

Fundamentos - Metodologia Scliar de alfabetização

Leonor Scliar-Cabral

Como citar: SCLiar-CABRAL, Leonor. Fundamentos - Metodologia Scliar de alfabetização. *In:* OKUDA, Paola Matiko Martins; ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; CAPELLINI, Simone Aparecida. (org.). **Tópicos em transtornos de aprendizagem:** parte IV. Marília: Fundepe; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 177-197. DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-641-1.p177-197>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Fundamentos – Metodologia Scliar de alfabetização

Leonor Scliar-Cabral

O *Sistema Scliar de Alfabetização* foi elaborado por Leonor Scliar-Cabral, a partir do projeto *Ler & Ser – combatendo o analfabetismo funcional*, cuja equipe era constituída pelas doutoras Ana Cláudia de Souza, Mariléia Silva dos Reis e Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig.

Os fundamentos do sistema estão baseados no que há de mais avançado na teoria e prática das ciências que se ocupam da linguagem verbal, como a neurociência, a psicolinguística, a linguística e a neuropsicologia. A seguir, apresento de forma resumida tais fundamentos.

Diferença entre aquisição e aprendizagem

A aquisição do sistema oral se dá de forma natural, espontânea e compulsória nas crianças sem desvios periféricos ou centrais: as primeiras palavras ocorrem por volta de um ano de idade; o sistema escrito, na maioria dos casos, é **aprendido** no contexto do ensino-aprendizagem de forma sistemática, intensiva, quando a criança já atingiu certa maturidade cognitiva, linguística e emocional.

A comunicação oral é questão de sobrevivência do ser humano: um dos fósseis mais antigos (Lucy) data de aproximadamente há três milhões e meio de anos, enquanto a escrita, entendida como um modo secundário, distinta da pintura, do desenho ou de outros meios de memorização, apareceu muito recentemente (aproximadamente há 5.000 anos a.C.). Essa evidência da paleontologia demonstra que a comunicação oral é adquirida espontânea e compulsoriamente por determinantes biopsicológicos da espécie, enquanto os sistemas de escrita são uma invenção tardia. Em consequência, na maioria dos casos, a criança precisa vir à escola, principalmente, para aprender a ler e a escrever.

Em toda a aprendizagem, para saber produzir, deve-se saber compreender, isto é, antes de falar, a criança deve compreender o que os adultos dizem para ela e assim começar a dominar a língua, para depois poder dizer suas primeiras palavras. A mesma coisa acontece com a língua escrita: sem saber ler, a criança não poderá compreender nem o que ela própria “escreveu”. Portanto, a alfabetização não pode começar pelo ensino isolado da escrita. Pode até começar quase simultaneamente com a escrita, desde que a criança aprenda a reconhecer as diferenças entre as letras e os seus valores na leitura.

Aprendizagem neuronal

Uma das grandes descobertas das neurociências é a de que os neurônios que processam as imagens visuais são programados para simetrizar a informação: “Cada vez que um hemisfério aprende uma informação visual nova, este traço de memória é imediatamente transmitido ao outro hemisfério” (Dehaene, 2012). No entanto, para o reconhecimento das letras, isto é, das diferenças que apresentam entre si, é necessário reciclar os neurônios para que eles aprendam a distinguir a direção dos traços das letras. Isso exige um trabalho minucioso e contínuo. Na presente proposta, desenvolvem-se as ideias de Montessori, a importante pedagoga italiana cuja abordagem é seguida por centenas de escolas ao redor do mundo: busca-se acionar ao máximo as várias entradas sensoriais para vencer a batalha de assimetrizar os traços que diferenciam as letras entre si.

Por isso, a introdução de cada letra é acompanhada pelos comandos do professor para que a criança a trace com o dedo, ao mesmo tempo em que diz o som que ela representa. As informações sensoriais processadas pela visão, pela audição, pelo tato e pela propriocepção se reforçam mutuamente.

Desmembramento da cadeia da fala

Outra grande dificuldade para uma criança se alfabetizar é a de que ela percebe a fala como um contínuo, isto é, não há separação entre as palavras, nem entre consoantes e vogais. Por exemplo, por que a criança, ao começar a

escrever, coloca uma sucessão de sinais numa linha, sem espaços em branco entre as palavras? Por que, mais adiante, escreverá zóio, zoreia? Porque é assim que percebe a fala.

Para aprender a ler, a criança deverá compreender, aos poucos, que:

- a escrita representa a fala, porém não exatamente tal como é percebida;
- na escrita, as palavras são separadas por espaços em branco;
- uma ou duas letras (para o professor, um grafema) têm o valor de um som (para o professor, a realização de um fonema); às vezes, uma letra poderá ter sempre o mesmo valor, como **f**, mas outras vezes poderá ter mais de um valor como **c**, que antes das letras **u**, **o**, **a** tem o valor de /k/, como em **cubo**, **cor**, **cola** e antes de **i**, e tem o valor de /s/, como em **cipó**, **cera**.
- para reconhecer a palavra escrita, além de saber atribuir os valores a cada grafema (uma ou duas letras), a criança deverá saber onde cai o acento mais forte (acento de intensidade), pois no português, o acento pode cair na última (oxítonas), penúltima (paroxítonas) ou antepenúltima sílaba (proparoxítonas).

Logo, sendo grande a dificuldade para uma criança se alfabetizar o fato de ela perceber a fala como um contínuo, é preciso ajudá-la a analisar conscientemente a fala, desmembrando a cadeia em palavras, essas em sílabas e, o que é mais difícil, separar as consoantes das vogais. Essa última aprendizagem, que se chama consciência fonêmica, só é possível, num contexto lúdico. Sendo a consciência fonêmica um tipo de consciência metalinguística, a melhor forma de desenvolvê-la é disponibilizar ao indivíduo uma linguagem para fixar a unidade sobre a qual ele quer refletir. No caso, a unidade é o fonema e a linguagem para fixá-lo é o sistema alfabético. Exemplificando, na palavra-chave **VIVI**, que é a primeira a ser trabalhada no *Sistema Scliar de Alfabetização*, o mediador aponta para a letra **V** (um fundamento capital do *Sistema* é não alfabetizar pelo nome das letras e sim pelos valores dos grafemas) na lousa, ao mesmo tempo em que dá o seguinte comando:

Vamos começar a conhecer as letras e os sons que elas representam para poder ler. Abram a página em que aparecem a menina **VIVI** e um cesto com ovos.

Com o dedo indicador vamos percorrer de cima para baixo e de baixo para cima a letra (aponte para **V**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**) e, ao mesmo tempo, vamos dizendo o som [vvv]. Todo mundo! Muito bem. (Scliar-Cabral, 2014, p. 6).

Pode-se verificar que, ao traçar com o dedo a letra **V**, ao mesmo tempo em que emite o som que realiza o fonema /v/, a criança está recortando o fonema e decompondo a sílaba, podendo visualizar através da letra impressa unidades tão abstratas quanto o grafema e o fonema.

Alfabetização integrada

Outro fundamento do *Sistema Scliar de Alfabetização* é a alfabetização integrada, apoiada na inseparabilidade entre as ciências humanas e as ciências biológicas, conforme explicado acima. A alfabetização integrada deveria instrumentar o indivíduo de tal modo que ele estaria apto a ler, compreender, refletir sobre e incorporar os conhecimentos veiculados pelos textos escritos que circulam socialmente, apropriando-se dos avanços filosóficos, científicos, literários e culturais que a humanidade produziu até hoje. Tal propósito de integração recebe o nome de cultura humanística, ideal vigente na Renascença e durante o Iluminismo, quando enciclopedistas, como Diderot, procuraram abarcar todos os conhecimentos da época na *Enciclopédia Francesa*. Novamente nos encontramos diante de um impasse: no século XX, o desenvolvimento científico e tecnológico foi de tal monta que ultrapassou a massa de conhecimentos acumulados durante toda a passagem anterior do homem sobre a Terra. Mais agravante foi a especialização, com subáreas de conhecimento cada vez mais pulverizadas e compartimentalizadas.

O que está ocorrendo é que, em virtude da especialização vertiginosa, nenhum de nós possui **todos** os esquemas mentais necessários à compreensão de **todos** os textos que circulam socialmente.

Tal dilema coloca as seguintes indagações para a alfabetização integrada:

- Na atualidade, é impossível integrar os saberes acumulados, atingindo o ideal humanístico?
- Na atualidade, é possível atingir o ideal humanístico, substituindo o conceito de erudição pelo de apreensão e síntese dos avanços seminais na filosofia, nas ciências e nas artes? Quais os caminhos?

Opto por uma resposta afirmativa à segunda pergunta e sugiro alguns caminhos.

O primeiro deles e, a meu ver, prioritário passa pela **alfabetização para o letramento**: a escola não pode continuar a fabricar analfabetos funcionais. Infelizmente, a escola não está alfabetizando para o letramento. Para tal, é necessário buscar uma nova metodologia de alfabetização, baseada nas experiências que deram resultado na erradicação do analfabetismo funcional, incorporando o que há de mais avançado nas neurociências da educação (Dehaene, 2012).

Papel importante nessa proposta cabe à filosofia e ao jornalismo científico a fim de sintetizar os avanços seminais das ciências, da tecnologia e das artes e de adequar o vocabulário ininteligível ao nível da compreensão do leigo.

É preciso salientar, por fim, que a alfabetização integrada é aquela que aproveita todos os espaços e tempos disponíveis para o ensino-aprendizagem da direção dos traços que diferenciam as letras entre si, da constituição dessas em grafemas associados aos seus respectivos valores, os fonemas, ambos com a função de distinguir significados, portanto, inseridos em palavras e estas em textos significativos para o educando. Isto significa a utilização das disciplinas de matemática, ciências, estudos sociais, educação física, artes, lazer, e das atividades de socialização, todas coerentemente entrosadas em torno de uma temática, com um objetivo comum. A integração entre a escola, família, e comunidade é essencial para o êxito da proposta. Não se podem esquecer os aspectos ecológicos.

O último dos fundamentos do *Sistema Scliar de Alfabetização* é a alfabetização integral. Parto do pressuposto de que o alvo é a educação plena do indivíduo: cognição, afetos, sociabilidade, o físico e o estético, em vasos comunicantes, deverão levá-lo ao exercício da cidadania e à realização pessoal, com a capacidade para entender os textos escritos que circulam em sociedade e para produzir os de que necessita. O conceito de educação integral remonta aos gregos, conforme o aforismo latino *mens sana in corpore sano*, mas deve ser especificado, desdobrando-se na alfabetização que leve em consideração

o desenvolvimento harmônico da cognição e da linguagem, da percepção, do equilíbrio emocional, da socialização, do corpo, da sensório-motricidade e da expressão estética. A forma como isto pode ser operacionalizado se encontra na concepção dos conteúdos didáticos e na sugestão das atividades a serem desenvolvidas em cada uma das unidades, bem como na cartilha, conforme exemplificaremos no plano de aula de uma das unidades que se encontra no livro *Sistema Scliar de Alfabetização – Roteiros para o professor: 1º Ano*.

Antes de entrarmos no tópico da metodologia, cabe uma palavra sobre o enfoque do *Sistema Scliar de Alfabetização*, no que diz respeito à variação sociolinguística.

Variação sociolinguística

A fala apresenta variação determinada por vários fatores: quando lê, a criança converte o que lê a sua variedade sociolinguística (respeitá-la na leitura em voz alta); quando escreve, dá-se o inverso, porém é necessário enfatizar que o sistema escrito é um só em todo o território nacional.

Em virtude da mobilidade social, há alunos que vêm de regiões diferentes e, mesmo, de famílias que praticam em casa outras línguas, como o italiano, o alemão ou o japonês; também há diferenças determinadas pelo nível de escolaridade e de educação dos pais. Por isso, na escola, deve ser ensinado o respeito à diferença, evitando que essas crianças sejam ridicularizadas quando falam ou leem em voz alta. Para ensinar a escrever, o professor deve estar atento, porque as regras de conversão não são as mesmas. Assim como não se escreve nãum ao invés de não, o professor deve mostrar, aos poucos, que quando se diz [‘fumu], se escreve fomos.

Metodologia

Esta seção será subdividida em duas partes, a metodologia para implantação do *Sistema Scliar de Alfabetização* e a metodologia para a alfabetização.

A metodologia para implantação do *Sistema Scliar de Alfabetização* consiste na formação de polos em que equipes constituídas de psicólogos, educadores, linguistas, neurocientistas, psicolinguistas e demais pesquisadores envolvidos com alfabetização elaborem projetos para aplicar o sistema presencialmente e/ou a distância. Tais equipes são formadas, em cursos presenciais e/ou a distância, tanto quanto aos fundamentos, quanto às práticas, tornando-se multiplicadoras. Os manuais que sustentam a preparação são os livros *Sistema Scliar de Alfabetização – Fundamentos* (Scliar-Cabral, 2013) e *Sistema Scliar de Alfabetização - Roteiros para o professor: 1º Ano* (Scliar-Cabral, 2014). Paralelamente são instrumentadas para aplicar a Bateria de Recepção e Produção da Linguagem Verbal (Scliar-Cabral, 2003), pois são aplicados pré-testes e pós-testes na população, a fim de se verificar o efeito da intervenção, além de levantar o perfil da população no que diz respeito à competência linguística tanto oral quanto escrita.

A metodologia da alfabetização está baseada em vários conceitos solidários:

1. reconhecer a direção dos traços que diferenciam as letras entre si;
2. dominar os valores dos grafemas, associando-os aos fonemas que representam: não alfabetizar pelo nome das letras;
3. tanto fonemas quanto grafemas servem para distinguir significados, portanto, as letras que realizam os últimos devem estar dentro de palavras, constituindo essas um texto;
4. trabalhar sistematicamente onde cai o acento de intensidade;
5. trabalhar o reconhecimento dos vocábulos átonos no texto;
6. seguir uma ordem de dificuldade crescente, a partir dos critérios abaixo para a gradação:
 - simplicidade dos traços que compõem a(s) letra(s), sendo iguais na maiúscula e minúscula, por exemplo, V v;
 - representar um fonema cuja realização pode ser articulada sozinha, por exemplo, V v, como **não** é o caso das menos contínuas, isto é, das oclusivas;
 - ser biunívoco, isto é, um e apenas um grafema representa o mesmo fonema e um e apenas um fonema é representado sempre pelo mesmo grafema, como é o caso de V à /v/ e não é o caso de s, ou do grafema g;
 - o fonema representado pelo grafema não apresenta variantes determinadas pelo contexto fonético, como é o caso de /d/ e /t/, antes de /i/

ou /j/, nem variantes determinadas pelas variedades sociolinguísticas, como é o caso de /R/.

7. o ensino da leitura poderá vir acompanhado do ensino da escrita, mas este nunca deve preceder aquele;
8. as atividades suplementares como a música, a dança, o teatro, as artes plásticas, a educação física e ecológica devem complementar a alfabetização, na educação integral e integrada, em cada plano de aula;
9. o desenvolvimento da competência narrativa ocorre no início da aula e propicia o elo entre a escola e a família;
10. o principal material pedagógico do aluno é o livro *Aventuras de Vivi*, através do qual adquire o gosto pela leitura;
11. as atividades se encerram com a leitura pelo professor de um texto retirado do cesto de livros, revistas e jornais, onde estão representados os gêneros ao alcance da fase em que se encontram os educandos.

Funções das atividades

Hora da novidade

É a primeira atividade do dia e tem a função de desenvolver os esquemas narrativos, essenciais para a competência em leitura e escrita, pois eles permitem reportar sobre episódios e eventos ausentes do espaço e tempo dos interlocutores, que é uma das propriedades da comunicação escrita: o esquema narrativo é constituído de episódios e estes de eventos, relacionados entre si por nexos de causalidade que permitem a progressão narrativa; cada episódio é introduzido por um cenário explícito ou implícito, constituído pela introdução dos personagens e pela descrição do tempo e espaço onde ocorre.

Multissensoriedade com a função de distinguir significados

Seguindo o preceito de Montessori de educar pelos sentidos e pelo movimento, inclusive do aparelho fonador, para estimular a concentração e as percepções sensorio-motoras da criança, o reconhecimento da letra que realiza o

grafema ocorre acompanhando o traçado com o indicador, ao mesmo tempo em que o som que realiza o fonema é emitido pela criança.

Cumpramos observar, porém, que, ao contrário de outras propostas semelhantes, a letra integra uma palavra, cujas letras também terão seu traçado acompanhado, com a emissão do respectivo som que realiza o fonema. Eis porque, além do grafema prioritário que está sendo trabalhado, V v, foi obrigatório também introduzir as vogais, embora de grande complexidade, sem as quais não é possível construir palavras no português brasileiro (PB). Essa estratégia foi adotada porque estou convicta de que a aprendizagem só ocorrerá se as unidades traçadas tiverem a função de distinguir significados. Na respectiva unidade, serão detalhados os comandos que o professor deverá ler para os alunos. Poderão, às vezes, parecer maçantes tais comandos, mas eles foram cuidadosamente estudados para a fixação da direção dos traços das letras, com o objetivo de ensinar os neurônios a assimetizar.

Palavras dentro de um texto: a categoria da expectativa

A aprendizagem do reconhecimento das letras que constituem os grafemas, associados aos seus respectivos fonemas, com a função de distinguir significados, por seu turno, só será possível se as palavras fizerem parte de um texto com sentido para a criança e, mais ainda, se o texto despertar o gosto pela leitura da criança.

Por esse motivo, **criei uma história**, com personagens com os quais a criança poderá se identificar, história essa em capítulos, criando na criança a expectativa do que virá a seguir. O texto deverá ser lido pelo professor, com expressividade, com exceção das **palavras em negrito**, a serem lidas em coro, por toda a turma. A cada capítulo da história, as palavras em negrito vão aumentando, até se chegar ao ponto em que todos os grafemas e as respectivas letras que os compõem já foram aprendidos.

Atividade de escrita ao nível da criança

Como a criança ainda não sabe escrever (atividade bem mais complexa que a leitura) utilizam-se fichas móveis, com as quais montará frases e

depois as lerá para os colegas. As crianças terão ao seu dispor uma caixinha ou envelope com o nome da Unidade em estudo e o número do exercício, contendo muitas fichas com as letras que está aprendendo e as anteriores que já estudou. É fundamental que a criança leia os textos produzidos, pois precisará demonstrar que compreende o que escreveu. No entanto, se a escola dispuser de computadores, as crianças poderão aprender a compor seus textos digitando; o mesmo se pode dizer dos celulares inteligentes.

Percepção do contraste entre as sílabas mais intensas e átonas no vocábulo e na frase

O reconhecimento da palavra escrita sempre será acompanhado da verificação da sílaba mais forte em contraste com a(s) mais fraca(s), o mesmo ocorrendo na frase. Essa atividade tem por principal objetivo a identificação dos substantivos, adjetivos, verbos e advérbios terminados pelas letras **e, a, o**, seguidas ou não de **s** (os mais frequentes do português, salvo os vocábulos átonos) sem acento gráfico, que devem ser lidos como paroxítonos. Tal atividade consiste em, após ter emitido os sons ao acompanhar o traçado das letras que constituem as palavras, repeti-las, batendo palmas na sílaba mais forte, ou sobre a mesa. Ao trabalhar o reconhecimento dos substantivos, adjetivos, verbos e advérbios em negrito no texto, que têm sílaba mais forte, em contraste com os vocábulos átonos, você também está preparando o aluno para escrever esses últimos separados do vocábulo ao qual vêm grudados na fala.

Educação integral

Em quase todas as unidades do Curso haverá atividades de matemática, música, artes plásticas, teatro, criação literária e esportes, não se descurando as ecológicas, visando à educação integral da criança. A educação integral privilegia o indivíduo como um todo: os aspectos cognitivos, físicos, afetivos, sociais e estéticos são contemplados de forma harmônica e relacionada.

Educação integrada

Convocar a família e a comunidade para prevenir o analfabetismo funcional é uma das propostas desse projeto. A atividade principal prevista para tal fim é convidar os avós e/ou outros familiares para contarem às crianças histórias que farão parte de um livro a ser divulgado num *blog* ou *site* que a escola deverá abrir na internet e/ou a ser publicado pela comunidade.

Trabalhando com gêneros e desenvolvendo a educação integrada

Antes de encerrar a aula, o professor deve sempre ler e comentar para os alunos algum texto, percorrendo os vários gêneros: uma história, um poema, uma notícia, um anúncio, um aviso, uma reportagem, uma carta, um texto de outra disciplina, uma crônica, uma anedota. Trabalhar com gêneros não significa impor à criança aqueles sem nenhum interesse ou função para ela como sua certidão de nascimento, ou carteira de identidade, e sim aqueles que atendem suas necessidades lúdicas, cognitivas, emocionais, estéticas e sociais, como narrativas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, adivinhas, letras de canções, poesias e assim por diante.

Aprender brincando

Foram previstas muitas atividades lúdicas para todas as unidades, com apoio em músicas, jogos e brincadeiras do repertório infantil. A Dra. Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig, que vem se especializando na área, contribuiu com uma parte desse material. A riquíssima literatura infantil em português e a leitura expressiva pelo professor devem estar sempre disponíveis em atividades diárias.

O objetivo é fazer com que o futuro leitor reconheça rapidamente qualquer palavra com a qual se defronte pela primeira vez e, sem titubear, tenha uma leitura fluente, desenvolvendo o gosto pela leitura e ampliando seus universos pela vida afora.

Referências

- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura* (Scliar-Cabral, L. trad.). Porto Alegre: Penso.
- Scliar-Cabral, Leonor. (2003). *Guia prático de alfabetização – baseado em Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto.
- _____. (2013). *Sistema Scliar de Alfabetização – Fundamentos*. Florianópolis: Editora Lili.
- _____. (2014). *Sistema Scliar de Alfabetização – Roteiros para o professor: 1º Ano*. Florianópolis: Editora Lili.

Apêndices

Apêndice 1. Exemplo de aplicação pedagógica

Por que o grafema **V v** foi escolhido como o primeiro a ser ensinado?

O grafema **V v** foi o primeiro a ser escolhido pelos seguintes critérios:

- simplicidade dos traços que compõem a sua letra, sendo iguais na maiúscula e minúscula; há outras letras que apresentam essa característica, como é o caso de **C c, O o, S s, X x, W w**, mas os respectivos grafemas não preenchem os critérios, que examinarei logo a seguir;
- representar um fonema cuja realização pode ser articulada sozinha, como não é caso das menos contínuas, isto é, das oclusivas; novamente, os cinco grafemas acima mencionados representam fonemas cuja realização pode ser articulada sozinha, mas, enquanto o grafema **V v** sempre representa o fonema /v/ e a recíproca também é verdadeira (critério a seguir, da biunivocidade), o mesmo não ocorre com os grafemas **O o, S s, X x, W w**;
- ser biunívoco, isto é, um e apenas um grafema representa o mesmo fonema e um e apenas um fonema é representado sempre pelo mesmo grafema, como é o caso de **V v** à /v/ e não é o caso de **O o, S s, X x, W w**;
- o fonema representado pelo grafema não apresenta variantes determinadas pelo contexto fonético, como é o caso de /o/, nem fenômenos determinados pelas variedades sociolinguísticas, como é o caso do arqui-fonema |S|.

Apêndice 2

Unidade 3

Grafemas F f, Ô ô, Ó ó, Á á

Na Unidade 2, embora os valores dos grafemas que representam as vogais, com exceção de Á á, Ã â, à, Ó ó, sempre dependerem do contexto gráfico, selecionei os grafemas I i, A a, U u, E e, porque sem as vogais não é possível construir nenhuma palavra. Apresentei, também, atividades suplementares para o ensino-aprendizagem dos grafemas V v, A a, U u, E e, bem como jogos lúdicos.

Na Unidade 3, trabalharei com os grafemas F f, Ô ô, Ó ó, Á á. O grafema F f, bem como todos os grafemas com acentos gráficos que representam as vogais, tem seus valores independentes do contexto grafêmico.

Dê as boas-vindas aos alunos, solicitando que alguns alunos contem alguma coisa interessante que fizeram no dia anterior. Peça, também, que três ou quatro alunos escolhidos anteriormente contem a história narrada pelo avô, avó ou outro familiar.

“Hoje vamos começar a aula ouvindo histórias que seu VOVÔ ou sua VOVÓ contaram (escrever na lousa VOVÔ e VOVÓ e pedir para as crianças lerem. Depois, escrever VIVI)¹. Quem quer ser o primeiro?”

Lembre-se de gravar as histórias!

Depois que as crianças recontarem as histórias, escolha uma delas para que elas possam dramatizar. Como material escolar, tenha um armário ou caixas para guardar máscaras, roupas e objetos para teatro e outros para guardar fantoches e/ou marionetes. Num canto da sala, improvise um tablado e um pequeno cortinado. Indique quem interpretará cada personagem e faça uma improvisação. Após a improvisação, seguida de muitos aplausos, inicie as atividades de leitura da Unidade 3.

À medida que for dando à criança o comando para percorrer a letra com o indicador, dê o exemplo, percorrendo o traçado da letra na lousa.

1 Caso alguma criança escolhida para o relato traga uma história relatada por outro parente, acrescente: – Não foi o **vo**vô nem a **vo**vó? Tudo bem! Vamos ouvir esta história bem interessante, contada por (acrescente o nome ou grau de parentesco de quem contou a história para a criança).

“Abram o livro na página em que está o desenho da **fava**, do **vovô**, da **vovó Eva** e da amiga de **VIVI**, **Fafá**.

Vamos começar com a palavra **FAVA**. (Aponte para **F**, na lousa, **sem dizer o nome da letra** na palavra **FAVA**). Começar de cima para baixo, acompanhando a reta da letra com o indicador e depois suspender o dedo duas vezes, acompanhando as duas retas da esquerda para a direita, sempre dizendo o som [fff].

Vamos continuar lembrando, porque vocês já sabem que a mesma letra pode representar sons diferentes, não é? Então vamos recordar o (aponte para **A**, na lousa, na palavra **FAVA**). O indicador, ao invés de começar de cima, começa de baixo: vamos subindo a estrada e, no topo, descemos, sempre dizendo [aaa], mas tem uma pequena ponte no meio, não é?

Vamos traçar as duas letras (aponte para **FA**) e ler o primeiro pedacinho [fa].

A seguir, com o indicador, vamos percorrer (aponte para **V**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**), de cima para baixo e de baixo para cima, ao mesmo tempo em que vamos dizendo o som [vvv]. Todo mundo! Muito bem.

Por fim, repetimos o (aponte para **A**, na lousa, na palavra **FAVA**). O indicador, ao invés de começar de cima, começa de baixo: vamos subindo a estrada e, no topo, descemos, sempre dizendo [aaa], mas tem uma pequena ponte no meio, não é?

Traçando as duas últimas letras, formamos outro pedacinho, dizendo [va].

Traçar e ler a palavra **FAVA**, dizendo [‘fava].

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

Que tal lermos a palavra **fava** com letras pequenas?

Começar com o (aponte para **f**, na lousa, **sem dizer o nome da letra f**): traçar a bengalinha da direita para a esquerda, começando em cima e depois cortar um terço da bengalinha com uma pequena reta, dizendo sempre o som [fff].

A seguir, traçar a letra (aponte para **a**, na lousa, na palavra **fava**), dizendo o som [aaa]: começar fazendo uma bengalinha pequena da esquerda para direita e depois para baixo. Agora vamos completar com a metade da rodinha, começando à esquerda do meio da bengalinha, dizendo sempre o som [aaa].

Vamos traçar as duas letras (aponte para **fa**) e ler [fa].

A seguir, traçar (aponte para **v**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**, mas dizendo o som [vvv]): com o dedo indicador vamos percorrer de cima para baixo e de baixo para cima.

Completamos, traçando a última letra (aponte para o último **a**, na lousa, na palavra **fava**): começar fazendo uma bengalinha pequena da esquerda para direita e depois para baixo. Agora vamos completar com a metade da rodinha, começando à esquerda do meio da bengalinha, dizendo sempre o som [aaa].

Vamos traçar as duas letras (aponte para **va**) e ler [va].

Que tal lermos a palavra **fava**, batendo palmas mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho?

Vamos ler o som que a letra **Ô ô** (com chapeuzinho) tem quando está no final da palavra, como em **VOVÔ**.

Vamos começar pelo (aponte para o primeiro **V**, na lousa, **sem dizer o nome da letra** na palavra **VOVÔ**). Com o dedo indicador vamos percorrer de cima para baixo e de baixo para cima a letra **e**, ao mesmo tempo, vamos dizendo [vvv]. Todo mundo! Muito bem.

Agora, a letra do lado (aponte para **O**, na lousa, na palavra **VOVÔ**): com o indicador, traçar a rodinha, dizendo [ooo].

Traçar as duas letras (aponte para **VO**), lendo [vo].

Passar para o segundo pedacinho (aponte para o segundo **V**, na lousa, **sem dizer o nome da letra** na palavra **VOVÔ**), traçando a letra **V** com o dedo indicador de cima para baixo e de baixo para cima **e**, ao mesmo tempo, dizendo [vvv].

Mas agora, o [o] é bem mais forte que o primeiro e está no final da palavra. Como é que faz? Ora bolas, se ele for mais forte e estiver no final da palavra, leva um chapéu em cima (aponte para **Ô**, na lousa, na palavra **VOVÔ**): com o indicador, traçar a rodinha, dizendo [ooo]. Agora vamos passar o dedo só no chapéu, de baixo para cima e depois de cima para baixo.

Depois vamos passar o dedo nas duas letras (aponte para **VÔ**) e ler como chamamos uma pessoa muito querida [‘vo].

Traçando os dois pedacinhos, vamos ler a palavra: **VOVÔ**.

Depois batendo palmas mais fraco no primeiro pedacinho e mais forte no último pedacinho: **VOVÔ**. Beleza!

Mas também podemos ler **VOVÓ** dizendo[vo’vó], não é? Aí o bico redondo abriu de verdade e o queixo quase caiu!

Agora vamos passar o dedo só em cima da peninha e depois vamos passar o dedo nas duas letras (aponte para **VÓ**) e ler como chamamos uma pessoa muito querida: [‘vó]. Traçando os dois pedacinhos, vamos ler a palavra: **VOVÓ**.

Agora vamos bater na mesa, duas vezes dizendo [vo'vó]. A primeira batida bem fraquinha e a segunda bem forte: vo'vó.

A mesma coisa, agora, batendo palmas: [vo'vó].

Vamos para a última palavra: (aponte para F, na lousa, **sem dizer o nome da letra**, na palavra FAFÁ). Começar de cima para baixo, acompanhando a reta da letra com o indicador e depois suspender o dedo duas vezes, acompanhando as duas retas da esquerda para a direita, sempre dizendo o som [fff].

Atenção: Pronunciar só o som [f]. Não dizer o nome da letra!

Dica: Para ajudar a aprendizagem, pode acrescentar a construção da letra com palitos.

Vamos continuar lembrando, porque vocês já sabem que a mesma letra pode representar sons diferentes, não é? Então vamos recordar o (aponte para A, na lousa, na palavra FAFÁ). O indicador, ao invés de começar de cima, começa de baixo: vamos subindo a estrada e, no topo, descemos, sempre dizendo [aaa]. Mas tem uma pequena ponte no meio, não é?

Vamos traçar as duas letras (aponte para FA) e ler o primeiro pedacinho [fa].

A seguir, com o indicador, vamos percorrer de novo o (aponte para F, na lousa, **sem dizer o nome da letra**). Começar de cima para baixo, acompanhando a reta da letra com o indicador e depois suspender o dedo duas vezes, acompanhando as duas retas da esquerda para a direita, sempre dizendo o som [fff]. Por fim, o (aponte para Á, na lousa, na palavra FAFÁ), com peninha em cima. O indicador, ao invés de começar de cima, começa de baixo: vamos subindo a estrada e, no topo, descemos, sempre dizendo [aaa]. Mas tem uma pequena ponte no meio, não é? Não esqueçam de traçar a peninha em cima!

Traçando as duas últimas letras, formamos outro pedacinho, dizendo [fa].

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

Que tal lermos a palavra Fafá com as três últimas letras pequenas? A primeira (aponte para F, na lousa, **sem dizer o nome da letra**, na palavra Fafá) é grande porque é nome de pessoa.

Começar com o (aponte para F, na lousa, **sem dizer o nome da letra**, na palavra Fafá). Começar de cima para baixo, acompanhando a reta da letra com

o indicador e depois suspender o dedo duas vezes, acompanhando as duas retas da esquerda para a direita, sempre dizendo o som [fff].

A seguir, traçar a letra (aponte para **a**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**, na palavra **Fafá**), dizendo o som [aaa]: começar fazendo uma bengalinha pequena da esquerda para direita e depois para baixo. Agora vamos completar com a metade da rodinha, começando à esquerda do meio da bengalinha, dizendo sempre o som [aaa].

Vamos traçar as duas letras (aponte para **Fa**) e ler [fa].

A seguir, traçar (aponte para **f**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**): traçar a bengalinha da direita para a esquerda, começando em cima e depois cortar um terço da bengalinha com uma pequena reta, dizendo sempre o som [fff].

A seguir, traçar a letra (aponte para **a**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**, na palavra **Fafá**), com a peninha em cima, dizendo o som [aaa]: começar fazendo uma bengalinha pequena da esquerda para direita e depois para baixo. Agora vamos completar com a metade da rodinha, começando à esquerda do meio da bengalinha e terminando no final da bengalinha, sem esquecer a peninha em cima.

Vamos traçar as duas letras (aponte para **fá**) e ler [‘fa].

Que tal lermos a palavra **Fafá**, batendo palmas mais fraco no primeiro pedacinho e mais forte no segundo pedacinho?

No canto direito na página onde está a gravura da Vivi, Vovó Eva e Fafá na horta, está o número 3. (aponte, na lousa, para o número 3, acompanhando o traço enquanto dá os comandos). Trace com o dedo da esquerda para a direita metade de uma rodinha e depois desenhe a mesma metade de uma rodinha grudada na de cima, dizendo **três**.”

Atenção: Lembre-se de só pronunciar o som e nunca dizer o nome das letras!

“Agora vamos continuar a ler a história de **VIVI**, onde está o desenho de **VIVI, VOVÓ EVA E FAFÁ** na horta. Eu faço uma paradinha para vocês lerem: vamos começar pelo título, todo o mundo junto.”

Dica: Leia a história nova, exceto as partes que estarão em negrito, as quais serão lidas em coro pelos alunos.

(box cinza clarinho ou outra forma de destaque visual – fio pontilhado ao redor, fio simples, etc.)

VIVI, VOVÓ EVA E FAFÁ

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

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

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

Ícone Atividades suplementares

1. Montar e ler frases com fichas móveis (ver Anexos)

Material (cada ficha é uma letra):

Envelope ou caixa, onde está escrito: VIVI, VOVÓ EVA E FAFÁ 3.1.

Muitas fichas com as letras V v, I i, O o, Ô ô, Ó ó, A a, U u, E e, F f.

Comando: Construir palavras e frases. Depois, ler para os colegas.

Caso a escola possua laboratório de informática, as crianças também poderão escrever palavras e frases no computador.

2. Trabalhar a sílaba de intensidade

Paroxítonas terminadas em A	Oxítonas terminadas em I, Ó, Ô, Á	Monossílabos átonos
uva, fava, Eva	Vivi, vovó, vovô, Fafá	a, o, ao, e

(aponte para UVA, na lousa, dizendo:)

“Vamos ler, batendo palmas mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho. Todo mundo!”

(aponte para FAVA, na lousa, dizendo:)

“Vamos ler, batendo palmas mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho. Todo mundo!”

(aponte para EVA, na lousa, dizendo:)

“Vamos ler, batendo palmas mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho. Todo mundo!”

(aponte para **VIVI**, na lousa, dizendo:)

“Vamos ler, batendo palmas mais fraco no primeiro pedacinho e mais forte no último pedacinho. Todo mundo!”

(aponte para **VOVÔ** na lousa, dizendo:)

“Vamos ler, batendo palmas mais fraco no primeiro pedacinho e mais forte no último pedacinho. Todo mundo!”

(aponte para **VOVÓ**, na lousa, dizendo:)

“Vamos ler, batendo palmas mais fraco no primeiro pedacinho e mais forte no último pedacinho. Todo mundo!”

(aponte para **FAFÁ**, na lousa, dizendo:)

“Vamos ler, batendo palmas mais fraco no primeiro pedacinho e mais forte no último pedacinho. Todo mundo!”

3.1 Pescando as palavras fraquinhas

“Na história **VIVI, VOVÓ EVA E FAFÁ**, vamos ler todas as palavras mais pretinhas fraquinhas que se escrevem com uma ou duas letras e não têm acento em cima: **a, o, e, ao.**”

3. Música

Essa atividade deve ser praticada com a bandinha executada pelas crianças, brincando de carnaval pela sala.

Comando: “Vocês conhecem a música de “Mamãe eu quero”? Vou ensinar com versos novos. Eu canto cada verso e vocês repetem até saberem de cor. Depois juntamos tudo, dançando e cantando ao som da bandinha.”

*Vovó, eu quero,
vovó, eu quero,
eu quero ouvir uma história.
Conta todinha,
toda inteirinha,
conta todinha
pra ficar na memória.*

4. Artes

Fazer bonecos com argila: VIVI e FAFÁ.

5. Concurso

Peça que as crianças imitem sons de animais. Depois de emitido o som, escreva na lousa a letra correspondente à vogal mais forte em maiúscula e minúscula: **miau** à **A a**; **cocoricó** à **Ó ó** (o último som lembra o som do [ó]); **bem-te-vi** à **I i** (o último som lembra o som do [i]).

6. Educação física

Brincar de pega-pega.

7. Atividade com a família

Perguntar quem tem horta em casa.

Solicitar que as crianças perguntem aos pais e/ou avós para contarem o quê e como plantam.

Continue coletando as histórias recontadas pelas crianças, para compor um futuro livro ou publicação em blog.

8. Pesquisa

Peça que pesquisem coleguinhas cujos nomes começam pelas vogais **A, Á, E, É, I, O, Ó, U** e pelas consoantes (aponte para cada letra na lousa, **sem dizer o nome da letra**) **V, F**. As crianças deverão mencionar os nomes encontrados.

9. Atividades lúdicas

Jogo dos palitos grandes e pequenos (para todas as letras maiúsculas com traços retos)

Objetivo: Levar a criança, com material concreto, a produzir graficamente as letras, especialmente as maiúsculas. Através do jogo, a criança irá perceber que traços formam cada letra e em qual posição ficam.

Material: 25 palitos grandes, 20 palitos pequenos e 7 bem menores para os acentos.

Comando: Solicite que as crianças montem palavras com os palitos recebidos.

Na Unidade 3 a criança poderá construir palavras e frases com as letras trabalhadas nas unidades anteriores e com as novas F, Â.

10. Trabalhando com gêneros

Antes de encerrar a aula, sempre leia e comente para os alunos algum texto, percorrendo os vários gêneros: uma história, um poema, uma notícia, um anúncio, um aviso, uma reportagem, uma carta, um texto de outra disciplina, uma crônica, uma anedota.

Continue coletando as histórias recontadas pelas crianças, para compor um futuro livro ou publicação em blog.

(bloco de anotações)

Utilize este espaço para anotar as observações realizadas sobre a aprendizagem dos alunos.

Observações sobre a Unidade 3: grafemas F f, Ô ô, Ó ó, Á á

Data: _____

Os alunos demonstraram interesse?

Tiveram alguma dificuldade? Qual?

Anote outros aspectos que lhe tenham chamado a atenção.

(colocar linhas para escrever)