem os itens acima citados, que são característicos do gênero textual, pedia que lessem para ela depois de escreverem. Aos alunos do grupo 1 entreguei a folha estruturada e fui circulando entre os alunos: lia com eles cada enunciado e depois perguntava o que teriam que escrever a seguir. Depois, por exemplo, pedia que escrevessem o nome da personagem MERRECA, destinatária do convite, e perguntava com qual

letra começava ou, para escrever a primeira sílaba, de quais letras precisávamos. Pedia que os alunos revisassem a escrita de cada palavra da folha estruturada. Com essa folha estruturada, percebi que os alunos do grupo 1 se atentavam mais a cada palavra escrita, alguns alunos com hipótese silábica sem valor sonoro tentavam atribuir valor sonoro às sílabas. Esta folha estruturada auxiliava os alunos a perceber a organização da estrutura interna do gênero textual convite, pois deveriam produzir enunciados coerentes. Para isso eu lia junto com os alunos o enunciado e depois os indagava sobre qual palavra era preciso escrever no espaço correspondente. Esta atividade corrobora para que os alunos possam utilizar os enunciados do texto como estratégia de leitura, através de predições, já que a criança dominará a estrutura do gênero textual convite, de acordo com Guimarães (2002,s.p) “se ela tiver capacidade para refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças, poderá utilizar essa capacidade para solucionar suas possíveis dificuldades de leitura e escrita”.

As propostas de consciência sintática auxiliam os alunos na aquisição da leitura e da escrita, pois eles precisam compreender que as frases são compostas por palavras e que estas ocupam um lugar na frase, Guimarães (2012, s.p.) argumenta que “[...] a consciência sintática possibilita que as crianças focalizem as palavras enquanto categorias gramaticais e sua posição na frase, o que, por sua vez, aumenta sua capacidade de identificação e produção de palavras escritas”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, apresento os apontamentos dos aspectos mais relevantes da pesquisa. Por primeiro, retomo o tema do estudo – propostas de alfabetização diferenciadas desenvolvidas e implementadas em uma turma de 2º ano para atender a heterogeneidade de aprendizagens presentes – o qual possuía como problemática a seguinte pergunta: de que maneiras o professor alfabetizador constrói sua prática docente para possibilitar a aprendizagem de crianças, de uma mesma turma, com diferentes compreensões sobre os processos de leitura e escrita?

Ao longo do estudo, foi possível evidenciar que esta pergunta foi respondida na medida em que, ao descrever minha prática docente em relação à heterogeneidade de aprendizagens presentes na turma de 2º ano do Ensino Fundamental, apresentei as propostas de alfabetização diferenciadas que implementei na turma. A diferenciação do ensino ocorreu de formas distintas: mesma atividade material, mas com intervenções e etapas diferenciada; mesma proposta, mas com materiais e intervenções diferenciadas.

As análises desenvolvidas ao longo do estudo evidenciaram que tais propostas de alfabetização diferenciadas produziram resultados positivos nas aprendizagens dos alunos. Apresento, para exemplificar, o mesmo quadro incluído no início do estudo, atualizado a partir da análise das produções escritas dos alunos ao término do estágio:

Hipóteses pré-silábicas	Hipóteses silábicas	Hipóteses silábico-alfabéticas	Hipóteses alfabéticas	Alfabetizados	Total de alunos
0	7	5	5	9	26

A partir dos dados presentes no quadro, pode-se verificar que os alunos avançaram em suas hipóteses, resultado da adequação da prática docente que atendeu às heterogeneidades de aprendizagens dos alunos. Tal afirmação se comprova pois, no início do estágio, havia sete alunos em hipótese pré-silábica, cinco em hipótese silábica, três em hipótese silábico- alfabética e onze em hipótese alfabética. Os alunos silábicos, ao final do estágio e em sua maioria, atentavam ao valor sonoro das sílabas. Já os alunos silábico-alfabéticos liam e escreviam palavras com sílabas simples. Os alunos alfabéticos apresentavam certa autonomia para grafar palavras com som nasal e encontros consonantais; reconheciam e faziam uso das grafias de palavras em algumas correspondências regulares contextuais. Aos alunos alfabetizados os avanços se expressaram com a desenvoltura na leitura de textos, inclusive, na letra cursiva. No que se refere à produção de textos, já conseguiam com autonomia escrever paragrafando e mostrando coerência entre as ideias.

Ao longo do estágio, utilizei como registro avaliativo uma planilha que elaborei a partir dos direitos de aprendizagem constantes no caderno do 2º ano do PNAIC (BRASIL, 2012, p.33-35), conforme as características de aprendizagens da turma. Apresentarei uma seleção desses direitos de aprendizagens que se relacionam com as habilidades linguísticas do estudo aqui realizado, conforme a planilha a seguir:

Alunos	Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	Produzir textos de diferentes gêneros, com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	Reconhecer que as sílabas variam quanto a sua composição	Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos da tradição oral, dentre outros) com autonomia.	Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, variantes linguísticas e diferentes gêneros textuais.	Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	Reconhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavras; JÁ/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou L em sílaba final, M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã E ão em final de substantivos e adjetivos).
A1	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
A2	parcial	parcial	sim	sim	parcial	sim	sim	sim	parcial
A3	sim	parcial	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
A4	sim	parcial	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
A5	não	não	parcial	sim	não	sim	parcial	parcial	parcial
D1	não	não	parcial	parcial	não	parcial	não	parcial	não
D2	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
E	não	não	parcial	sim	parcial	parcial	parcial	parcial	parcial
F	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
G	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
G	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
G	parcial	não	parcial	sim	não	parcial	parcial	parcial	parcial
H	sim	parcial	sim	sim	sim	sim	sim	sim	parcial
J1	sim	parcial	sim	sim	sim	sim	sim	sim	parcial
J2	não	não	parcial	parcial	parcial	parcial	parcial	parcial	parcial
K1	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
K2	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
L1	parcial	parcial	sim	sim	parcial	sim	sim	parcial	parcial
L2	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
L3	parcial	parcial	sim	sim	parcial	sim	sim	parcial	parcial
M	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
R	parcial	não	sim	sim	parcial	parcial	sim	parcial	parcial
T	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
V	parcial	parcial	sim	sim	parcial	sim	sim	parcial	parcial
W	parcial	não	sim	sim	parcial	sim	parcial	parcial	parcial

Selecionei os objetivos de aprendizagem que os alunos da turma necessitavam desenvolver, para que todos pudessem avançar em suas etapas de aprendizagens. Os dados evidenciam que as propostas diferenciadas em alfabetização contribuíram para o avanço de todos os alunos, tomando cada aluno como parâmetro de si mesmo, mas sempre considerando a alfabetização como meta final para todas as crianças. Através das propostas de consciência silábica que exercitavam a composição de sílabas, segmentação de sílabas em palavras e comparação de palavras quanto ao tamanho, os alunos apresentaram avanços na escrita. As propostas de consciência sintática possibilitaram aos alunos localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros com autonomia. Ao desenvolver a habilidade de rimas e aliterações foram acionadas as habilidades de ler ajustando a pauta sonora à escrita através da leitura e identificação de rimas. Na consciência fonêmica, no jogo letra inicial, por exemplo, os alunos exercitaram o uso das grafias de palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).

Ressalto que as análises evidenciaram indícios no avanço do conhecimento, sobretudo das crianças em etapas iniciais de leitura e escrita, já que, em minhas observações, pude constatar que estes alunos eram os mais prejudicados com a ausência de adequação da prática docente.

As intervenções diferenciadas acionaram variadas habilidades de consciência metalinguística, não somente habilidades de consciência fonológica. As intervenções realizadas com os dois grupos envolveram habilidades de consciência sintática em que os alunos trabalharam com textos, através da leitura, ordenação. Também durante as intervenções acionamos a consciência semântica com a contextualização do universo vocabular desenvolvido ao longo das aulas, trabalhando com o significado das palavras.

Este trabalho de conclusão de curso possibilitou um olhar reflexivo sobre minha atuação docente, em que apresentei possíveis formas de como o professor pode, pelo seu acompanhamento atento e diagnóstico das necessidades dos alunos, adequar sua prática para contemplar as diferentes etapas de aprendizagem de seus alunos.

Por fim, concluo destacando que este trabalho aponta a um horizonte repleto de possibilidades de estudo sobre a diferenciação do ensino, tema extremamente necessário de ser investigado na escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Socorro Barros de; BEZERRA, Valéria Suely S. Barza; LEITE, Fernanda Guarany Mendonça. Tempo de brincar com textos rimados e com jogos de análise fonológica: o trabalho com a língua escrita na educação infantil. In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. P.105-146.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves *et al.* (orgs.). **Manual didático: jogos de alfabetização**. Brasília (DF): Ministério da Educação; Recife: CEEL/UFPE, 2008. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceel/ebooks/Manual_de_jogos_did%C3%A1ticos_revisado.pdf>. Acesso em: 26 fev 2014

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**: Brasília: ano 02, 47 p. 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_7_MIOLO.pdf. Acesso em: 07 mai 2014.

CABRAL, Ana C. dos Santos Pereira; PESSOA, Ana C. Rodrigues Gonçalves; LIMA, Juliana de Melo. O ensino da análise linguística nas séries iniciais. In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. P.127-144.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? A importância do lúdico no planejamento. In: DALLA ZEN, Maria Isabel; XAVIER, M. Luisa. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2011. P.117-131.

GUIMARÃES, S.R . Dificuldades no desenvolvimento da lecto-escrita: o papel das habilidades metalinguísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n.19 (1), jan/abr., 2003, p. 33-45.

LEAL, Telma Ferraz; GUERRA, Érika Moraes da Silva; LIMA, Juliana de Melo. Atividades em grupo: que benefícios podem trazer ao processo de aprendizagem? In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. P. 85-102.

LEAL, Telma; ALBUQUERQUE, Eliana; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?) In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P.

112-131. Disponível em:

<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 05 mar 2014.

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

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur G. Se a escrita é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P.29-46 disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 05 mar 2014.

MORAIS, Artur G. Como as crianças aprendem alfabética? O que a capacidade de refletir sobre “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso? In: LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Salto para o Futuro - Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita**, Rio de Janeiro, ano XXIII, boletim 4, p. 24-36, abr. 2013. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/13054004_Alfabetizacaoaaprendizagem_eoensinodaleituraedaescrita.pdf>. Acesso em 18 abr. 2013.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

PICCOLI, Luciana. Reflexão metalinguística e intervenção pedagógica na alfabetização. In: LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Salto para o Futuro - Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita**, Rio de Janeiro, ano XXIII, boletim 4, p. 37-48, abr. 2013. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/13054004_Alfabetizacaoaaprendizagem_eoensinodaleituraedaescrita.pdf>. Acesso em 18 abr. 2013.