



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
CAMPUS IV-MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**A RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A AQUISIÇÃO
DA ESCRITA: ressignificando o processo de alfabetização**

ALDENICE DA SILVA CAXIAS

**MAMANGUAPE-PB
2015**

ALDENICE DA SILVA CAXIAS

**A RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A AQUISIÇÃO
DA ESCRITA: ressignificando o processo de alfabetização**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras–PROFLETRAS – da Universidade Federal da Paraíba – CAMPUS IV, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dr^a. Alvanira Lúcia de Barros.

**MAMANGUAPE-PB
2015**

C384r Caxias, Aldenice da Silva.

A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita: ressignificando o processo de alfabetização / Aldenice da Silva Caxias.- Mamanguape-PB, 2015.

155f. : il.

Orientadora: Alvanira Lúcia de Barros

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEMM

1. Linguística. 2. Aquisição da escrita. 3. Consciência fonológica. 4. Processo de alfabetização.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

ALDENICE DA SILVA CAXIAS

**A RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A AQUISIÇÃO
DA ESCRITA: ressignificando o processo de alfabetização**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS – da Universidade Federal
da Paraíba – CAMPUS IV, como requisito
para obtenção do título de Mestre em
Letras.

Data de aprovação: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a Alvanira Lúcia de Barros (PROFLETRAS/UFPB)
Orientadora

Profa. Dr^a Eliane Ferraz Alves (UFPB-CAMPUS I)
Examinador

Profa. Dr^a Laurênia Souto Sales (PROFLETRAS-UFPB)
Examinador

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos alunos que fizeram parte desta pesquisa e a todos os professores alfabetizadores.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente registro aqui minha gratidão a **Deus**, pela realização de mais um sonho, pelas amizades construídas nesse período e por todas as oportunidades e conquistas permitidas na minha vida. Foi Ele que me deu forças quando eu não tinha mais de onde tirar. Foram também os amigos que nos sustentaram com cada palavra de carinho, incentivo e gentileza.

Ao término dessa caminhada, posso agradecer carinhosamente a todas as pessoas que estiveram presentes comigo e que direta ou indiretamente contribuíram para a efetivação deste trabalho. Pessoas que gentilmente atuaram como verdadeiras âncoras em minha vida e que, em diversos momentos, quando o desânimo parecia querer se sobressair, tiveram a sensibilidade de verbalizar palavras encorajadoras, de ânimo, lembrando-me de que não estava sozinha e de que Deus é conosco! A todos vocês, meus sinceros e profundos agradecimentos!

De forma especial, agradeço ao meu esposo, **Antônio**, pelo seu amor, pela sua compreensão e pelo seu apoio em todos os momentos em que precisei renunciar a minha presença ao seu lado.

À minha família, que lidera a torcida no incentivo à realização dos meus sonhos, de forma carinhosa; agradeço aos meus pais, **Severino** e **Severina Caxias** que, com simplicidade, me ensinaram princípios e valores familiares, os quais me serviram de base para enfrentar os desafios da vida. Também sou grata as minhas irmãs **Vanessa**, **Hosana**, **Raquel**, e especialmente às queridas **Alexsandra** e **Verônica**, por terem aberto suas casas para me abrigar nos dias em que tive que me deslocar até o Campus. Também agradeço aos meus irmãos, **Alexsandro** e **Antônio**, pelas palavras encorajadoras.

À minha professora e orientadora, Dr^a. **Alvanira Lúcia de Barros**, a quem dedico um grande respeito pela excelência do seu trabalho, pela assistência a mim concedida no trabalho de orientação e pela dedicação ao longo desse trabalho.

À coordenação do curso, na pessoa da professora Dr^a **Marluce Pereira da Silva** e do professor Dr. **Wandemberg Gonçalves Maciel**, que de forma relevante se dispuseram a trabalhar em prol da qualidade do nosso curso.

Aos queridos professores do Programa de Pós-Graduação (PROFLETRAS), pelos valiosos momentos de reflexão e conhecimento, em especial à professora Dr^a **Laurênia Souto Sales** e ao professor Dr. **Erivaldo Pereira da Silva**, pelas significativas contribuições e sugestões dadas como membros da banca durante o processo de qualificação.

Aos adoráveis **amigos e companheiros do Profletras**, pelos inesquecíveis momentos em que estivemos juntos. Foram tantos os momentos em que, de mãos dadas, desbravamos cada etapa desta difícil e honrosa caminhada. A vocês, amigos, meus sinceros agradecimentos pelas trocas de experiências, pois aprendi muito com cada um. Vocês serão eternos em meu coração!

As minhas nobres companheiras de orientação, **Anelise Bernardelli** e **Ana Maria Marques**, pelos maravilhosos momentos compartilhados. Foi muito bom estar com vocês durante essa caminhada!

A minha querida e amada **Maria José Paulino**, pela generosidade e prontidão nos momentos em que mais precisei e pelo carinho que sempre me dedicou.

Aos amigos, **Hércules Cândido** e **Fernando Oliveira**, pela generosidade com que sempre se dispuseram a me ajudar.

Aos **meus amados alunos** que, com muita alegria e disposição, efetivaram minha pesquisa; sem eles, a realização deste trabalho seria impossível.

Ao diretor da minha escola, **José Gerson**, pela compreensão nos dias em que tive que me ausentar para cursar as disciplinas presenciais, no período da conclusão do curso, e pela generosidade em me atender sempre que precisava.

Aos meus **amigos professores** da rede pública municipal de Curral de Cima pelo incentivo e pelo carinho.

E a todos que de uma forma muito presente estiveram comigo ao longo deste trabalho. A vocês, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente trabalho objetivou avaliar se a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita é produtiva para o processo de alfabetização. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de caráter descritivo e intervencionista, que foi desenvolvido com alunos pertencentes ao ciclo inicial da alfabetização de uma escola rural da rede pública municipal da cidade de Curral de Cima (PB). Para atingir o nosso propósito, a pesquisa foi desenvolvida em três etapas: na primeira etapa, aplicamos um pré-teste para diagnosticar os níveis de consciência fonológica e de escrita dos alunos pesquisados e, através da análise, observarmos as dificuldades de escrita apresentadas; na segunda etapa, elaboramos e aplicamos uma proposta de intervenção didática baseada no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC (BRASIL, 2013), com atividades que promovem o desenvolvimento da consciência fonológica e da escrita; e, na terceira etapa, aplicamos um pós-teste para verificarmos o desempenho dos alunos em relação à aquisição da escrita. Os dados coletados constituíram o *corpus* da presente pesquisa e os resultados nos permitiram perceber como a relação entre a consciência fonológica e o processo de aquisição da escrita é produtiva para o processo de alfabetização; mas, para isso, é necessário que o ensino priorize uma metodologia que busque proporcionar aos alunos a compreensão do sistema de escrita alfabética, por meio do desenvolvimento da consciência fonológica. Para dar suporte teórico a este trabalho, foram fundamentais os estudos desenvolvidos por: Soares (2003-2014), Cagliari (2009) e Moraes (2012), os quais embasaram nossa concepção sobre alfabetização e letramento. Também contribuíram para a compreensão e análise dos dados as reflexões de Alves (2009), Capovilla e Capovilla (2010-2011), Lemle (1991), Moraes (2012), Kato (1993) e o PNAIC (BRASIL, 2012-2013) sobre consciência fonológica e língua escrita. A partir dos resultados deste estudo, refletimos sobre a nossa prática de sala de aula, correlacionando os contributos de consciência fonológica e língua escrita para ressignificar o processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da escrita. Consciência fonológica. Processo de alfabetização.

ABSTRACT

This study aimed to analyze if the relationship between phonological awareness and the acquisition of writing is productive for the literacy process. It is a study of qualitative, descriptive and interventionist nature, which was developed with students belonging to the initial cycle of literacy from a public rural school in Curral de Cima (PB). To achieve our purpose, the research was conducted in three stages: the first we apply a pre-test to diagnose levels of phonological awareness and writing of the surveyed students and, by analyzing, observing the difficulties presented written; in the second stage, we developed and applied a proposal of didactic intervention based on the Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC (BRASIL, 2013), with activities that promote the development of phonological awareness and writing; and the third step, we apply a post-test in order to verify the performance of students in relation to the acquisition of writing. Data collected constituted the corpus of this research and the results allowed us to understand how the relationship between phonological awareness and the writing acquisition process is productive to the process of literacy; but for this, it must prioritize the teaching methodology that seeks to provide students an understanding of the alphabetic writing system, through the development of phonological awareness. To give theoretical support to this work were fundamental studies developed by: Smith (2003-2014), Cagliari (2009) and Morais (2012), which based our design on literacy and literacy. Also contributed to the understanding and analysis of the data the reflections of Alves (2009), Capovilla and Capovilla (2010-2011), Lemle (1991), Morais (2012), Kato (1993) and the PNAIC (BRAZIL, 2012-2013) on phonological awareness and written language. From the results of this study, we reflect on our practice of the classroom, correlating the phonological awareness of contributions and written language to reframe the literacy process.

KEYWORDS: Writing Acquisition. Phonological awareness. Literacy process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Atividade 1 – Pré-teste de consciência de palavras, realizada no mês de julho.....	55
Figura 2. Atividade 2 – Pré-teste de consciência silábica, realizada no mês de julho.....	57
Figura 3. Atividade 3 – Pré-teste de consciência de rimas e aliterações, realizada no mês de julho.....	59
Figura 4. Atividade 4 – Pré-teste de consciência de fonemas, realizada no mês de julho.....	61
Figura 5. Atividade 5 do pré-teste, realizada no mês de julho.....	63
Figura 6. Atividade 5 do pré-teste, realizada no mês de julho.....	64
Figura 7. Amostra de atividades referentes ao pré e pós-teste de consciência de palavras.....	98
Figura 8. Amostra de atividades aplicadas no pré e pós-testes de consciência silábica.....	100
Figura 9. Amostra de atividades aplicadas no pré e pós-testes de consciência de rimas e aliterações.....	102
Figura 10. Amostra de atividades aplicadas no pré e pós-testes de consciência de fonemas.....	104
Figura 11. Amostra de escrita silábica do Aluno C (pré-teste, realizado em julho) que consegue avançar para a fase silábico-alfabética (pós-teste, realizado em novembro).....	107
Figura 12. Amostra de escrita silábica do Aluno B (pré-teste, realizado em julho) que consegue avançar para a fase alfabética (pós-teste, realizado em novembro).....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da Atividade 1 - realizada através do pré-teste de consciência de palavras.....	54
Tabela 2 – Resultados da Atividade 2 – pré-teste de consciência silábica.....	56
Tabela 3 – Resultados da Atividade 3 – pré-teste de consciência de rimas e aliterações.....	58
Tabela 4 – Resultados da Atividade 4 – pré-teste de consciência fonêmica.....	60
Tabela 5 – Correlação dos dados relativos aos testes de consciência de palavras.....	97
Tabela 6 – Correlação dos dados relativos aos testes de consciência silábica.....	99
Tabela 7 – Correlação dos dados relativos aos testes de consciência de rimas e aliterações.....	101
Tabela 8 – Correlação dos dados relativos aos testes de consciência de fonemas.....	103

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1. Desempenho dos alunos quanto às fases de escrita, antes da intervenção.....	62
Gráfico 2. Evolução dos alunos quanto às fases de escrita.....	106
Quadro 1: Habilidades referentes à consciência silábica.....	34
Quadro 2: Habilidades referentes à consciência de Rimas e Aliteraões.....	35
Quadro 3: Habilidades referentes à consciência fonêmica.....	36
Quadro 4: Propriedades do SEA que o aprendiz precisa construir para se tornar alfabetizado.....	38
Quadro 5: Correspondências biunívocas entre fonemas e letras.....	39
Quadro 6: Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição	40
Quadro 7: Um som representado por diferentes letras, segundo a posição	41
Quadro 8: Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos.....	42
Quadro 9: Conhecimentos convencionais de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética que os alunos precisam desenvolver no primeiro ano do ciclo da alfabetização.....	44

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS COMPLEMENTARES E NECESSÁRIOS PARA A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA	18
2.1 ORIGEM E FUNCIONAMENTO DA ESCRITA.....	18
2.2 AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....	20
2.3 A RELAÇÃO ENTRE A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	24
2.5 ALFABETIZAR LETRANDO: AÇÕES QUE SE COMPLEMENTAM NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA.....	27
2.6 LER E ESCREVER: PROCESSOS DIFERENTES E COMPLEMENTARES NA ALFABETIZAÇÃO	29
3. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS SONS DA FALA	31
3.1 O QUE É CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?	31
3.2 NÍVEIS DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	32
3.2.1 Consciência de palavras	33
3.2.3 Consciência de rimas e aliteraões	34
3.2.4 Consciência fonêmica	35
2.3 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	37
2.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E LÍNGUA ESCRITA: ESTRATÉGIAS QUE AJUDAM A RESSIGNIFICAR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	44
4 METODOLOGIA: DELINEAMENTO DA PESQUISA	50
4.2 O PANORAMA DA PESQUISA.....	50
4.3 O CORPUS.....	51
4.4 A COLETA DE DADOS	52
4.5 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES APLICADAS EM CADA ETAPA.....	52
4.6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS PRIMEIROS DADOS	54
4.7 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	66
4.8 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA	68
4.9 APLICAÇÃO DO PÓS-TESTE.....	96
5 ANÁLISES DOS DADOS	97
5.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	97
5.1.1 Correlação dos dados referentes à consciência de palavras	97

5.1.2 Correlação de dados referentes à consciência silábica.....	99
5.1.3 Correlação de dados referentes à consciência de rimas e aliterações.....	101
5.1.4 Correlação de dados referentes à consciência de fonemas	103
5.1.5 Discussão dos resultados das atividades de escrita.....	105
5.2 CONTRIBUIÇÕES DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	110
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES	119
Apêndice 1- Atividade 1- Pré-teste	119
Apêndice 2 - Atividade 2 - Pré-teste	120
Apêndice 3 - Atividade 3 - Pré-teste	121
Apêndice 4 - Atividade 4 - Pré-teste	122
Apêndice 5 - Atividade 5 - Pré-teste	123
Apêndice 6 – Atividade 1 - Proposta de intervenção	124
Apêndice 7 – Atividade 2 - Proposta de intervenção	127
Apêndice 8 – Atividade 3 -Proposta de intervenção	129
Apêndice 9 – Atividade 4 – Proposta de intervenção.....	131
Apêndice 10 – Atividade 5 - Proposta de intervenção	133
Apêndice 11 – Atividade 6 - Proposta de intervenção	136
Apêndice 12 – Atividade 7 - Proposta de intervenção	138
Apêndice 13 – Atividade 8 - Proposta de intervenção	140
Apêndice 14 – Atividade 1- Pós-teste	142
Apêndice 15 – Atividade 2 - Pós-teste	144
Apêndice 16 – Atividade 3 - Pós-teste	145
Apêndice 17 – Atividade 4 - Pós-teste	146
Apêndice 18 – Atividade 5: desenvolvida através do Pós-teste	147
ANEXOS.....	148
Anexo A – Certidão de aprovação do Projeto de Pesquisa	148
Anexo B - Carta de anuência apresentada à secretária municipal de educação	149
Anexo C – Carta de anuência apresentada ao diretor da escola	150
Anexo D – Termo de assentimento apresentado aos pais dos alunos participantes da pesquisa..	151

Anexo E – Termo de consentimento livre e esclarecido apresentado aos alunos participantes da pesquisa.....	153
--	-----

1 INTRODUÇÃO

A formação social de cada indivíduo é medida através da sua capacidade de leitura e de escrita, haja vista que vivemos em uma sociedade onde se exige cada vez mais habilidades de leitura e escrita, principalmente em função do valor que esta adquiriu no meio social.

Em razão do seu valor, o ensino da escrita e também da leitura tornou-se um grande desafio para os professores e também para os alunos. Temos presenciado, através de pesquisas e relatos de experiências de profissionais da área, e constatado através da nossa prática de sala de aula, que muitos alunos concluem o ciclo da alfabetização sem desenvolver as habilidades necessárias de leitura e de escrita e sem saber utilizar a leitura e a escrita para atender às demandas sociais.

Se, dentro desse período da alfabetização, os alunos não desenvolvem habilidades da língua escrita, eles poderão ter seu desenvolvimento escolar comprometido, pois tais dificuldades os acompanharão nos anos seguintes ao longo de sua trajetória escolar. A escola, como responsável pela formação formal do aluno, tem a função de oportunizar aos educandos o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, interpretar, produzir e saber usar essas habilidades para além dos muros da escola, ou seja, na sua vida.

Como as ações de ler e escrever têm como ponto de partida a escrita, o processo de alfabetização deve compreender um processo mais amplo do que essas ações, por exemplo, a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), através da reflexão sobre os componentes sonoros da língua, da compreensão das relações fonemas-grafemas e do uso da leitura e da escrita no seu contexto sociocultural.

Nesse sentido, é consenso por parte dos estudos de Moraes (2012), Alves (2012), Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2010, 2012) e o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC (BRASIL, 2012), que a compreensão das relações fonemas-grafemas está relacionada ao desenvolvimento da consciência fonológica. Esta é denominada por esses autores como a capacidade de discriminar e manipular os segmentos da fala, requisito fundamental para a aquisição da língua escrita, pois, conforme pesquisas de Costa (2002), Godoy (2005) e Sherer (2008), o ensino de forma sistemática das correspondências entre as letras e os sons constitui um quesito importante na aquisição da escrita de alunos em processo de alfabetização.

Pensando nisso, e a partir do desempenho dos alunos da escola em que lecionamos, especialmente da nossa sala de aula, realizamos uma pesquisa com base nos aportes teóricos já citados sobre a relação da consciência fonológica e a aquisição da escrita, com o intuito de

contribuir para a melhoria do ensino dos alunos pesquisados e para reflexões no cenário atual sobre a alfabetização.

Nesse sentido, a importância deste trabalho justifica-se porque sabemos que ler e escrever são capacidades a serem desenvolvidas durante o processo de alfabetização, o qual corresponde, conforme o PNAIC¹ (2012), aos três primeiros anos do ensino fundamental.

Justifica-se também em razão do insucesso do processo de alfabetização, constatado pelos instrumentos de avaliação como a Provinha Brasil², ANA³, entre outras utilizadas pelo Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), que monitora, avalia e pontua indicadores de qualidade da Educação Nacional, mediante médias de desempenhos de alunos em avaliações no segundo ano do ciclo da alfabetização e ao final desse processo.

Os resultados dessas avaliações mostram que, apesar dos avanços na política educacional brasileira, muitos alunos concluem a alfabetização com conhecimentos insatisfatórios em relação à leitura e à escrita.

Nesse sentido, o interesse pela realização desta pesquisa nasceu de nossa preocupação com relação a esses dados sobre alfabetização, especialmente em nossa escola, e com base em algumas inquietações relativas ao fraco desempenho nesse período de alfabetização já citado. Por isso, resolvemos pesquisar nossa própria sala de aula para tentar descobrir possíveis causas das dificuldades apresentadas pelos alunos ao concluírem o processo de alfabetização. Para tanto, elencamos algumas questões que nortearão nossa pesquisa:

1. Por que os alunos chegam ao final da alfabetização sem saber ler nem escrever?
2. Qual a relação da consciência fonológica com o processo de aquisição da escrita desses alunos?
3. Como o ensino que contempla as propriedades do SEA já no 1º ano da alfabetização melhora o desempenho de leitura e escrita?

Essas questões nortearão a nossa pesquisa e paralelamente nos fizeram pensar sobre a possibilidade de contribuir para a melhoria do aprendizado nas séries iniciais.

¹ PNAIC (Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa). Trata-se de um compromisso formal que deve ser assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios para assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

² Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica (aplicada no início e final do 2º ano) que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras.

³ ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas.

A partir dos resultados apresentados neste estudo, através da primeira coleta de dados, elaboramos uma proposta de intervenção com base no PNAIC (BRASIL, 2013), com propostas didáticas que venham promover o desenvolvimento da consciência fonológica dentro de um contexto de letramento, para ajudar a minimizar os problemas de escrita e de leitura desses alunos.

A pesquisa é de natureza qualitativa e de caráter descritivo e intervencionista. Para a efetivação dessa investigação, aplicamos um pré-teste para verificar os níveis de consciência fonológica e de escrita dos alunos pesquisados. Em seguida, elaboramos e aplicamos uma proposta de intervenção seguida de um pós-teste, no qual analisaremos o desempenho dos alunos em relação à aquisição da escrita, após passarem pela intervenção.

Com o intuito de buscar respostas para as nossas inquietações, organizamos nosso trabalho através da delimitação de um objetivo geral: avaliar como a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da língua escrita contribui para o processo de alfabetização. Para atingirmos esse propósito, especificamente nos detemos em:

- 1- Diagnosticar os níveis de consciência fonológica e de escrita de alunos do 1º ano, antes da intervenção.
- 2- Comparar os níveis de consciência fonológica com os níveis de escrita antes da intervenção, observando possíveis dificuldades na escrita dos alunos.
- 3- Aplicar a proposta de intervenção com atividades que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica e da escrita.
- 4- Correlacionar os níveis de consciência fonológica e de escrita antes e depois da intervenção, a fim de verificar o desempenho dos alunos em relação à aquisição da escrita, depois de aplicada a proposta de intervenção.

Para atender aos objetivos propostos, organizamos nosso trabalho em seis capítulos. Neste primeiro capítulo, situamos o tema, os objetivos gerais e específicos, a problematização, justificativa e metodologia do nosso trabalho.

No segundo capítulo, trataremos dos processos de alfabetização e letramento e da aquisição da língua escrita. Para isso, apresentaremos algumas considerações sobre a origem e o funcionamento da escrita, bem como a relação entre a linguagem oral e a escrita. Discorreremos também sobre os processos de leitura e escrita.

No terceiro capítulo, apresentaremos a definição e caracterização da consciência fonológica, a qual apresenta uma reflexão sobre os sons da fala. Focaremos também nos níveis de consciência fonológica e no princípio alfabético, na relação entre a consciência

fonológica e a aquisição da escrita e na sua contribuição para a alfabetização. Discorreremos ainda, sobre as estratégias de ensino que ajudam a ressignificar o processo de alfabetização.

O quarto capítulo tratará da metodologia e delineamento da pesquisa. Para isso, detalharemos a caracterização da pesquisa, indicando o *corpus*, instrumentos e procedimentos de análise. Apresentaremos também a nossa proposta de intervenção e os procedimentos para o seu desenvolvimento.

No quinto capítulo, apresentaremos a análise dos dados e também a correlação entre os testes inicial e final. Apresentaremos também as contribuições da proposta didática para o processo de alfabetização.

Encerraremos o nosso trabalho com o sexto capítulo que traz as considerações finais, onde pontuaremos nossos posicionamentos sobre a análise, bem como uma reflexão sobre os resultados da pesquisa.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS COMPLEMENTARES E NECESSÁRIOS PARA A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Neste capítulo, apresentaremos as concepções de alfabetização e letramento e da aquisição da linguagem escrita. Inicialmente, discorreremos sobre a origem e funcionamento da escrita. Em seguida, apresentaremos algumas considerações sobre a aquisição da escrita, bem como a relação entre a linguagem oral e a escrita. Procuraremos ainda situar, conforme o próprio título, um breve panorama sobre a alfabetização e discorreremos também sobre alfabetização e letramento, que se apresentam como processos indispensáveis e necessários para a aquisição da escrita. Por fim, discorreremos sobre as concepções de ler e escrever, como processos diferentes e complementares na alfabetização.

2.1 ORIGEM E FUNCIONAMENTO DA ESCRITA

Nossa escrita desenvolveu-se de um sistema simbólico, o pictograma. Cagliari (2009) apresenta a história da escrita através de uma evolução cronológica em três fases distintas: a escrita pictórica, ideográfica e alfabética.

Na fase pictográfica, a escrita era representada através de desenhos e pictogramas, sendo que esses desenhos não estavam associados a sons, mas a alguma imagem que o indivíduo quisesse representar. Na fase ideográfica, a escrita era caracterizada por apresentar ideogramas, desenhos especiais. Esses ideogramas não mais representavam coisas, mas ideias. Muitos ideogramas evoluíram e transformaram-se em letras, que hoje formam o nosso alfabeto. A fase alfabética é caracterizada pelo uso de letras, presentes até hoje na nossa escrita.

O homem começou a se comunicar graficamente através de uma escrita de primeira ordem, em que as figuras representavam coisas, para mais tarde evoluir para uma segunda etapa, a escrita de segunda ordem, em que os símbolos começam a representar os sons da fala, até chegar ao sistema alfabético (KATO, 1993).

Considerando esse processo evolutivo, a natureza da nossa ortografia caracteriza-se como alfabética. Nossa escrita é alfabética, essencialmente fonêmica e parcialmente ideográfica (KATO, 1993; CAGLIARI, 2009).

Dessa forma, podemos considerar que a escrita alfabética apresenta uma evolução importante, pois possui, conforme Cagliari (2009), um número relativamente pequeno de caracteres e uma grande possibilidade de combinação na formação de palavras.

Para Kato (1993), a primeira intenção seria fazer um alfabeto de natureza fonética, mas as constantes mudanças apresentadas pela língua não permitiram que a escrita alfabética tivesse essa natureza. Segundo a autora, nossa escrita apresenta motivações: fonêmica, fonêmica e fonética, lexical e diacrônica.

A escrita é fonêmica quando uma mesma letra apresenta mais de uma representação fonética de um mesmo fonema. Por exemplo, na palavra [a]nt[a], temos duas vezes a letra /a/, embora sua realização fonética seja diferente nas duas situações. O primeiro /a/ é pronunciado como [ã] e o segundo /a/ é pronunciado como [a].

No caso da escrita fonêmica e fonética, um fonema só tem uma realização possível, o que ocorre com boa parte das nossas consoantes, por exemplo, o /b/, que sempre se realiza da mesma maneira em português, isto é, como [b].

A escrita fonética, por sua vez, ocorre quando a escolha ortográfica é foneticamente motivada, por exemplo: a escrita da palavra *canto* com /n/ é foneticamente motivada, pois /n/ e /t/ são linguoalveolares. E *campo* se escreve com /m/ porque /m/ e /p/ são bilabiais.

A motivação lexical leva em consideração uma motivação histórica e a família da palavra, por exemplo: a grafia do /c/ em *médico* origina as palavras *medicar*, *medicando*, *medicinal*.

A motivação diacrônica, por fim, ocorre quando só podemos explicar a grafia da palavra se recorrermos à história da língua, por exemplo, com *Hominem-homine* (homem).

Quando chega à escola, a criança se depara com todos esses desafios que posteriormente terá que resolver. Por isso, Lemle assegura que “o momento crucial de toda a sequência da vida escolar é o momento da alfabetização” (LEMLE, 1991, p. 05), porque é nessa etapa que a criança começará a internalizar e entender as regras de convenção da escrita.

Para se alfabetizarem, as crianças precisam compreender algumas regras de funcionamento da escrita. Primeiramente, é importante compreender que a escrita é alfabética porque tem como princípio o alfabeto, e que são utilizados símbolos convencionais para representar os sons da fala, chamados por Lemle de risquinhos pretos e que esses símbolos são compostos por 26 letras que apresentam variações tanto no traçado, quanto na pronúncia.

É necessário também que a criança compreenda a organização espacial da página em branco (do caderno) em sistema de escrita. Lemle (1991) afirma que a direção predominante da escrita é a horizontal, com traçados da esquerda para a direita e de cima para baixo, de forma linear.

Passando por essas etapas, o aprendiz se depara com as partes arbitrárias do sistema da escrita. Assim, é importante que as crianças saibam que as letras podem ser combinadas, embora haja algumas restrições, como: uma letra não pode aparecer junto com qualquer outra, e algumas letras não podem aparecer em certas posições nas palavras. Além disso, há diferentes estruturas silábicas, mas toda sílaba contém uma vogal. Ou seja, “ninguém escapa de um momento de insegurança sobre a ortografia correta de uma palavra” (OLIVEIRA, 2005, p. 31). Por isso, devemos manter claramente a distinção entre sons e letras, já que esta é uma relação de representação.

Nesse sentido, torna-se necessário que o professor ajude o aluno a observar e compreender suas especificidades, como a relação letra-som na escrita. Para isso, é necessário propor atividades diversas de cunho reflexivo nas quais o aluno possa refletir sobre a escrita, para que aos poucos ele vá percebendo que “para cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som”. (LEMLE, 1991, p. 29).

Essas regras de funcionamento da escrita devem ser explicitadas logo nos primeiros contatos da criança com a escrita para que logo cedo elas possam ir compreendendo que a escrita atende a convenções e que essas convenções precisam ser respeitadas quando se está escrevendo.

2.2 AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Na escola, ao começar a adquirir a escrita, a criança enfrenta diversos conflitos em relação à maneira como se colocar diante de enunciados e de algumas palavras. Isso ocorre porque, até aquele momento, possivelmente ela só teve contato com a linguagem oral e, a partir de então, passará a manter contato com linguagem escrita e todo o seu sistema linguístico.

É importante posteriormente que os aprendizes sejam levados a refletir sobre o funcionamento da sua língua, como vimos no tópico anterior, através de atividades que possam mostrar, por exemplo, a distinção de palavra, que são as unidades de um texto e que elas devem ser separadas umas das outras por um espaço em branco. Eles podem ver ainda que tais palavras escritas não representam características dos objetos e que as palavras podem ser segmentadas em partes menores (sílabas), as sílabas em partes menores ainda, os fonemas, e que esses fonemas podem ser representados por letras diferentes ou uma mesma letra pode representar fonemas diferentes.

Nesse sentido, é necessário que o processo pedagógico seja rico em situações de escrita, através das quais os alunos sejam desafiados a fazer reflexões sobre a língua. Sendo assim, torna-se necessário, durante esse processo de aquisição da escrita, que os aprendizes sejam expostos, de maneira sistematizada, ao sistema de escrita de sua língua materna, e que os alfabetizadores acreditem que os aprendizes são capazes de aprender. (BLANCO-DUTRA; SHERER; BRISOLARA, 2009).

Assim, compete ao professor usar as hipóteses que o aprendiz traz consigo para ampliar o conhecimento acerca do sistema linguístico para que, no decorrer do processo de aquisição da escrita, as crianças possam ir sistematizando o que aprenderam. Isso não quer dizer “[...] que o processo de aquisição da linguagem escrita seja ‘natural e espontâneo’, que o professor se limite a ser um espectador passivo, nem que seja suficiente rodear a criança de livros para que aprenda sozinha” (FERREIRO, 2007, p. 32). Esse processo exige acesso à informação e períodos de organização para que a criança possa enfrentar desafios intelectuais e entender as regras de construção e funcionamento da escrita.

Segundo Ferreiro (2007, p. 25), quando a escrita é apresentada como um objeto interessante, as crianças passam a ser facilmente alfabetizáveis, pois descobrem a escrita através de contextos sociais e funcionais. De acordo com a autora, os adultos são responsáveis por dificultarem esse processo construindo definições de “fácil” e de “difícil”, transformando o processo de alfabetização em uma experiência traumática para a criança.

Nessa perspectiva, Ferreiro afirma que “a língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la”. (FERREIRO, 2007, p. 47). Para a autora, é justamente essa transformação e recriação que permitirá à criança uma real apropriação da língua escrita.

Capovilla e Capovilla (2010 apud FRITH, 1985) fazem descrição dos estágios ou rotas através dos quais as crianças passam na aquisição da escrita. São três estágios: o logográfico, o alfabético e o ortográfico.

No estágio logográfico, ao ser inserida no mundo da escrita, a criança faz uso de pistas não alfabéticas: ela faz reconhecimento visual da palavra, observando o seu formato e vendo o texto como se fosse um desenho. Nesse estágio, a criança faz reconhecimento de algumas palavras do seu cotidiano, como o próprio nome, rótulos, cartazes. Ela atenta para o contexto e o formato da palavra.

Para Capovilla e Capovilla, “a escrita também se resume a uma produção visual global, como um desenho, sendo que a escolha e a ordenação das letras ainda não estão sob controle dos sons da fala”. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2010, p. 102).

Segundo os autores, a manutenção desse tipo de leitura exige muita memória visual, razão pela qual o professor deve incentivar a criança a passar para o segundo estágio.

No estágio alfabético, a criança passa a usar a rota fonológica, na qual começa a desenvolver o processo de codificação da escrita e a decodificação da leitura:

Durante a escrita, a seleção das letras e o seu sequenciamento passam a ficar sob controle dos sons da fala. Do mesmo modo, na leitura, a seleção e sequenciamento das sílabas e dos fonemas durante a pronúncia passam a ficar sob controle das sílabas escritas e dos grafemas do texto. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2010, p. 102).

Dessa forma, para que a criança possa desenvolver bem esse estágio, é necessário que o professor a coloque em situações em que possa perceber que há relação de correspondência entre letras e sons, pois, percebendo essa relação, a criança começará a escrever por codificação fonografêmica. Assim, poderá escrever as palavras que fala através dos sons que pronuncia.

No estágio ortográfico, quando a criança já apresenta um sistema de leitura e escrita bem desenvolvido e maduro, ela vai percebendo que há palavras que envolvem irregularidades nas relações entre grafemas e fonemas, e que é necessário memorizar palavras irregulares para poder lê-las com eficiência e para escrevê-las ortograficamente bem, conforme pontuam Capovilla e Capovilla.

A construção da escrita, descrita aqui por Capovilla e Capovilla (op. Cit.), através de estágios, se aproxima dos níveis de escrita apresentados por Ferreiro e Teberosky (1999), no seu livro *A Psicogênese da Língua Escrita*, no momento em que as autoras apresentam o desenvolvimento da escrita infantil a partir de uma evolução de sucessivas fases, numa dada ordem, até que a criança desenvolva a escrita alfabética. Embora nossa pesquisa não siga metodologicamente as autoras citadas, compactuamos com a descrição das fases de escrita por elas apresentadas e também concordamos com Capovilla e Capovilla, quando destacam que aquelas autoras foram felizes em descrever os estágios pelos quais a criança passa na compreensão da linguagem escrita.

Nesse sentido, para fins de ilustração, apresentaremos uma breve exposição sobre as fases de escrita, baseada em Ferreiro e Teberosky. (1999).

Na fase pré-silábica, a criança ainda não compreende que a linguagem escrita representa os sons da fala, ou seja, a linguagem oral. Sua escrita acontece aleatoriamente sem qualquer análise dos sons que compõem as palavras, pois ainda não possuem conhecimento fonológico apropriado para isso.

Na fase silábica, a criança, mesmo sem saber corretamente como fazer, já começa a descobrir que a linguagem escrita é a representação da linguagem oral. Assim, ela começa a analisar sua fala e tenta transferir para a escrita, fazendo a decomposição das palavras faladas em unidades silábicas. Nessa etapa, a criança ora escreve com vogais, ora com consoantes, ou usa as duas ao mesmo tempo. Por exemplo, para escrever a palavra “BOLA” ela pode escrever da seguinte forma: [A O/ B L/ B A].

Na fase silábico-alfabética, caracterizada pela prática tanto da hipótese silábica como da alfabética, a criança já começa a ter consciência de que as sílabas podem ser segmentadas em unidades menores: os fonemas.

Na fase alfabética, a criança já compreende como funciona a escrita. Ela sabe que a escrita representa os sons da fala, mas que atende a convenções.

Essas fases⁴ de desenvolvimento da escrita servem para ilustrar que, assim como as crianças desenvolvem gradativamente os níveis de consciência fonológica, elas também desenvolvem os níveis de escrita. Elas também mostram que, para aprender a ler e escrever, não basta codificar ou decodificar palavras tentando adivinhar seu significado global; é necessário que o aprendiz seja capaz de identificar e manipular os segmentos sonoros que compõem a palavra tornando-a um objeto de reflexão.

Essa relação entre os estágios citados por Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (op. Cit.) e as fases de escrita de Ferreiro e Teberosky (op. Cit.) se complementam no sentido de que, ao começar a adquirir a escrita, a criança escreve como imagina que seja escrever e, a partir do momento em que começa a conhecer e a compreender as regras de funcionamento da sua língua, ela começa a avançar no seu nível de escrita. Sobre esse avanço, Moraes (2012) corrobora quando afirma que, para desenvolver a escrita, as crianças precisam encontrar respostas para duas questões: o que as letras representam (ou notam)? E como as letras criam representações (ou notações)? Mas, para essa descoberta, os aprendizes precisam ser oportunizados a refletir e compreender as propriedades do SEA, como veremos no capítulo 2 deste trabalho.

Nesse primeiro momento em que a criança começa a adquirir a língua escrita e a evoluir nas suas hipóteses de escrita, começa a perceber também que a linguagem escrita

⁴ Referimo-nos às fases de escrita de Ferreiro e Teberosky (1991) porque acreditamos que a criança, durante o processo de aquisição da escrita, desenvolve a escrita através de etapas/fases muito semelhantes às descritas pelas referidas autoras. Mas sabemos que, numa ótica puramente construtivista, no percurso evolutivo de cada fase de escrita, a criança formula ou constrói hipóteses ou respostas próprias sobre a escrita, não ensinadas pelos adultos. Nesse sentido, ressaltamos que não compactuamos com essa visão das autoras, mas sim com os pressupostos de Moraes (2012) para as questões: “o que a escrita representa/nota?” e “como a escrita cria representações/notações?”

mantém uma relação bastante significativa com a linguagem oral. A seguir, algumas considerações sobre essa relação.

2.3 A RELAÇÃO ENTRE A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Ferreiro (2007) afirma que, embora o aprendizado da língua escrita não seja exatamente igual ao da língua oral, percebemos um contraste entre essas atividades sociais que merece uma reflexão.

De acordo com a autora, na língua oral, quando a criança começa a reproduzir suas primeiras palavras é rodeada pelos familiares e incentivada a continuar e, mesmo sendo combinações imperfeitas, todos procuram compreender. Já na língua escrita, o comportamento da comunidade escolar é o oposto:

Quando a criança faz suas primeiras tentativas para escrever é desqualificada de imediato porque faz “garatujas”. Desde as primeiras escritas o traçado deve ser correto e a ortografia convencional, Ninguém tenta compreender o que a criança quis escrever, porque se supõe que não possa escrever nada até ter recebido a instrução formal pertinente (na realidade: é melhor que não escreva até não saber grafar de modo conveniente). Ninguém tenta traduzir o que a criança escreveu, porque lhe nega o direito de aproximar-se da escrita por um caminho diferente do indicado pelo método escolhido pelo professor. (FERREIRO, 2007, p. 30).

Diante do que expõe Ferreiro, tudo leva a crer que a escola espera que a criança já comece a escrever usando a ortografia convencional, que utilize letra legível, sem, no entanto, tentar compreender sua escrita. E isso pode tornar o contato da criança com a escrita extremamente difícil.

A autora afirma ainda que as crianças aprendem muito mais construindo do que repetindo. E ressalta que, na linguagem oral, é permitido que a criança se engane, tanto ao produzir quanto ao interpretar; já na linguagem escrita, as metodologias tradicionais penalizam constantemente o erro, acreditando que a aprendizagem se dá através da reprodução correta e que, sem isso, é melhor não tentar nem ler nem escrever.

Os erros de escrita, segundo Ferreiro, precisam ser interpretados pelo professor e este precisa traçar estratégias que valorizem a escrita de seus alunos para que o processo de alfabetização passe a ser uma tarefa interessante e dê lugar a muitas reflexões e discussões produtivas.

Oliveira (2005), por sua vez, diz que o aprendizado da escrita é visto como um processo de construção de conhecimento intermediado pela oralidade. Quando o aprendiz inicia seu processo de construção da escrita, ele já conhece sua língua e “o conhecimento sobre a língua falada controla o processo de aprendizado da língua escrita”. (OLIVEIRA, 2005, p. 09). Entretanto, há um momento em que não escrevemos mais como falamos. Para corroborar essa afirmação, podemos observar o esquema apresentado por Kato (1993, p.11):

fala ¹ --- escrita ¹ --- fala ² --- escrita ²

No esquema, fala¹ representa a fala pré-letramento, sem influência nenhuma da escrita, e a escrita¹ é aquela que pretende representar a fala da forma mais natural possível. Já a escrita² se distancia da fala porque se torna mais autônoma, o sujeito já começa a dominar o sistema ortográfico-alfabético, torna-se letrado e passa a seguir convenções rígidas, e a fala² é aquela que resulta desse letramento.

O esquema de Kato (1993) converge para o que diz Oliveira (2005), no sentido de que o aprendizado da escrita é intermediado pela oralidade, mas chega um determinado momento em que a criança não escreve mais como fala, pois nossa escrita passa por etapas de aprendizado. A criança aprende através de esquemas mentais, interage com o objeto de aprendizagem, formula hipóteses sobre a natureza desse objeto, baseando-se nas hipóteses iniciais do conhecimento sobre a língua.

Sabendo que a linguagem escrita é baseada na linguagem oral e que seu desenvolvimento parte das associações grafo-fonológicas, Morais (1997) afirma que o ato de escrever desenvolve-se à medida que o aprendiz é capaz de compreender a relação que a fala mantém com a escrita e a forma como a primeira pode ser representada pela segunda.

Faz-se necessário, portanto, que a aquisição da escrita aconteça na escola, mas que a criança seja incentivada a escrever e, além disso, que sua escrita seja valorizada, cultivada e incentivada.

2.4 ALFABETIZAÇÃO: UM PANORAMA HISTÓRICO

Quando se fala em alfabetização, logo vem à mente a capacidade de leitura e de escrita, relacionadas às habilidades de codificar e decodificar sinais gráficos, e que ser alfabetizado é saber ler e escrever. Mas será que é só isso?

Sabemos que as concepções de alfabetização, bem como de estar alfabetizado, sofreram algumas variações ao longo do tempo. Conforme Moraes, “nas seis últimas décadas, mudamos radicalmente nossas concepções sobre esses temas”. (MORAIS, 2012, p. 14). Em nosso país, a história da alfabetização começa no Brasil Império, e o termo alfabetização referindo-se ao aprendizado inicial da língua escrita, começou a ser usado no início do período republicano, estando relacionado à habilidade de codificar (escrever) e decodificar (ler) palavras.

Por sua vez, a concepção de Alfabetização até a década de 1940 considerava alfabetizado quem sabia ler e escrever o próprio nome. O Instituto Paulo Montenegro apresenta um percurso da alfabetização:

Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. Portanto, é considerada alfabetizada funcionalmente a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. (site do Instituto Paulo Montenegro). Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>. Acesso em 26 de junho de 2014.

Considerando esse percurso, algumas urgências sociais e políticas do nosso país passaram a questionar o ensino oficial, que apresentava altos índices de fracasso. Dessa forma, outras propostas teóricas e metodológicas foram surgindo e a alfabetização ganhou um novo contexto, o do letramento. É quando surge um novo olhar para o ensino da leitura e da escrita.

É importante ressaltar que, nesse contexto do letramento, muitos educadores e estudiosos do campo da alfabetização começaram a incentivar o contato com textos diversos. Para eles, os alunos aprenderiam de forma natural e espontânea, bastando vivenciar diariamente situações de leitura e produção de textos. Esse percurso é denominado por Soares (2003) de “desinvenção” da alfabetização.

Nessa concepção, criou-se a “ditadura do texto”, sem que fosse necessário o ensino das unidades menores, “como se fosse verdade, que a maioria das crianças ‘descobre’, por conta própria e sem instrução sistemática, como a escrita alfabética funciona e quais suas convenções”. (MORAIS, 2012, p. 25). Mas, como sabemos, o processo de alfabetização é bem mais abrangente do que isso. Envolve, pois, a compreensão do princípio alfabético, as capacidades e habilidades de leitura e de escrita e o seu uso na sociedade. Para Soares (2014), o grande problema da alfabetização não está em saber ler ou escrever, mas na falta de

competência do uso da leitura e da escrita. A seguir, apresentaremos as concepções de alfabetização na perspectiva do letramento.

2.5 ALFABETIZAR LETRANDO: AÇÕES QUE SE COMPLEMENTAM NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA

O discurso sobre alfabetizar letrando vem permeando diversas reflexões em torno da prática pedagógica alfabetizadora. E, dentro desse contexto, vem possibilitando diversos diálogos, desfazendo alguns velhos conceitos e abrindo novos caminhos.

Como vimos no tópico anterior, o percurso histórico da alfabetização carrega algumas marcas conceituais relacionadas ao processo de aquisição da escrita. Todos esses conceitos estão relacionados à capacidade de codificação e decodificação dos símbolos gráficos. No entanto, como sabemos, essa não é a verdadeira condição para que uma pessoa torne-se alfabetizada, já que o conceito de alfabetização, antigamente relacionado à capacidade de codificar e decodificar sinais gráficos, não é mais suficiente para indicar que uma pessoa está alfabetizada.

Nessa perspectiva, Leal, Albuquerque e Moraes (2006) afirmam que o nosso sistema de escrita permaneceu por muito tempo sendo ensinado de uma forma mecânica, através da memorização das sílabas e palavras. Com isso, o aprendiz não era incentivado a realizar nenhuma reflexão sobre a língua. Ou seja, o alfabeto era visto como um código: o ato de escrever estava relacionado à capacidade de codificar; e o de ler, à capacidade de decodificar.

Essa concepção de alfabetização relacionada ao código escrito, que perdurou por décadas, é considerada por Moraes (2012) como um equívoco, pois, conforme o autor, o sistema alfabético de escrita não se caracteriza como um código, mas sim como um sistema notacional em que as letras notam a pauta sonora.

Nesse sentido, a capacidade de o sujeito escrever e ler palavras não é suficiente para que uma pessoa se torne alfabetizada. Conforme Soares (2014), a alfabetização está associada à capacidade de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler), através de um processo de compreensão de significados. Ou seja, é necessário desenvolver novas habilidades, como as de compreensão e reflexão do que se lê e se escreve.

Nesse sentido, o processo de alfabetização não se resume apenas à capacidade de ler e escrever, mas à capacidade do uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, denominado por

Soares (2014) como letramento, um termo que surgiu de acordo com Kleiman (2005) como uma forma de explicar o impacto da escrita na sociedade.

Dessa forma, a alfabetização ganharia novos contornos ao manter relação com o letramento, mas é importante ressaltar que esses dois termos “alfabetização” e “letramento” não são sinônimos, pois o primeiro nos remete à capacidade de ler e escrever, e o segundo à capacidade de ler e escrever, bem como de fazer uso da leitura e da escrita na sociedade.

É importante frisar ainda que muitas pessoas ainda utilizam os termos “alfabetização” e “letramento” como a mesma coisa, mas aqui ressaltamos que nem toda pessoa que sabe ler e escrever é uma pessoa letrada, já que o letramento se refere à capacidade de uso social da leitura e especialmente da escrita. Esse olhar sobre o uso da língua escrita foi desenvolvendo mudanças ao longo da história, não apenas na escola, mas também na família, nas relações sociais e na concepção do que é ser alfabetizado.

É dentro desse contexto de complexidade que os dois processos devem estar contemplados na formação linguística da criança. E essas propostas de articulação entre o ensino do sistema alfabético e as práticas sociais relacionadas à escrita devem ser colocadas como desafios no âmbito escolar, pois há uma multiplicidade de conhecimentos que devem ser apresentados ao aluno, sem no entanto desconsiderar o seu conhecimento de mundo que vem arraigado nas suas práticas cotidianas.

O PNAIC (BRASIL, 2012) traz essa concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, através da imersão da criança nas práticas sociais da língua escrita, o que envolve práticas de oralidade, de leitura e de escrita através de atividades de reflexão sobre a língua. Nessas atividades, o aprendiz é oportunizado a compreender o sistema de escrita através das práticas sociais e culturais de leitura, oralidade e escrita, bem como dos procedimentos do falante, do ouvinte, do leitor e do escritor.

Nesse sentido, Moraes (2012) afirma que, para um aprendiz de escrita alfabética dar conta das propriedades do SEA precisará compreender como o sistema alfabético funciona. Para isso, terá que descobrir como representar os sons da fala, ou seja, como representar as palavras, habilidade que, para uma criança em processo de alfabetização, muitas vezes pode tornar-se difícil.

Para Scliar-Cabral (2013), a maior dificuldade para uma criança se alfabetizar é o fato de ela perceber a fala como um contínuo. Dessa forma, caberá ao professor ajudá-la a analisar conscientemente a fala, desmembrando a cadeia em palavras e sílabas, separando consoantes de vogais. Essa aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento da consciência fonológica

e pode ser desenvolvida, conforme a autora, num contexto lúdico, através da análise fonológica e estrutural das unidades linguísticas, ou seja, através da reflexão metalinguística.

Essa capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades linguísticas, como explicam Scliar-Cabral (2013), Morais (2012), Cagliari (2009), Leal, Albuquerque e Morais (2006), é indispensável para que um aluno em processo de alfabetização possa compreender o SEA e tornar-se alfabetizado – constatação corroborada por Sherer (2009, p. 131) ao afirmar que o período da alfabetização é decisivo para que um aluno desenvolva as habilidades em consciência fonológica e aprenda a ler e escrever pensando.

2.6 LER E ESCREVER: PROCESSOS DIFERENTES E COMPLEMENTARES NA ALFABETIZAÇÃO

As ações de ler escrever têm como alvo a escrita. Nesse sentido, os dois processos se complementam na alfabetização de toda criança, pois, quando se fala em escrita, não há como não pensar em leitura. A esse respeito, Cagliari nos diz que “a escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura”. (CAGLIARI, 2009, p. 88).

A leitura, nesse sentido, é justamente a interpretação da escrita, que traduz os símbolos escritos em fala, ou seja, a leitura é a realização do objeto da escrita. Mesmo sabendo que esses dois processos compõem a mesma aprendizagem, a aprendizagem da leitura envolve conhecimento da palavra escrita, além da compreensão do texto lido. Já a aprendizagem da escrita envolve a grafia dessas palavras, de acordo com os princípios e regras do nosso alfabeto. Ou seja, são ações complementares, mas demandam ações distintas no ponto de vista cognitivo, pois há de se considerar a especificidade de cada uma, sem deixar de levar em consideração que ambas as ações são essenciais para o processo de alfabetização.

Nesse sentido, é importante destacar, conforme Cagliari que “ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos” (CAGLIARI, 2009, p.131). Nessa perspectiva, Dehaene (2012) ressalta que os primeiros anos de leitura de uma criança veem a emergência de uma representação explícita das classes de sons. Ou seja, assim como o ato de escrever, o ato de ler não se apresenta como uma tarefa tão simples assim para a criança.

A leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que se leu. (CAGLIARI, 2009, p. 133)

Nessa relação imbricada entre o ato de ler e o de escrever, é preciso pensar na escrita como uma atividade nova para a criança, pois é isso que a escrita é, um objeto novo que requer um tratamento especial e cuidadoso diante de todas as suas especificidades. Conforme o autor, “um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever”. (CAGLIARI, 2009, p. 82). E, mesmo que a criança não escreva com perfeição, ao final do primeiro ano da alfabetização, espera-se que a criança saiba escrever.

O PNAIC (BRASIL, 2012) também apresenta algumas habilidades em relação à apropriação do SEA que precisam ser desenvolvidas pelas crianças ao final do primeiro ano da alfabetização, como: compreender que palavras diferentes compartilham certas letras; perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordens das letras; segmentar oralmente sílabas de palavras e compará-las; reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições (e que a estrutura consoante/vogal não é a única possível); ler ajustando a pauta sonora ao escrito; entre outras habilidades que não se desenvolvem do dia para a noite.

Conforme Fayol (2014), a criança leva muito tempo até dominar a integralidade das formas de uso da escrita, por isso é tão importante a mediação do professor para facilitar o contato do aluno com a escrita, para ajudá-lo a construir os conhecimentos de modo gradativo. Isso justifica a dificuldade da maioria das crianças em concluir com êxito o processo de alfabetização, pois o mundo da escrita é demasiadamente complicado pelas suas regularidades e irregularidades ortográficas.

Nesse sentido, para que o alfabetizando possa compreender toda essa complexidade envolvendo as ações de ler e escrever é necessário que o professor desenvolva um trabalho sistemático e significativo, para que a criança possa compreender as propriedades do sistema de escrita alfabética. Essa compreensão pode ser facilitada através do desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, como veremos no próximo capítulo.

3. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS SONS DA FALA

Neste capítulo, situaremos a concepção de consciência fonológica, fazendo uma reflexão sobre os sons da fala. Discorreremos também sobre os níveis e/ou sub-habilidades que compõem esse processamento fonológico e como trabalhá-lo em sala de aula. Discutiremos sobre o Sistema de Escrita Alfabética e sobre as estratégias que ajudam a ressignificar o processo de alfabetização.

3.1 O QUE É CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?

Para entendermos o conceito de consciência fonológica, torna-se necessário situá-la dentro do campo da metalinguística, definida por Scliar-Cabral (1995) como a reflexão que o ser humano faz da sua própria língua, envolvendo, pois, os níveis fonológico, sintático, semântico e pragmático. No nível fonológico, a habilidade de representar conscientemente as propriedades fonológicas e as unidades constituintes da fala é denominada de consciência fonológica.

A consciência fonológica está relacionada à capacidade de reflexão e manipulação das partes sonoras das palavras, sendo desenvolvida pelas crianças no contato com a linguagem oral e na sua relação com diferentes formas de expressão.

Para Freitas *et al* (2003), a consciência fonológica:

Pressupõe capacidade de identificar que as palavras são constituídas por sons que podem ser manipulados conscientemente. Ela permite à criança reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras (SHERER, 2008, apud FREITAS, 2003, p. 156).

Alves (2009), por sua vez, define consciência fonológica como o conhecimento e a organização das unidades da fala e a reflexão, bem como a análise e o julgamento de estímulos auditivos que o indivíduo é capaz de fazer com os sons da sua língua.

De acordo com Alves (2009), a consciência fonológica não deve ser vista apenas como um conhecimento acerca dos sons, mas também o conhecimento da organização das unidades da fala, da reflexão, a análise e o julgamento de estímulos auditivos. O autor chama a atenção para a capacidade de manipulação das unidades sonoras das quais o indivíduo se mostra consciente.

Seguindo essa ótica, para o PNAIC (BRASIL, 2012), as diferentes formas linguísticas às quais a criança é exposta, dentro de uma cultura, vão contribuindo para a formação da

consciência fonológica. Entre tantas formas, destacam-se: músicas, cantigas de roda, poesias, parlendas, jogos orais e fala.

Alves (2009) ratifica o dizer do PNAIC (BRASIL, 2012) ao afirmar que, antes mesmo de as crianças entrarem na escola, elas passam por etapas na aquisição da linguagem e isso aprimora seu inventário fonológico, desenvolvendo concomitantemente os níveis mais elementares de consciência fonológica. Assim, ao ingressar na escola, elas já têm a capacidade de refletir linguisticamente.

Morais (2012) esclarece que “a consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente”. (MORAIS, 2012, p. 84). Essas habilidades estão relacionadas, conforme Alves (2009), ao entendimento acerca dos modos como a língua pode ser segmentada em componentes menores, como: frases segmentadas em palavras; palavras em sílabas; sílabas em unidades intrassilábicas, que são as rimas e aliterações, indo até a menor unidade de som, o fonema, conforme veremos, a seguir, através da caracterização dos níveis de consciência fonológica.

3.2 NÍVEIS DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

As habilidades da consciência fonológica são amplas e não correspondem apenas a uma capacidade de manipulação. Conforme Alves (2009),

a consciência fonológica, então, caracteriza-se por uma grande gama de habilidades que, justamente por serem distintas e por envolverem unidades linguísticas também diferenciadas, revelam-se em momentos específicos da maturação da criança. (ALVES, 2009, p. 35).

Embora não haja um consenso entre os pesquisadores a respeito da ordem dos níveis de consciência fonológica, é consenso de que existem níveis de consciência fonológica.

Para Alves (2009), esses níveis correspondem às diferentes formas de segmentar as palavras em unidades menores. Conforme o PNAIC (BRASIL, 2012), há também tarefas específicas, hierarquicamente organizadas, através das quais podemos classificar os níveis e/ou sub-habilidades de consciência fonológica nas crianças.

A seguir, será apresentada individualmente a caracterização dos níveis de consciência fonológica, tendo como referência Alves (2009) e o PNAIC (BRASIL, 2013).

3.2.1 Consciência de palavras

É caracterizada pela capacidade da segmentação das frases em palavras, e também pela percepção e organização das palavras em uma sequência que tenha sentido, conforme destaca o PNAIC (BRASIL, 2012). Também chamada de consciência sintática, esta é uma habilidade mais influente na produção textual, pois permite que o aluno focalize palavras e sua posição na frase.

Nesse sentido, Lemle (1991) assegura que, para o aluno desenvolver a consciência de palavras, é necessário que ele seja capaz de compreender, na corrente da fala, a unidade palavra, pois, conforme Cagliari (2009), a palavra representa uma forma de segmentação da fala. Como a consciência fonológica está relacionada à capacidade de reflexão e manipulação dos segmentos sonoros, a consciência de palavras requer habilidades como as de perceber, identificar e ordenar corretamente palavras desordenadas em uma oração ou textos.

3.2.2 Consciência silábica

Esse nível de consciência fonológica, segundo Lemle (1993), Massini-Cagliari (2009) e Cagliari (1999), apresenta-se como uma capacidade muito importante no início da alfabetização. Isso porque quando falamos, pronunciamos as palavras silabicamente, por isso, a consciência de sílabas, segundo Alves (2009), é adquirida logo cedo pela criança.

Dessa habilidade, resulta a capacidade de segmentar palavra em sílabas e juntar sílabas para formar palavras, entre outras habilidades, conforme destaca o PNAIC (BRASIL, 2013).

Alves, baseado em Freitas (2004b, p.180-1), apresenta algumas habilidades relacionadas à consciência silábica. Vejamos no quadro a seguir:

Quadro 1: Habilidades referentes à consciência silábica

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
=> Contar o número de sílabas de uma palavra	ma-ca-co	3
=> Inverter a ordem das sílabas na palavra	va-ca	ca-va
=> Adicionar sílabas	corro	socorro
=> Excluir sílabas	sorriso	riso
=> Juntar sílabas isoladas para formar uma palavra	ca-sa	casa
=> Segmentar em sílabas as palavras	prato	pra-to
=> Fornecer palavras a partir de uma sílaba dada	pa	pato

Fonte: Alves (2009)

Essas habilidades poderão ser desenvolvidas a partir de atividades propostas pelo professor em sala de aula, conforme o exemplo do quadro 1. O Guia de Formação do PNAIC também sugere algumas atividades para o professor realizar com os alunos, como: contar números de sílaba; dizer qual a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra; e também contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor uma sílaba da palavra, formando um novo vocábulo.

3.2.3 Consciência de rimas e aliterações

A consciência de rimas e aliterações corresponde à consciência de que as palavras podem ser divididas em unidades maiores que fonemas e menores que as sílabas, por exemplo, as rimas e aliterações, que também podem ser manipuladas. (BRASIL, 2012).

As **rimas** representam a correspondência fonêmica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica. Conforme Alves (2009), as rimas podem ser de palavras e de sílabas. Elas são de palavras quando incluem mais de uma sílaba, por exemplo: “boneca” e “caneca”. São de sílabas quando incluem a vogal e os segmentos que a seguem dentro de uma única sílaba, por exemplo: “café”, “boné” (ALVES, 2009, p. 41).

De acordo com o PNAIC, há ainda as rimas sonoras, quando as palavras rimam por terminarem com sons iguais, independentemente da forma ortográfica, por exemplo: “osso” e “pescoço” (BRASIL, 2013, p.15).

Essa capacidade é desenvolvida no aluno de uma forma natural e espontânea através da vivência da criança com músicas, histórias e brincadeiras, e pode ser ampliada na escola.

Já as **aliterações** realizam-se por meio de sons semelhantes, podendo ser a repetição de uma consoante ou de sílabas, geralmente no início ou no interior de palavras. A capacidade de identificação desses sons é uma habilidade que deve ser instigada através de gêneros como travas-línguas e poemas, que se constituem em ótimos exemplos de utilização de aliterações.

A consciência de rimas e aliterações também é denominada por Alves (2009) de consciência no nível intrassilábico, pois revela a reflexão e manipulação de segmentos menores que a sílaba e maiores que um fonema.

No quadro a seguir, temos algumas habilidades de consciência fonológica no nível intrassilábico que Alves (2009) apresenta, baseado em Freitas (2004, p. 182):

Quadro 2: Habilidades referentes à consciência de rimas e aliterações

Habilidade	Estímulo	Resposta esperada
=> Apontar aliterações	prato	Preto
=> Apontar sílabas que rimam	bo-né	ca-fé

Fonte: Alves (2009)

Conforme Alves, a consciência no nível intrassilábico pode manifestar-se com auxílio de tarefas de identificação e produção, permitindo que o falante identifique ou produza palavras que iniciem com o mesmo som de uma outra palavra dada. Também podem ser utilizadas brincadeiras, músicas, histórias diversas e outros recursos que possam expor a criança a rimas e a jogos de linguagem, para que elas possam manipular os sons da fala conscientemente.

3.2.4 Consciência fonêmica

Essa última etapa da consciência fonológica, denominada de consciência fonêmica, consiste na capacidade de isolar as unidades sonoras ainda menores que as unidades intrassilábicas, ou seja, os fonemas que compõem a palavra (BRASIL, 2012). Apontada pelos estudiosos desse campo como a última habilidade a ser desenvolvida pelas crianças, o ensino da consciência fonêmica de acordo com Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2011), deve ser realizado através da introdução do sistema alfabético do português brasileiro. Conforme os autores, “a criança precisa receber instrução explícita sobre regras de mapeamento da escrita alfabética, isto é, o ensino formal e sistemático da correspondência

entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2011 apud JENKIS; BOWEN, 1994).

Atividades que estimulem a capacidade de reconhecer e manipular as unidades menores de som, como dizer quantos fonemas tem a palavra, formar novas palavras com a inserção de novos fonemas, retirar ou substituir fonemas iniciais para formar novos vocábulos, por exemplo, são atividades que podem desenvolver a consciência fonêmica.

Alves apresenta no quadro 3, algumas habilidades relacionadas à consciência fonêmica.

Quadro 3: Habilidades referentes à consciência fonêmica

Habilidade	Estímulo	Resposta esperada
=> Segmentar a palavra em sons	Fala	[f] [a] [l] [a]
=> “Juntar” sons isolados para formar uma palavra	[f] [a] [l] [a]	fala
=> Identificar palavras iniciadas com o mesmo som	mala	moça
=> Identificar palavras encerradas com o mesmo som	mala	roda
=> Excluir sons iniciais para formar uma outra palavra	casa	asa
=> Acrescentar sons para formar uma outra palavra	asa	casa
=> Apontar palavras distintas pelo fonema inicial	pia	Bia
=> Transpor a ordem dos sons para formar uma palavra	[e] [v] [a] [s]	Chave

Quadro adaptado de Alves (2009)

O PNAIC corrobora Alves ao afirmar que esse é o nível de consciência fonológica de maior complexidade, pois consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra. De acordo com os autores, essa capacidade é a mais refinada da consciência fonológica, e é também a última a ser adquirida pela criança, pois, quando chegam à escola, muitas crianças já conseguem desenvolver algumas habilidades fonológicas, como identificar rimas, sílabas e até palavras. Mas, quando se trata das menores unidades constituintes da fala, os fonemas, é preciso que haja um ensino explícito e sistemático do Sistema de Escrita Alfabética, como veremos a seguir.

2.3 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Mesmo sabendo que, ao chegar à escola, as crianças já apresentam algumas hipóteses em relação à escrita e à consciência fonológica, é necessário que elas tenham conhecimento de como funciona o sistema de sua língua, o sistema alfabético do português brasileiro.

É preciso que a criança entenda que esse sistema é caracterizado pela formação de caracteres ou símbolos (LEMLE, 1991, p. 07) que podem ser combinados de diversas formas e que existem algumas regras na utilização desses símbolos na aprendizagem da leitura e da escrita. Conforme a autora, em todo sistema alfabético de escrita, os segmentos gráficos representam segmentos de som.

De acordo com Lemle (1991), o aprendizado da leitura e da escrita desenvolve-se quando a criança começa a perceber que existe uma relação simbólica entre as letras do alfabeto e os sons da fala. Nesse sentido, acreditamos que o ensino da escrita, como já afirmamos, deva partir da compreensão das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Nesse sentido, a criança precisa compreender duas questões básicas: **o que as letras notam? E como as letras criam notações?** (BRASIL, 2012; MORAIS, 2012).

De acordo com o PNAIC (BRASIL, 2012), essas são duas questões-chave, que “abrem as portas do tesouro-alfabeto” e envolvem um conjunto de hipóteses que a criança tem que construir, as propriedades do SEA. Essa compreensão não é feita da noite para o dia, demanda tempo, através de um processo evolutivo, mediada por atividades que estimulem gradualmente os conhecimentos acerca do alfabeto.

Para compreender alfabeto e aprender suas convenções, o principiante precisa ‘partir’ o signo linguístico, esquecer, provisoriamente, o significado e focar, de forma muito especial, o significante (oral e escrito). Só observando os significantes oral e escrito (a palavra escrita com sequências de letras, a sequência de sons pronunciados quando falamos a palavra), para poder analisar seus ‘pedaços’ sonoros e gráficos, é que o aprendiz vai poder se apropriar da escrita alfabética. (MORAIS, 2012, p. 123).

Ressaltamos, porém, conforme o autor que, para se apropriar da escrita alfabética, será necessário que se promovam atividades diárias de reflexão sobre o SEA.

Moraes (2012) apresenta um quadro com algumas propriedades do SEA que os alunos precisam construir para desenvolver a escrita e se tornar alfabetizado. O Guia de Formação do PNAIC (BRASIL, 2012) também apresenta esse quadro de Moraes e ressalta que é necessário que os alfabetizadores também conheçam tais propriedades, para que possam criar situações e tarefas desafiadoras que ajudem a criança a dominá-las.

Vejamos o quadro apresentado por Moraes (2012):

Quadro 4. Propriedades do SEA que o aprendiz precisa construir para se tornar alfabetizado.

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. 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.
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se também algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal) e todas as sílabas do português contêm ao menos uma vogal.

Fonte: Moraes (2012)

Essas propriedades do SEA são perfeitamente dominadas para quem já é alfabetizado; no entanto, para quem está em processo de aquisição da escrita, essas são propriedades que não se constroem do dia para a noite, conforme o autor, mas que precisam ser desenvolvidas através de atividades que favoreçam sua construção.

Conforme Dehaene, no processo de aquisição da escrita,

[...] as correspondências entre letras e fonemas deverão ser ensinadas de um modo bastante explícito e sem medo de repeti-las. Não se pode supor que o aluno terminará por adquiri-las em consequência de ver muitas palavras. É preciso explicar claramente ao aluno que cada ‘som’ tem suas ‘roupas’, as letras ou grupos de letras que podem vesti-lo e que, inversamente, cada letra se pronuncia de uma ou várias maneiras possíveis. (DEHAENE, 2012, p. 246).

A partir do momento em que o aprendiz começa a compreender essas e outras propriedades do SEA, ele começa a refletir sobre a escrita, sobre a relação entre letra som.

Mesmo sabendo que essa não é uma tarefa que parece fácil, porque as letras do alfabeto apresentam uma relação complicada entre letras e sons, permitindo certa dificuldade na hora de ler e especialmente na hora de escrever, Dehaene (2012) chama atenção para a ordem de introdução dos grafemas. Para a autora, os grafemas devem ser introduzidos numa ordem lógica em que primeiro se comece pelos mais simples e mais regulares, “aqueles que se pronunciam sempre da mesma maneira, como ‘v’, ‘f’, para incorporar na sequência, progressivamente grafemas mais complexos...” (DEHAENE, 2012, p. 246). São as chamadas relações biunívocas.

Nesse sentido, Lemle (1991) afirma que “o modelo ideal do sistema alfabético é o de que cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra, mas essa realização ideal só se realiza em poucos casos” (LEMLE, 1991, p. 17), conforme podemos observar no quadro 5.

Quadro 5 - Correspondências biunívocas entre fonemas e letras

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

Fonte: Lemle (1991)

A relação entre os sons da fala e as letras do alfabeto acontece com essas letras de forma regular, ou seja, cada elemento do conjunto das letras corresponde exatamente a um elemento do conjunto dos fonemas. No entanto, essa forma regular é representada por uma minoria das letras, conforme podemos observar no quadro 5.

Mas, na maioria das vezes, temos uma relação complicada entre letras e sons que o aprendiz precisa conhecer no processo de aquisição da escrita. Nesse sentido, é importante

que o aluno comece a perceber que o nosso sistema de escrita apresenta algumas relações que precisam ser conhecidas para que, na hora de escrever, ele esteja ciente de algumas regras.

O quadro a seguir apresenta alguns exemplos dessa complicada relação letra-som apresentada pelo nosso sistema alfabético, o qual, muitas vezes, reapresenta como dificuldade no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Quadro 6 - Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição.

Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
S	[s]	Início de palavra	sala
	[z]	Intervocálico	casa, duas árvores
	[s]	Diante de consoante surda ou em final de palavra	resto, duas casas
	[z]	Diante de consoante sonora	rasgo, duas gotas
M	[m]	Antes de vogal	mala , leme
	(nasalidade da vogal precedente)	Depois de vogal, Diante de p e b	campo, sombra
N	[n]	Antes de vogal	nada, banana
	(nasalidade da vogal precedente)	Depois de vogal	ganso, tango, conto
L	[l]	Antes de vogal	bola, lua
	[u]	Depois de vogal	calma, sal
	[e] ou [e]	Não-final	dedo, pedra
	[i]	Final de palavras	padre, morte
	[o] ou [o]	Não final	bolo, cova
	[u]	Final de palavra	bolo, amigo

Fonte: Lemle (1991)

As correspondências apresentadas no quadro 6 são determinadas pela posição das letras nas palavras. Essas correspondências podem ser ensinadas por meio de regras aos alunos, para que eles possam ir internalizando algumas convenções presentes na escrita e, ao escrever, possam utilizá-las.

O quadro a seguir traz outro tipo de relação regular em que um som pode ser representado por diferentes letras, dependendo da sua posição na palavra.

Quadro 7- Um som representado por diferentes letras, segundo a posição

Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	c	Diante de a, o, u	casa, come, bicudo
	qu	Diante de e, i	pequeno, esquina
[g]	g	Diante de a, o, u	gato, gota, agudo
	gu	Diante de e, i	paguei, guitarra
[i]	I	Posição acentuada	Pino
	e	Posição átona em final de palavra	padre, morte
[u]	U	Posição acentuada	Lua
	o	Posição átona em final de palavra	falo, amigo
[R] (r forte)	Rr	Intervocálico	Carro
	r	Outras posições	rua, carta, honra
[ãw]	Ão	Posição acentuada	portão, cantarão
	am	Posição átona	cantaram
[ku]	Qu	Diante de a, o	aquário, quota
	qu	Diante de e, i	cinquenta, equino
	cu	Outras	frescura, pirarucu
[gu]	Gu	Diante de e, i	aguenta, sagui
	gu	Outras	água, agudo

Fonte: Lemle (1991)

Esse quadro apresenta um tipo de relação entre sons e letras que também pode ser ensinada através de regras. É a partir da compreensão desse quadro 7 que os alunos poderão perceber que, apesar de muitas semelhanças entre a fala e a escrita, existem algumas regras que devem ser respeitadas quando escrevemos. Além disso, que nem sempre escrevemos da mesma forma que falamos, conforme destaca Cagliari (2012), e que determinados sons que pronunciamos na fala não apresentam a tão desejada relação biunívoca, apresentada no quadro 5. Por exemplo, falamos [kza], mas escrevemos /casa/. Falamos [amigu] mas escrevemos /amigo/.

Conforme Moraes (2012), no início da aquisição da escrita, o aprendiz não sabe como as letras funcionam, ou seja, ele não conhece as regras de funcionamento ou propriedades do sistema de escrita. Conforme o autor, essas não são regras que já estão disponíveis, dadas ou prontas na sua mente, mas precisam ser construídas junto ao professor.

Nesse contexto, é importante ressaltar que esses quadros, de acordo com Lemle (1991), podem sofrer variação dependendo da localidade e da comunidade linguística em que os falantes estão. Portanto, estão aqui apenas como referência do sistema alfabético do português brasileiro.

Compreendendo essas regras de funcionamento da escrita, o aprendiz ainda se depara com as relações irregulares da língua, em que a posição da letra é aprendida através da memorização, do conhecimento da etimologia da palavra ou simplesmente por razões convencionais de uso, como veremos no quadro 8.

Quadro 8 - Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	S z x	Mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante a, o, u	Ss ç sç	Russo ruço cresça
	Intervocálico diante de e, i	Ss c sc	posseiro, assento roceiro, acento asceta
	Diante de a, o, u , precedido por consoante	S Ç	Balsa Alça
	Diante de e, i , precedido de consoante	S C	Persegue Percebe
[s]	Diante de vogal	Ch X	chuva, racha xuxu, taxa
		S X	espera, testa expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou pausa	S Z	funis, mês, Taís atriz, vez, Beatriz
		J G	jeito, sujeira gente, bagunceiro
[z]	Início ou meio de palavra e diante de e, i	J G	jeito, sujeira gente, bagunceiro
[u]	Fim de sílaba	U	céu, sujeira

		L	mel, papel
Zero	Início de palavra	Zero	ora, ovo
		H	hora, homem

Fonte: Lemle (1991)

De acordo com Lemle (1991), as correspondências apresentadas no quadro 8 são as mais difíceis de ser ensinadas aos alunos, pois há casos em que duas letras podem realizar-se segundo o mesmo som. As letras /s/ e /z/ ora apresentam som de [z], ora [s], respectivamente, quando estão entre vogais. Ex. *mesa* e *reza* (LEMLE, 1991, p. 23).

Não há muitas estratégias para essas correspondências. Segundo Lemle (1991), é necessário decorar, aprender a grafia das palavras, guardá-las na memória, conhecer a etimologia da palavra ou recorrer a dicionários quando houver dúvida na grafia.

É importante ressaltar aqui que essas regras de funcionamento da escrita devem ser apresentadas às crianças de acordo com sua evolução na escrita, pois, à medida que o aluno avança na sua hipótese de escrita, mais ele terá capacidade de conhecer a sua língua.

Isso significa dizer, por exemplo, que, para uma criança em fase silábica de escrita, o quadro 8 não vem acrescentar muito para sua evolução da escrita, pois, mesmo que comece a perceber que a escrita está relacionada à pauta sonora, a criança escreve apenas uma letra para cada sílaba. Já para uma criança em fase alfabética, esse quadro é favorável para que ela compreenda as propriedades do alfabeto, pois já compreendeu, conforme Morais (2012), o **que** e **como** a escrita nota e, nesse momento, ela estará apta a compreender e dominar as convenções som-grafia da nossa língua.

É importante ressaltar que a consolidação da alfabetização, segundo o PNAIC (BRASIL, 2012), deve ser assegurada até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Isso implica dizer que, além de compreender as regras de funcionamento da escrita, a criança deve escrever, ler e produzir textos com autonomia.

Mas, em relação ao primeiro ano do ciclo da alfabetização, o foco do nosso estudo, o PNAIC (BRASIL, 2012) apresenta alguns direitos de aprendizagem que o aprendiz precisa desenvolver no primeiro ano do ciclo de alfabetização. Para isso, apresenta quadros com representação de alguns conhecimentos básicos que o aluno deve desenvolver. Tais conhecimentos são apresentados em forma de letras. A letra I indica que as respectivas capacidades deverão ser introduzidas no primeiro ano. A letra A indica que a ação educativa deve garantir o aprofundamento da capacidade. A letra C indica que o aprendiz deverá

consolidar esses conhecimentos ainda no primeiro ano do ciclo da alfabetização. A seguir, um quadro referente ao tópico do tema que desenvolvemos.

Quadro 9. Conhecimentos convencionais de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética que os alunos precisam desenvolver no primeiro ano do ciclo da alfabetização

Reproduzir seu nome	I/A/C
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto	I/A/C
Diferenciar letras de números e outros símbolos	I/A/C
Conhecer a ordem alfabética	I/A/C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras	I/A/C
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras	I/A/C
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e compará-las	I/A/C
Identificar semelhanças sonoras em sílabas iniciais e em rimas	I/A/C
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições (e que a estrutura consoante/vogal não é a única possível)	I/A/C
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas	I/A/C
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito	I/A/C
Localizar palavras em textos conhecidos	I/A/C

I - Iniciar

A - Aprofundar

C - Consolidar

Fonte: Guia de formação do PNAIC - Ano 1: unidade 3 (2012)

Conforme o PNAIC, as habilidades citadas acima precisam ser iniciadas, aprofundadas e consolidadas ainda no primeiro ano do ciclo da alfabetização. Ou seja, são conhecimentos convencionais que deverão ser desenvolvidos, de modo gradativo, através da mediação do professor, por meio de atividades e estratégias que venham promover o desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação do Sistema Alfabético de Escrita, como veremos no tópico a seguir.

2.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E LÍNGUA ESCRITA: ESTRATÉGIAS QUE AJUDAM A RESSIGNIFICAR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Sabendo da forte relação que existe entre as habilidades fonológicas e a aquisição da escrita, e de sua importância para o processo de alfabetização, apresentamos alguns estudos que podem comprovar a importância da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita e como essa relação é importante e eficaz no processo de alfabetização.

Estudos como o de Godoy (2005) trazem algumas considerações acerca dessa relação entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Para o autor,

linguisticamente, ler e escrever são atividades que envolvem várias capacidades, entre elas, a fonológica. Cognitivamente, para que haja o desenvolvimento tanto da leitura quanto da escrita, faz-se necessário o uso da percepção, do pensamento, da linguagem e da memória.

Sherer (2008) também traz algumas contribuições sobre esse assunto. A autora faz um estudo com alunos na compreensão das regras do princípio alfabético para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas, apontando a reciprocidade entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita.

Costa (2002) fez um estudo comparativo do nível de consciência fonológica de crianças pré-escolares para, um ano depois, verificar o nível de escrita desses alunos. A autora verificou que essas crianças apresentaram um bom nível de consciência fonológica na pré-escola, demonstrando um desempenho superior na escrita quando comparadas a outras crianças que não apresentaram um bom nível de consciência fonológica, mesmo alfabetizadas.

De acordo com os pesquisadores, as crianças participantes das pesquisas desenvolvidas que apresentaram bom desempenho em consciência fonológica são melhores em leitura e escrita. Uma das condições essenciais para a aquisição da leitura e da escrita é o elo que se estabelece por meio do princípio alfabético da escrita. Assim, as habilidades de leitura e de escrita devem ser relacionadas à compreensão do princípio alfabético e à ligação que há entre grafemas e fonemas. Habilidades fonológicas, especialmente no nível fonêmico, quando aliadas ao conhecimento de grafema, têm sido relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita. (GODOY, 2005).

Mesmo sabendo que o desenvolvimento da consciência fonológica acontece desde os primeiros anos de vida do aprendiz, essas habilidades devem ser exercitadas e desenvolvidas durante o processo de alfabetização da criança. Para isso, as estratégias de ensino utilizadas pelo professor podem contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos, pois, “durante a alfabetização, os aprendizes são expostos de maneira sistematizada, pela primeira vez, ao sistema de escrita de sua língua materna”. (BLANCO-DUTRA; SHERER; BRISOLARA, 2009, p. 103). Nesse momento, sempre surgem algumas inquietações, dúvidas e, na maioria das vezes, muita preocupação dos professores em relação ao que fazer para começar a alfabetizar seus alunos.

No Guia Teórico do Alfabetizador Lemle (1991) cita algumas capacidades necessárias que todo alfabetizando precisa saber e, em seguida, sugere algumas estratégias de ensino que podem ajudar a desenvolver cada uma dessas capacidades.

O primeiro problema que todo alfabetizando enfrenta está relacionado à ideia de símbolo, ou seja, à compreensão de que os risquinhos pretos na página branca simbolizam os sons da fala.

Para Lemle (1991), é necessário que o aprendiz perceba que a relação entre o símbolo e a coisa simbolizada é arbitrária. Como estratégia, a autora sugere que o professor traga para a escola alguns exemplos de símbolos que estão presentes no cotidiano da criança, e juntamente com os alunos faça essa reflexão.

O segundo problema apontado pela autora é em relação à discriminação das formas das letras, e essa não é uma tarefa extremamente fácil, pois algumas letras do nosso alfabeto têm formas bastante semelhantes, conforme apresenta Alves (2012) através do quadro 4, neste trabalho. Essas diferenças mínimas na forma das letras é que determinam a distinção entre as letras do alfabeto.

Conforme Lemle (1991), a percepção dessas diferenças é determinante para que a criança aprenda a ler e escrever. O professor poderá utilizar como estratégia para trabalhar esse problema exercícios de desenhos de pequenas formas geométricas e espaciais, além de cultivar a boa técnica na escrita.

Um terceiro problema que a autora destaca é a discriminação dos sons da fala, ou seja, a conscientização da percepção auditiva pelo aprendiz. Para Lemle, “se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som”. (LEMLE, 1991, p. 09).

Para um aluno em processo de alfabetização, é fundamental que ele seja capaz de captar através da audição as diferenças sonoras entre as palavras que, em muitos casos, são diferenciadas apenas por uma letra. É o caso das palavras “*pé*” e “*fê*” diferenciadas apenas pelas consoantes: [p] consoante oclusiva e [f] fricativa. Para esse problema, é necessário que o aprendiz tenha a consciência no nível dos fonemas que consiste na capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de sons que possuem caráter distintivo na língua (ALVES, 2009, p. 44).

Diante do exposto, percebemos a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização, pois a criança “[...] deve ter consciência dos pedacinhos que compõem a corrente da fala e perceber as diferenças de sons pertinentes à diferença de letras”. (LEMLE, 1991, p. 09). Assim, diante de problemas dessa natureza, trabalhar a consciência fonêmica é uma estratégia importantíssima para que a criança seja capaz de perceber que a inclusão, retirada ou substituição de um fonema numa palavra pode alterar o seu significado.

Como estratégia, a autora sugere que se criem listas de palavras que se iniciam com o mesmo som, além de rimas e canções que apresentem repetição de sílabas. Sugere ainda repetir melodias e cantá-las, usando sílabas diversas, brincar de telefone sem fio e realizar os jogos de linguagem apresentados por Moraes (2012), que também se apresentam como ótimas estratégias para trabalhar as percepções sonoras, pois permite a compreensão das relações entre as partes orais e escritas das palavras.

A autora coloca como um quarto problema, que considera o mais leve, a conscientização da unidade palavra. Assim, ao escrever, o aprendiz necessita captar o conceito de palavra e, para isso, deve saber isolar, na corrente da fala, as palavras, que devem ser escritas entre dois espaços em branco.

O PNAIC (BRASIL, 2012) destaca a importância do desenvolvimento da consciência no nível de palavra que é caracterizada pela capacidade da segmentação das frases em palavras, como também pela percepção e organização das palavras em uma sequência coerente.

Ainda para Lemle, a palavra é o cerne da relação simbólica contida numa mensagem linguística. Assim, é necessário que o aprendiz seja capaz de perceber essa relação através dos sons da fala, que ele transcreve para a escrita por meio de uma sequência de letras.

Para esse problema, a autora sugere que o professor peça para os alunos dizerem os nomes dos objetos que estão à vista. A aprendizagem de palavras novas é excelente para o desenvolvimento da consciência de palavras, assim como a localização da mesma palavra em posições diferentes em duas sentenças diferentes. Pode-se ainda contar quantas palavras há numa expressão, por exemplo: Macaco feio – quantas palavras tem?

O quinto e último problema apontado pela autora é que o alfabetizando seja capaz de reconhecer sentenças, ou seja, que ele compreenda a organização das páginas escritas. Em relação às unidades sentenças, a autora diz que essa necessidade não precisa ser colocada logo cedo, e que há outros saberes mais necessários que o aprendiz precisa adquirir, já citados neste trabalho, os quais dizem respeito à compreensão e organização espacial das páginas no sistema de escrita.

Para o quinto problema, Lemle sugere que se possa realizar uma estratégia bastante atraente, brincar de ler. Essa estratégia é corroborada por Alves (2009), para quem, desde muito pequenas, as crianças já mostram gosto em acompanhar leituras de histórias, manusear livros e revistas. Segundo o autor, elas têm necessidade da escrita, mesmo que ainda não façam uso da decodificação gráfica.

Quando o aluno for capaz de desenvolver essas capacidades, outras estratégias deverão ser desenvolvidas junto ao aprendiz. Estratégias estas que já foram mencionadas aqui neste trabalho, em tópicos anteriores, mas que merecem ser ressaltadas, como promover o desenvolvimento das habilidades fonológicas que envolvem os níveis mais elementares de consciência fonológica, por meio de atividades que promovam a compreensão das propriedades do Sistema de Escrita Alfabético.

Estratégias como essas podem facilitar a compreensão de fundamentos necessários para um aluno em processo de alfabetização, além de permitir a compreensão de algumas regras do princípio alfabético, que parecem muito simples para os adultos, mas são complicadas para uma criança que está começando o processo de alfabetização.

Morais (2012) também apresenta algumas habilidades em consciência fonológica que os alunos podem desenvolver e que ajudam no aprendizado da escrita. Mas, para isso, é preciso que o professor alfabetizador tenha clareza de como estimular e de quais atividades deve propor. Para isso, o autor destaca as estratégias necessárias e importantes para os alunos avançarem em relação a uma hipótese de escrita.

Nesse sentido, para um aluno em hipótese pré-silábica avançar para a hipótese silábica, é necessário que o professor o estimule a pensar nas partes orais das palavras. Já para um aluno na fase silábica de escrita, a grafia de palavras com a mesma sílaba tende a ser uma boa estratégia para aquele que escreve, por exemplo: [A A O] para *macaco*. Com a repetição da mesma sílaba em novas palavras, ele vai analisar a palavra em três sílabas e uma hora vai perceber que deverá colocar outras letras, além das que ele já colocou. Por sua vez, para um aluno alcançar a hipótese silábico-alfabética ou alfabética, atividades que o estimulem a identificar palavras que compartilham do mesmo fonema inicial é uma boa estratégia para que ele avance na sua hipótese de escrita.

Para iniciar o processo de alfabetização, não é necessário que o aluno já tenha desenvolvido habilidades de consciência fonológica; isso poderá acontecer ao longo do processo de alfabetização, através de oportunidades oferecidas tanto na escola quanto fora dela.

Precisamos pensar que um bom trabalho escolar de promoção de certas habilidades, desde o último ano da educação infantil, pode facilitar em muito o aprendizado de nossas crianças. Nos casos em que tal aprendizado não ocorreu, resta arregaçar as mangas e trabalhar no início do ensino fundamental. (MORAIS, 2012, p. 91).

Nessa perspectiva, é preciso estar consciente de que as habilidades fonológicas não surgem na hora marcada por um relógio biológico, mas devem ser promovidas tanto dentro quanto fora da escola.

Conforme Morais (2012), não basta treinar a consciência fonológica e fazer as crianças memorizarem as letras correspondentes aos segmentos sonoros para alfabetizarmos os alunos. O desenvolvimento de certas habilidades fonológicas, na concepção do autor, é uma condição necessária, mas não suficiente para a alfabetização.

Morais (2012) e Alves (2012) destacam que, no ciclo da alfabetização, ao conciliar-se atividades com textos e atividades com palavras voltadas ao domínio específico da escrita alfabética, o educando estará vivenciando um processo de alfabetização significativo. Da mesma maneira, pode-se propiciar ao aprendiz o contato com textos, inicialmente do cotidiano infantil, como: poemas, parlendas, travas-línguas, canções e adivinhas, entre outros, associados a atividades que estimulem a compreensão do princípio alfabético.

Acreditamos que, ao proporcionar às crianças um processo de alfabetização na perspectiva do contexto de letramento, através do uso e funções da escrita, com atividades que estimulem a apropriação do sistema de escrita e que contemplem as duas dimensões – alfabetização e letramento –, estaremos ressignificando o processo de alfabetização dessas crianças.

Essa é a intenção da nossa proposta de intervenção, que será apresentada no próximo capítulo desta pesquisa.

4 METODOLOGIA: DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nos capítulos anteriores, apresentamos os fundamentos teóricos que subsidiaram a nossa pesquisa. Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados em nossa investigação, discorrendo sobre o contexto da escola em que se deu nossa intervenção didático-pedagógica e cada etapa do desenvolvimento da proposta. Descreveremos o contexto da pesquisa, a constituição do *corpus* e os procedimentos de análise. Apresentaremos também as etapas da pesquisa: o pré-teste, a proposta de intervenção realizada através de propostas didáticas e o pós-teste.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

No que se refere ao processo de investigação, a presente pesquisa é de natureza qualitativa de caráter descritivo e intervencionista, pois teve como propósito avaliar como a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita contribui para o processo de alfabetização. Para a efetivação dessa investigação, aplicamos uma proposta de intervenção didática. Ressaltamos que a referida pesquisa é predominantemente de natureza qualitativa, embora apresente também dados quantificáveis em virtude do tipo de coleta de dados.

Nossa opção por uma metodologia qualitativa se justificou pelo desejo de compreender um fenômeno específico da sala de aula, o processo de aquisição da escrita, através do desenvolvimento da consciência fonológica. O termo qualitativo, conforme Chizzotti (2003, p.221), implica convívio com pessoas, fatos e locais que constituem objeto da pesquisa.

4.2 O PANORAMA DA PESQUISA

Optamos por esse tipo de pesquisa para observar quais benefícios uma proposta de intervenção pode trazer para as turmas de alfabetização. Para efetivar a pesquisa, selecionamos sete alunos do 1º ano do ciclo da alfabetização do Fundamental I de uma escola pública municipal da zona rural da cidade de Curral de Cima, na Paraíba. A faixa etária dos alunos é de 6 e 7 anos de idade.

A escolha do público e da escola se deu porque a professora pesquisadora, também autora desta pesquisa, atua na sala de aula em que desenvolveu a pesquisa.

A referida escola funciona desde 2002 e atualmente atende um total de 41 alunos distribuídos em três turmas, todas multisseriadas. A referida escola contempla apenas a

primeira etapa do Ensino Fundamental – Educação Infantil, do 1^a ao 5^o ano, nos turnos matutino e vespertino.

A equipe gestora é composta pelo diretor e uma secretária geral. A escola conta com o total de nove professores, porém apenas três destes atuam na escola, enquanto os outros estão distribuídos em outras escolas do município.

A turma pesquisada contempla um total de 14 alunos, no entanto, apenas 7 participaram da pesquisa, pois nosso objetivo era desenvolver a pesquisa com alunos do 1^o ano do ciclo da alfabetização. Os demais alunos estavam matriculados na Educação Infantil e, juntamente com os do 1^o ano, formam uma turma multisseriada.

Todos os alunos participantes da pesquisa foram autorizados pelos pais ou responsáveis para participar e colaborar com a nossa pesquisa. No entanto, por questão de ética, omitiremos os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa, passando a identificá-los através de letras.

É importante ressaltar que a nossa pesquisa teve autorização do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal da Paraíba para ser desenvolvida, e que os sujeitos participantes estão isentos de riscos e constrangimentos que, por ventura, viessem a acontecer.

4.3 O CORPUS

O *corpus* da nossa pesquisa é constituído por 126 atividades de consciência fonológica e língua escrita, e está dividido em 3 partes: i) Pré-teste, 35 atividades; ii) Intervenção, 56 atividades; e, iii) Pós-teste, com 35 atividades. Tivemos, então, um total de 126 atividades, todas elaboradas com base no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2013). As atividades dos alunos foram identificadas com códigos. Inicialmente, os alunos foram identificados pelas letras A, B, C, D, E, F e G. Entretanto, como houve mais de uma atividade para cada aluno, passamos a identificá-los acrescentando as iniciais de cada aluno, seguidas do traço de *underline*, e as letras F (de feminino) ou M (de masculino) para o sexo⁵, *underline* mais um número correspondente à idade.

⁵ Embora o fator sexo não seja elemento da nossa análise, realizamos sua identificação para utilização dos dados em futuras análises.

4.4 A COLETA DE DADOS

A coleta de dados se deu em três etapas: na primeira etapa, foi aplicado um pré-teste diagnóstico de consciência fonológica, baseado no PNAIC (BRASIL, 2013), e uma atividade de escrita, realizada através de um ditado de oito palavras, após a leitura do poema intitulado “Convite”, de José Paulo Paes, para verificar o nível de escrita desses alunos. Essa atividade foi baseada nas fases de escrita de Ferreiro e Teberosky (1999).

A aplicação do pré-teste serviu para diagnosticar as habilidades de consciência fonológica e de escrita dos alunos pesquisados e, além disso, para detectar, através da análise, possíveis problemas relacionados à leitura e escrita, que poderão ser melhorados na intervenção.

Na segunda etapa, foi elaborada e aplicada a proposta de intervenção, com base no material do PNAIC (BRASIL, 2013). A intervenção consiste numa proposta didática com o objetivo de conciliar escrita, leitura e reflexão de textos da esfera literária e do cotidiano infantil. Tal atividade relaciona-se a cada um dos níveis de consciência fonológica, quais sejam: nível de palavras, sílabas, rimas e aliterações e consciência de fonemas, a qual será aplicada em quatro módulos, através de uma sequência de oito atividades.

Na terceira etapa, após desenvolvimento da proposta de intervenção, foi aplicado um teste final, o pós-teste de consciência fonológica, semelhante ao pré-teste, com base no PNAIC (BRASIL, 2013), e uma atividade de escrita, com base nos níveis de escrita de Ferreiro e Teberosky (1991), para avaliar o desempenho dos alunos, após a realização da nossa intervenção.

4.5 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES APLICADAS EM CADA ETAPA

Conforme já citamos, na primeira etapa da nossa pesquisa, foram elaboradas atividades com base no PNAIC (BRASIL, 2013). Tais atividades, referentes ao pré-teste, foram aplicadas com o objetivo de verificar os níveis de consciência fonológica e o nível de escrita dessas crianças do 1º ano do ciclo da alfabetização da escola pesquisada.

O pré-teste foi dividido em cinco atividades: na Atividade 1, verificamos o nível de consciência de palavras; na Atividade 2, verificamos o nível de consciência silábica; na Atividade 3, verificamos o nível de rimas e aliterações; na Atividade 4, verificamos o nível de consciência fonêmica; e, por fim, na Atividade 5, verificamos o nível de escrita dos participantes da pesquisa, através de um ditado de palavras.

As atividades foram aplicadas de forma sequencial, sendo que cada atividade apresentava uma gradação de dificuldade ao longo da sua aplicação. Todas as atividades referentes ao pré-teste foram aplicadas em três horas-aulas.

Na segunda etapa, foi aplicada a proposta de intervenção, com atividades de escrita, leitura e reflexão de textos a partir de um contexto de letramento, que possibilitava o estímulo ao desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão do princípio alfabético.

A proposta de intervenção contempla uma sequência de oito atividades, envolvendo leitura, escrita e consciência fonológica. As atividades foram aplicadas de forma sequenciada e hierarquicamente organizadas através dos quatro níveis de consciência fonológica, sendo desenvolvidas em quatro módulos. Cada módulo foi desenvolvido em um período de seis horas-aulas, totalizando 24 horas-aulas, conforme descrito a seguir:

No Módulo I, trabalhamos o primeiro nível fonológico, a consciência de palavras, através de brincadeiras, leitura e reflexão de textos e da escrita de palavras.

No Módulo II, trabalhamos a consciência silábica, através de atividades de escrita, leitura e reflexão de textos.

No Módulo III, trabalhamos a consciência de rimas e aliterações, através de brincadeiras, escrita, leitura e reflexão de textos.

No Módulo IV, trabalhamos a consciência de fonemas, através da escrita, leitura e reflexão de textos.

Na terceira etapa da nossa pesquisa, aplicamos um pós-teste de consciência fonológica e escrita para verificar o desempenho dos alunos em relação às habilidades requeridas no primeiro teste. O pós-teste é semelhante ao pré-teste e também foi dividido em cinco partes: na Atividade 1, verificamos a evolução dos alunos em relação à consciência de palavras; na Atividade 2, verificamos a evolução dos alunos em relação à consciência silábica; na Atividade 3, verificamos a evolução dos alunos em relação ao nível de rimas e aliterações; na Atividade 4, verificamos a evolução dos alunos em relação à consciência fonêmica; e, por fim, na Atividade 5, verificamos a evolução dos alunos quanto aos níveis de escrita, através de um ditado de palavras.

A seguir, apresentamos a análise e discussão do pré-teste de consciência fonológica e língua escrita.

4.6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS PRIMEIROS DADOS

A presente análise foi realizada com ênfase nos dados coletados; para isso, usamos como referência as atividades referentes ao pré-teste, denominado por nós de diagnóstico, aplicadas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

Apresentaremos, como forma de ilustração, tabelas, imagens e gráficos com o resultado das atividades relacionadas ao pré-teste de consciência fonológica e de escrita. Em seguida, a partir dos resultados, elaboramos nossa proposta de intervenção com atividades voltadas para a promoção do desenvolvimento da consciência fonológica e da escrita, a fim de ressignificar o processo de alfabetização desses alunos.

A Tabela 1, a seguir, apresenta o resultado da atividade referente ao teste diagnóstico de consciência de palavras.

Tabela 1 – Resultados da Atividade 1 – pré-teste de consciência de palavras

Questões*	Acertos	Erros
Q*(a) – identificar palavras	05	02
Q (b) – contar palavras	03	04
Q (c) – separar palavras pelo espaço em branco	00	07
Total	08	13

Fonte: Do autor

De acordo com os resultados desses primeiros dados, apresentados na tabela acima, constatamos um desempenho razoavelmente satisfatório da maioria dos alunos em relação à consciência de palavras, confirmando os indicadores de Capovilla e Capovilla (2010-2011), quando afirmam em seus estudos que a consciência de palavras é adquirida logo cedo pelas crianças.

No entanto, é importante ressaltar, como mostram os dados da Tabela 1, que não foram todos os alunos que conseguiram realizar satisfatoriamente os exercícios da atividade proposta, como podemos observar na figura 1.

TESTE DE CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS

Acompanhe a leitura do poema, em seguida, responda as questões que segue:

CORUJICE



A CARA CORUJA
NÃO ENCARA
A CARA DO SOL,
MAS À NOITE
FICA BEM NA SUA
CARA A CARA
COM A LUA.

ELIAS JOSÉ, BONECO MALUCO E OUTRAS BRINCADEIRAS. PORTO ALEGRE, PROJETO, 1999.

a) Risque no poema a palavra **CORUJA**.

b) Pinte o quadrinho que mostra quantas vezes a palavra **CARA** aparece no poema.

3

5

4

c) Reescreva a frase abaixo, colocando cada palavra em um quadrinho.

ACORUJANÃOENCARAACARADOSOL

ACOR

UJANO

ENC

ARAA

CARA

DOSOL

CARO

ÃOSE

Figura 1. Atividade 1- Pré-teste de consciência de palavras, realizada no mês de julho.

Fonte: Amostra de atividade da aluna A – (AM_F_6)

Nessa primeira atividade, realizada para verificar o nível de consciência de palavras dos alunos pesquisados, constatamos, através da questão de letra (a), que a maioria dos alunos conseguiu realizar corretamente a questão, exceto dois alunos que não obtiveram êxito. No entanto, quando solicitamos que eles contassem quantas vezes a palavra CARA aparece no texto, eles apresentaram dificuldade de localizar corretamente a palavra. Apenas três alunos conseguiram responder adequadamente, enquanto que a maioria não foi capaz de realizar o exercício, como podemos observar na atividade acima.

Ainda observando a figura 1, é possível afirmar que o Aluno A, assim como a maioria representada pelos dados da Tabela 1, ainda não desenvolveu a consciência de palavras, ou seja, eles ainda não conseguem captar o conceito de palavra citado por Lemle (1991). Esse aluno localiza a palavra através de um processo de memorização das letras, mesmo sem saber decodificar palavras. No exemplo, podemos observar que a questão (b) solicita ao aluno que pinte o quadrinho que representa a quantidade de vezes que a palavra CARA aparece no texto. É possível observar que o Aluno A não conseguiu identificar corretamente o número de vezes que a palavra aparece no texto, e ainda identificou parte de uma palavra, a grafia CARA, sem levar em consideração que essa grafia era parte de outra palavra, ENCARA.

Isso mostra, conforme Lemle (1991, p. 10), que o aluno não tem consciência da unidade palavra, ou consciência de palavras, conforme aponta o PNAIC (BRASIL, 2012). Na realidade, quando a criança desenvolve essa habilidade metafonológica, ela sabe que as

palavras devem ser escritas entre dois espaços em branco, fato não identificado no exemplo acima, uma vez que o aluno grifou parte de uma palavra.

Essa dificuldade na identificação da unidade palavra pode ser observada na questão seguinte, quando o Aluno A desconsidera o enunciado da questão (c), lido pela professora, e não consegue identificar nem o início nem o fim de cada palavra.

Essa dificuldade em identificar, segmentar, ler e escrever palavras se deu devido à falta de consciência metalinguística, de consciência de palavras, que é uma das primeiras habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças, mas que precisa ser trabalhada na sala de aula, através de atividades reflexivas, que levem o aluno a compreender o que é uma palavra. Conforme Moraes (2012), na fase inicial de aquisição da escrita, é importante que o aprendiz saiba o que é uma letra e o que ela nota. Quando o aprendiz compreender que as letras criam representações, e como elas funcionam para criar essas representações, ele será capaz de ler e escrever palavras.

Desenvolvida essa capacidade, o aluno compreende que as palavras são unidades ou expressões que representamos através de uma sequência de letras que indicam um sentido, e que tais palavras devem ser escritas entre dois espaços em branco. Assim, ele será capaz de desenvolver a consciência de palavras e desenvolver habilidades como: segmentar as frases em palavras, e perceber e organizar as palavras em uma sequência que dê sentido, conforme destaca o PNAIC (BRASIL, 2012).

A seguir, apresentaremos, na Tabela 2, os dados referentes à segunda habilidade metafonológica, a consciência silábica. Habilidade que, conforme Alves (2009), também é adquirida logo cedo pelas crianças e consiste na habilidade de segmentar palavras em sílabas, juntar, separar, trocar e substituir sílabas para formação de novas palavras.

Tabela 2 - Resultados da Atividade 2 – pré-teste de consciência silábica

Questões*	Acertos	Erros
Q*(a) –identificar palavras a partir do número de sílabas solicitado	03	04
Q (b) –fornecer palavras a partir da sílaba dada	04	03
Q (c) –excluir sílaba para formação de novas palavras	02	05
Total	09	12

Fonte: Do autor

Quanto ao segundo nível, a consciência silábica, percebemos algumas dificuldades por parte dos alunos, tanto na percepção e identificação das sílabas, quanto na grafia de palavras solicitadas, como podemos observar na figura 2.

TESTE DE CONSCIÊNCIA DE SÍLABAS

a) Ainda com base no poema 'CORUJICE', encontre no referido poema, palavras com:

1 SÍLABA	2 SÍLABAS	3 SÍLABAS
DO	LUA	CANHA

b) Fale o nome da figura abaixo, em seguida, escreva novas palavras a partir da sílaba inicial da figura em destaque.



COA

CAM

c) De cada palavra abaixo, que sílaba você deve tirar, para uma nova palavra formar?



→



SAPATO

A PATO



→



AMARÃO

AMARÃO

Figura 2. Atividade 2 – Pré-teste de consciência silábica, realizada no mês de julho.

Fonte: Amostra de atividade do aluno B (J V_M_6)

Quando solicitado que os alunos encontrassem no poema palavras com as sílabas indicadas em cada quadrinho, a maioria deles conseguiu escrever palavras com uma e duas sílabas. No entanto, é importante ressaltar que muitos alunos que encontraram as palavras, conseguiram aleatoriamente. Eles escolhiam as palavras, na maioria das vezes, pelo número de letras e as escreviam no lugar indicado, mas, se perguntássemos que palavra estava escrita, eles não sabiam responder.

Já nas palavras com três sílabas, apenas dois alunos obtiveram êxito na realização da atividade. Os outros cinco alunos tiveram dificuldades em encontrar palavras com três sílabas.

A questão de letra (b) solicitava que o aluno escrevesse palavras a partir da sílaba inicial da figura em destaque, CORUJA. Muitos alunos conseguiram escrever silabicamente

uma palavra, como podemos observar na figura 2, e apenas quatro conseguiram escrever silabicamente as duas palavras solicitadas.

Essa falta de habilidades metafonológicas para identificar corretamente o número de sílabas nas palavras está relacionada à dificuldade de leitura dos alunos, e também com o nível de escrita de cada um, pois, como a maioria dos alunos ainda se encontra no nível silábico de escrita, escrevendo para cada sílaba uma letra, eles têm mais dificuldade em identificar e contar o número de sílabas de palavras maiores.

Essa dificuldade pode ser observada também na questão de letra (c), a qual requer do aluno a capacidade de perceber que a retirada de uma das sílabas das palavras SAPATO e CAMARÃO resultaria na formação de novas palavras, PATO e CAMA. Nessa questão, os alunos não apresentaram um bom desempenho; apenas dois, como podemos verificar na Tabela 2, conseguiram realizar corretamente o exercício.

Para o desenvolvimento da consciência silábica, é importante que se proponha atividades como: contar números de sílabas; dizer qual a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra; e também contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor uma sílaba da palavra formando um novo vocábulo, como sugere o PNAIC (BRASIL, 2013).

O terceiro nível de consciência fonológica, a consciência de rimas e aliterações, conforme Alves (2012), pode manifestar-se através de atividades em que a criança é solicitada a identificar e produzir rimas, ou ainda conhecer e produzir palavras que comecem com o mesmo som de uma palavra que lhe é dada. Da mesma forma, as brincadeiras, músicas ou outros recursos que ponham as crianças em contato com rimas são importantes para que a criança desenvolva essa habilidade.

A seguir, apresentamos, na Tabela 3, os dados referentes à consciência de rimas e aliterações.

Tabela 3 - Resultados da Atividade 3 – pré-teste de consciência de rimas e aliterações

Questões*	Acertos	Erros
Q*(a) – apontar rimas	00	07
Q (b) – perceber rimas	02	05
Q (c) – apontar aliterações	04	03
Total	06	15

Fonte: Do autor

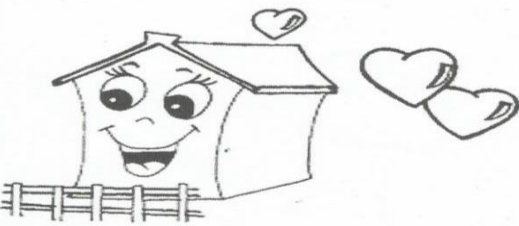
Na Atividade 3, cujo objetivo foi verificar o nível de compreensão de rimas e aliterações, podemos observar, através da Tabela 3, que os alunos não apresentaram um bom desempenho nas habilidades requeridas na atividade. Entretanto, é importante destacar que, na oralidade, quando solicitamos verbalmente que os alunos identificassem rimas e aliterações, eles apresentaram um melhor desempenho. No entanto, na hora de ler e escrever palavras que apresentassem rimas, eles sentiram muita dificuldade em identificá-las, como podemos observar na figura 3, abaixo.

TESTE DE CONSCIÊNCIA DE RIMAS E ALITERAÇÕES)

Acompanhe a leitura da parlenda:

CORRE-CUTIA

**CORRE CUTIA
NA CASA DA TIA.
CORRE CIPÓ
NA CASA DA AVÓ
LENCINHO NA MÃO
CAIU NO CHÃO.
MOÇO BONITO
DO MEU CORAÇÃO.**



(parlenda popular)

Disponível em: <http://vaniazem.blogspot.com.br/2011/02/corre-cutia.html>

a) Retire da parlenda duas palavras que rima.

BONITO BONITO

b) Fale o nome da figura abaixo, em seguida, escreva novas palavras que rima com a figura em destaque.



UTA TIA

c) Pinte as palavras que começam com o mesmo som da figura em destaque.

MÃO

CORDA

BALÃO

COPO

Figura 3. Atividade 3 – Pré-teste de consciência de rimas e aliterações, realizada no mês de julho.
Fonte: Aluno C (LN_F_6)

Nesse recorte, podemos observar que o Aluno C, que se encontra na fase silábica de escrita, não consegue identificar no texto as duas palavras que rimam; no entanto, quando solicitado, através da questão (b), que ele escrevesse palavras que rimassem com a imagem ao lado, CUTIA, a criança escreveu uma palavra que não soube ler, UTA, e, na segunda opção, escreveu a palavra TLA para TIA. Ou seja, a criança foi capaz de perceber a rima, mesmo não tendo desenvolvido completamente essa habilidade fonológica, como podemos observar na questão de letra (c), em que diz que BALÃO tem o mesmo som inicial de CORAÇÃO.

Para que a criança possa desenvolver essa capacidade de identificar rimas e aliterações, é importante que o professor use estratégias didáticas com tarefas de identificação e produção de rimas e aliterações, permitindo, conforme Alves (2012), que o falante identifique ou produza palavras que iniciem com o mesmo som de outra palavra dada.

Também podem ser utilizados os diversos gêneros da esfera literária, próprios da faixa etária da criança, como: poemas, trava-línguas e parlendas, além de brincadeiras, músicas, histórias diversas e outros recursos que possam expor a criança à presença de rimas, assim como os jogos de linguagem, para que elas possam manipular os sons da fala conscientemente.

Com isso, poderemos proporcionar o desenvolvimento da consciência fonológica e da linguagem escrita, pois há habilidades, como as de identificar rimas e aliterações, segundo as quais o aluno precisará ler as palavras para perceber a rima ou a aliteração. Mesmo que essa capacidade possa ser desenvolvida no aluno de uma forma natural e espontânea através da vivência da criança com músicas, histórias e brincadeiras, ela pode ser ampliada na escola através de atividades que estimulem seu desenvolvimento.

A seguir, apresentaremos, na Tabela 4, os dados referentes ao quarto nível de consciência fonológica, a consciência de fonemas, apontada por estudiosos como Capovilla e Capovilla (2010), como a última habilidade a ser desenvolvida pelas crianças, pois requer um ensino mais formal e sistemático das correspondências fonemas-grafemas.

Tabela 4 - Resultados da Atividade 4 - pré-teste de consciência fonêmica

Questões*	Acertos	Erros
Q*(a) – reconhecer fonemas	03	04
Q (b) – excluir e substituir fonemas	02	05
Q (c) – identificar fonemas iniciais	00	07
Total	05	15

Fonte: Do autor

O quarto e último nível de consciência fonológica, a consciência de fonemas, é apontada por Alves (2009) como o nível de maior complexidade das habilidades fonológicas, pois requer a identificação de unidades menores que as sílabas, os fonemas. Essa habilidade foi requerida na Atividade 4, através das questões que solicitavam que os alunos

reconhecessem fonemas no início, no interior e no final de palavras, bem como fossem capazes de excluir e substituir fonemas para formar novas palavras.

Nessa atividade, os alunos sentiram bastante dificuldade em desenvolver as habilidades requeridas no teste. Como a maioria deles ainda se encontra na fase silábica de escrita e a consciência de fonemas requer maior apropriação do sistema alfabético de escrita, que só as crianças em nível alfabético podem apresentar, a maioria sentiu dificuldade na realização da atividade, como podemos observar na figura 4.

TESTE DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA

Fique atento a leitura do trava língua abaixo:

O RATO

O RATO ROEU

A ROUPA DO REI DE ROMA

A RAINHA COM RAIVA

RESOLVEU REMENDAR



a) Circule a letra **R** No trava língua.

b) Troque o fonema em destaque pelo fonema inicial das palavras abaixo e forme novas palavras.

[P] RATO _____ PREIA QUE HM

c) Ligue os desenhos que começam com o mesmo som.

Figura 4. Atividade 4 - Pré-teste de consciência de fonemas, realizada no mês de julho.

Fonte: Amostra de atividade do Aluno A (NA_F_6)

Quando solicitado, através da questão (a), que os alunos identificassem o fonema [R] nas palavras do trava-língua, observamos que eles o fizeram pela identificação visual do grafema “R”, e não pela relação grafema-fonema. Pois, quando pedimos para que eles lessem as palavras que apresentavam o respectivo fonema, eles não sabiam ler nem pronunciar o som.

O mesmo aconteceu em relação à exclusão e substituição de fonemas, que solicitava a questão (b). Apenas dois alunos conseguiram realizar o exercício. Com isso, constatamos que

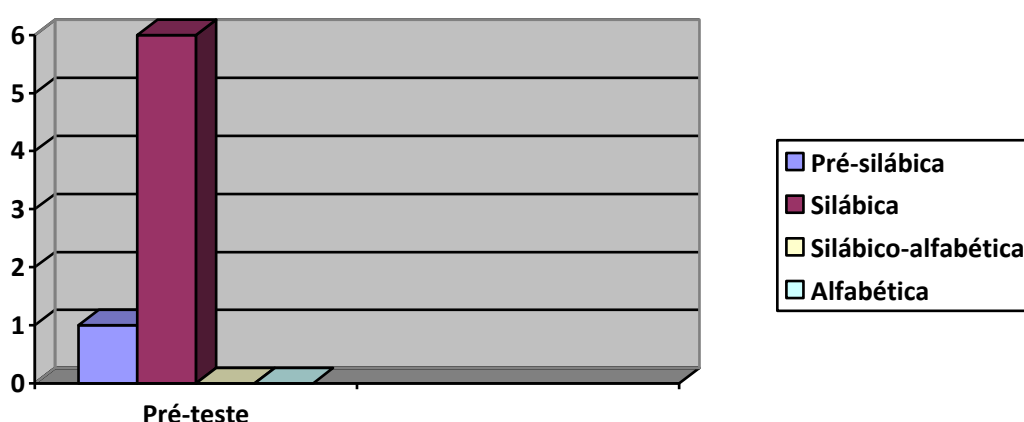
a consciência de fonemas requer uma apropriação mais eficaz do sistema de escrita alfabética, pois esse nível corresponde, conforme Alves (2012), à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua – habilidade requerida na questão (b), quando solicitamos que o aluno trocasse o fonema em destaque [P] pelo fonema inicial da palavra RATO, para que pudesse formar uma nova palavra. A maioria não conseguiu obter êxito, conforme podemos observar na figura 4, em que o Aluno A não soube responder a questão.

Na questão de letra (c), que requer a habilidade de perceber fonemas iniciais, nenhum aluno conseguiu ligar todos os desenhos que começavam com o mesmo som. Alguns até conseguiram identificar uma ou duas figuras que começavam com o mesmo som, mas não conseguiram concluir o que foi solicitado na questão.

Como podemos perceber, essa capacidade, de acordo com Capovilla e Capovilla (2011), deve ser desenvolvida pelas crianças através da instrução explícita de regras de mapeamento da escrita alfabética (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2011 apud JENKIS; BOWEN, 1994). Ou seja, deve haver um ensino formal e sistemático da correspondência entre os elementos da fala e os elementos grafêmicos da escrita.

Em relação à atividade de escrita, desenvolvida através do ditado de palavras, foi possível diagnosticar os níveis de escrita de cada aluno, os quais apresentamos no gráfico 1.

Gráfico 1. Desempenho dos alunos quanto às fases de escrita, antes da intervenção



Fonte: Do autor

A atividade 5 foi realizada através de um ditado de oito palavras, a partir da leitura do poema “Poesia”, de José Paulo Paes.

A escrita dos alunos foi analisada de acordo com as fases de escrita, apresentadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 193-231). A avaliação do desempenho nesse teste mostra que, das sete crianças participantes da pesquisa, seis encontram-se na fase silábica de escrita, e uma na fase pré-silábica.

A aplicação das atividades referentes ao pré-teste de consciência fonológica e de língua escrita nos oportunizou observar como os alunos constroem sua escrita. As crianças tentam analisar a fala na hora de escrever, mas, como não conseguem compreender a relação fonema-grafema, na maioria das vezes, grafam palavras sem nenhuma relação com a pauta sonora, conforme mostra a figura 5, que traz uma amostra de escrita de uma criança na fase pré-silábica.

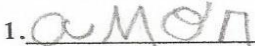
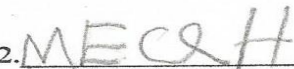
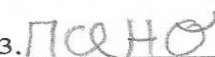
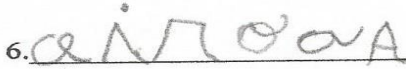
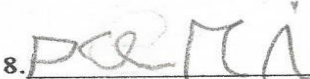
1. 	1.DIA
2. 	2.POESIA
3. 	3.PIÃO
4. 	4.NOVA
5. 	5.ÁGUA
6. 	6.BOLA
7. 	7.BRINCAR
8. 	8.PAPAGAIO

Figura 5. Atividade 5 do pré-teste, realizada no mês de julho.
Fonte: Aluno A (NA_F_6)

Como sabemos, a fase pré-silábica caracteriza-se pela representação gráfica de palavras através de desenhos, rabiscos, números e letras sem valor sonoro convencional, além de pseudoletras e outros símbolos gráficos.

Nessa amostra de escrita pré-silábica, o Aluno A já sabe que se escreve com letras, mas coloca-as nas palavras sem o valor sonoro convencional, ou seja, ele ainda não descobriu que a escrita, conforme Morais (2012), registra no papel a pauta sonora, como podemos observar na figura 5.

Mesmo sem fazer essa relação da pauta sonora com o registro, ao escrever palavras, o aluno pode colocar letras, mas a sua escrita, conforme nos coloca Capovilla e Capovilla (2010), se resume a uma produção visual global. Ou seja, a escolha e a ordenação das letras ainda não estão sob controle dos sons da fala, então ele escreve com letras, como podemos observar na grafia de duas palavras reais, AMOR e FERA, sendo que ambas as palavras não têm nada a ver com as palavras ditadas pela professora, que são, respectivamente, DIA e ÁGUA. Ou seja, a criança escreve as letras aleatoriamente, mas, quando pedimos para ler, ela não sabe o que está escrito, não reconhece as letras que escreveu.

Quando a criança começa a perceber que a escrita mantém uma relação com a pauta sonora e descobre que, para escrever palavras, é necessário usar letras com valor sonoro convencional, e não desenhos, ela avança na sua hipótese de escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1991), para a fase silábica, em que usa uma letra para cada sílaba. Isso acontece quando a criança descobre que a escrita registra as partes orais da fala, conforme aponta Morais (2012). Inclusive, pode acontecer que, em determinados momentos, a criança escreva palavras com letras sem o valor sonoro convencional, como podemos observar na figura 6.

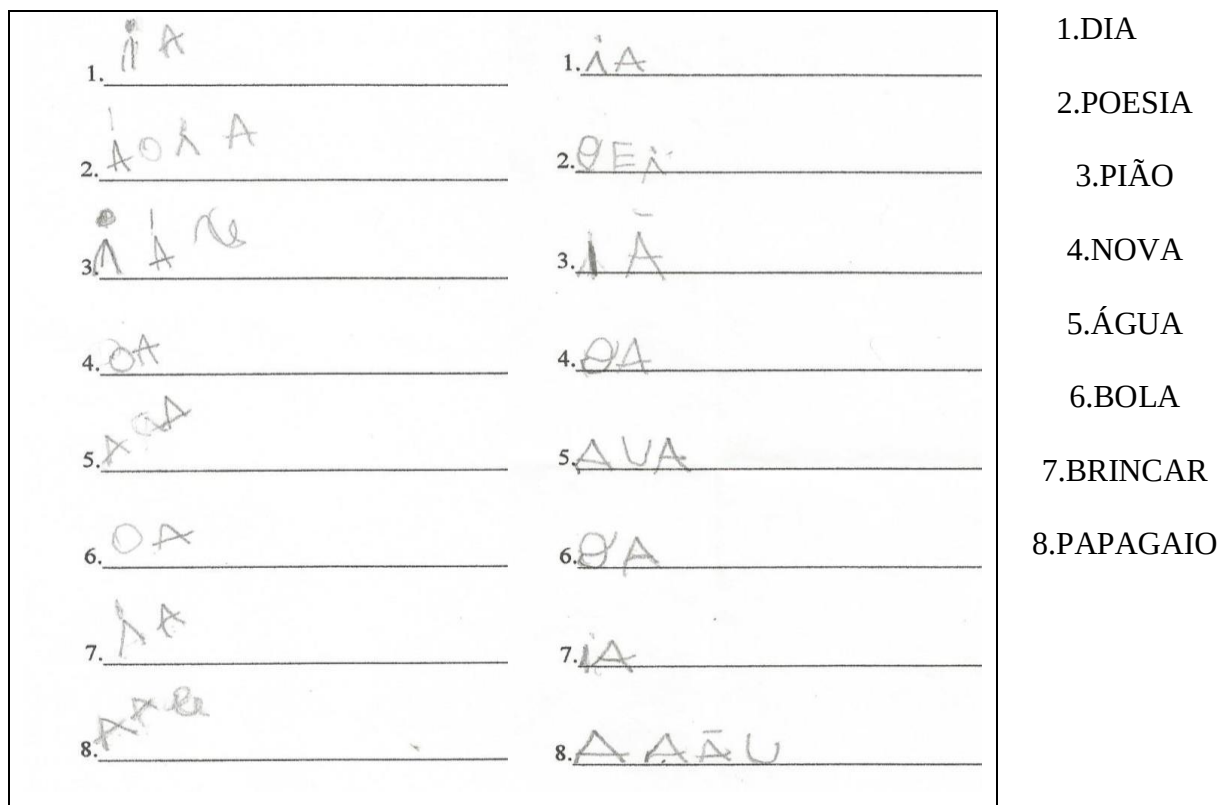


Figura 6. Atividade 5 do pré-teste, realizada no mês de julho.

Fonte: Aluno B (JV_M_6) e Aluno D (FL_M_6)

Nesse fragmento, podemos observar duas amostras de escrita dos Alunos B e D, ambos na fase silábica, assim como a maioria dos alunos participantes desta pesquisa. Aqui

percebemos que os alunos escrevem silabicamente uma letra para cada sílaba, por exemplo: IA para DIA; IÃ para PIÃO; AO para NOVA; AO para BOLA; IA para BRINCAR. Os exemplos mostram que os alunos começam a perceber que as palavras são constituídas por sons, e começam a notar esses sons no papel; mesmo não colocando todos os sons que formam as palavras, eles já começam a descobrir essa relação do oral para o escrito.

Para Oliveira (2005), o aprendizado da escrita é visto como um processo de construção do conhecimento intermediado pela oralidade, mesmo que mais tarde a criança descubra que essa relação das letras e os sons da fala é uma relação bastante complexa, afirmação corroborada por Cagliari (2012).

Seguindo essa linha de raciocínio, em que a linguagem escrita é baseada na linguagem oral e que seu desenvolvimento parte das associações grafo-fonológicas, Morais (2012) nos diz que o ato de escrever desenvolve-se à medida que o aprendiz é capaz de compreender a relação que a fala mantém com a escrita e a forma como a primeira pode ser representada pela segunda.

Ao analisarmos as atividades do teste inicial, constatamos que a maioria dos alunos apresentou um fraco desempenho em relação às habilidades de reconhecer e identificar palavras, separá-las entre dois espaços em branco, quantificar sílabas, excluir sílabas iniciais para formação de novas palavras, perceber rimas, apontar aliterações, bem como em analisar e manipular fonemas. Ou seja, demonstraram poucas habilidades de consciência fonológica, especialmente nos níveis de sílabas e fonemas, conforme observamos através das tabelas de 1 a 4.

No que se refere ao desenvolvimento da escrita, ao realizarmos um mapeamento inicial da escrita dos alunos, constatamos, através do Gráfico 1 que, das 07 crianças participantes da pesquisa, 06 encontram-se na fase silábica e 01 na fase pré-silábica. Ou seja, as crianças estão em fase inicial do desenvolvimento da escrita.

Observando o desempenho dos alunos, tanto nas atividades fonológicas quanto nas atividades de escrita, podemos aferir que há uma relação de causa entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o processo de aquisição da escrita. É possível afirmar isso, devido à dificuldade dos alunos em analisar sua fala, como também de refletir e manipular as partes sonoras das palavras. Durante o processo de escrita das palavras ditadas, ao se deparar com o momento da grafia das palavras, a criança que estava na fase silábica de escrita, em alguns momentos, já realizava correspondência entre sílaba e seu valor sonoro, mas em outros momentos não sabia como representar determinados fonemas, o que lhe causava certa aflição.

Nesse sentido, os resultados revelam que, mesmo apresentando algumas habilidades fonológicas elementares, observadas através das análises, de um modo geral os alunos apresentaram um baixo desempenho tanto nas atividades fonológicas, quais sejam, palavras, sílabas, rimas e aliteraões e fonemas, quanto nas de escrita. Isso que nos faz presumir que o processo de aquisição da escrita deva desenvolver-se simultaneamente com a construção da consciência fonológica, pois possibilita a criança a descoberta de como a escrita alfabética funciona.

Pensando nisso, sentimos a necessidade de elaborarmos uma proposta de intervenção didática, fundamentada na literatura aqui citada, para ajudar os sujeitos participantes da pesquisa a desenvolver as habilidades de consciência fonológica. Não apenas um conhecimento acerca dos sons, como afirma Alves, mas um conhecimento da organização das unidades da fala, da reflexão, da análise e de julgamentos de estímulos auditivos, ou seja, a capacidade de manipular as unidades sonoras de modo consciente, pois essas habilidades são fundamentais para o processo de aquisição da escrita.

Nessa ótica, e com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos, elaboramos nossa proposta de intervenção didática com atividades que pudessem promover o desenvolvimento da consciência fonológica, através da compreensão das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Apresentamos, a seguir, a nossa proposta de intervenção.

4.7 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta que apresentamos dialoga com os pressupostos teóricos deste trabalho, quando afirma, a partir dos estudos de Costa (2002), Godoy (2005) e Sherer (2008), que o desenvolvimento da consciência fonológica contribui para a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com as pesquisas, as crianças que participaram de programas de intervenção e que apresentaram bom desempenho de consciência fonológica, também apresentaram um bom desenvolvimento na escrita e na leitura, quando comparados a outras crianças que não participaram da intervenção.

Por isso, torna-se essencial que o professor alfabetizador desenvolva sua metodologia com base na explicitação do princípio alfabético, apresentado no segundo capítulo desta pesquisa, e que os alunos compreendam que a escrita é composta de um conjunto de letras que representam os sons da fala (fonemas), com um conjunto de regras para a sua utilização. Para

Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2011), o tipo de consciência fonológica promovido pela instrução de leitura depende do tipo de sistema de escrita que está sendo ensinado. E, como nossa proposta didática é baseada nos fundamentos teórico-metodológicos do Guia de Formação do PNAIC (BRASIL, 2012-2013), acreditamos que o ensino da escrita, como já afirmamos, deva partir da compreensão das propriedades do SEA. Nesse sentido, a criança precisa compreender duas questões básicas: o que as letras notam? Como as letras criam notações? (BRASIL, 2012; MORAIS, 2012).

Para o PNAIC (BRASIL, 2012), essas são duas questões-chave, que “abrem as portas do tesouro-alfabeto” e envolvem um conjunto de hipóteses que a criança precisa construir, as propriedades do SEA. Mas, como sabemos, dada a complexidade do processo de aquisição da escrita, essa compreensão, conforme Moraes (2012), não é feita da noite para o dia, mas precisam ser desenvolvidas através de atividades que favoreçam sua construção. Para isso, é importante que os professores não se preocupem apenas com exercícios mecânicos que levem as crianças a discriminar as diferenças entre sons, mas que permitam a reflexão sobre esses sons, os quais têm a função de distinguir significados e os sons que cada letra representa internamente às palavras.

Esclarecemos, porém, que esse não é um método de ensino e/ou de alfabetização, e sim uma proposta didático-metodológica, fundamentada na literatura, para subsidiar o professor alfabetizador no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Assim como Sherer (2009), entendemos que, mais importante do que qualquer método, é o entendimento daquilo que se ensina e que mais facilita a aprendizagem da leitura e da escrita durante o processo de alfabetização.

Defendemos que a aprendizagem da língua escrita esteja relacionada à reflexão e compreensão do princípio alfabético, através do desenvolvimento da consciência fonológica permeada por um contexto de letramento. Paralelamente a isso, pretendemos que os alunos compreendam que a escrita é composta de um conjunto de letras que representam os sons da fala (fonemas), e que existe um conjunto de regras, apresentado no segundo capítulo deste trabalho por Lemle (1991) e Moraes (2012), para a aquisição da língua escrita.

A seguir, o desenvolvimento da proposta de intervenção.

4.8 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

A nossa proposta de intervenção didática foi desenvolvida através de módulos. Foram quatro módulos em que trabalhamos, de forma complementar: atividades de leitura, reflexão de textos, escrita e consciência fonológica.

A seguir, detalharemos os módulos.

Módulo I – Consciência de palavras – Atividades 1 e 2

Objetivo geral

Incentivar o processo de aquisição da escrita através do desenvolvimento da consciência de palavras, por meio de brincadeiras, atividades de consciência de palavras, escrita, leitura e reflexão de textos.

Objetivos específicos:

- Promover a inserção da criança em um contexto de letramento, através da leitura e reflexão sobre textos de gêneros da esfera literária e do cotidiano infantil da criança.
- Refletir acerca dos componentes fonológicos da língua, através da leitura de textos.
- Realizar atividades que envolvem a manipulação e reflexão das palavras.
- Perceber a unidade palavra na cadeia da fala.
- Grafar e ler palavras.

Conteúdos

- Consciência de palavras
- Escrita
- Leitura
- Análise e reflexão de textos

Público-alvo

- Alunos do 1º ano do ciclo da alfabetização

Tempo estimado

- Seis aulas

Materiais necessários

Textos de gêneros da esfera literária, trava-línguas, fichas de palavras, quadro de giz, lápis grafite, lápis de pintar, atividades xerocopiadas.

Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento da nossa proposta, explicamos aos alunos que íamos desenvolver algumas atividades que os ajudariam no desenvolvimento da leitura e da escrita.

No decorrer da intervenção, com o intuito de contribuir com o aprendizado, apresentamos ilustrações, no quadro de giz e oralmente, de cada propriedade do SEA sobre a qual estivéssemos refletindo, para que os alunos pudessem compreender seu funcionamento.

Em relação à formação de palavras, escrevemos no quadro de giz algumas letras como GTLYE, e fizemos a identificação das letras, perguntando-lhes se aquelas letras tinham algum significado. Explicamos que as palavras são formadas por letras ou por uma combinação de letras que resulta num significado.

Colocamos outra sequência de letras no quadro FADA, em seguida pedimos que identificassem as letras e seus respectivos sons. Alguns conseguiram identificar as letras, outros não, mas não conseguiram ler a palavra. Fizemos a leitura juntamente com eles e perguntamos:

P - essas letras significavam alguma coisa?

A - uma fada!

P - exatamente, esta é a palavra fada!

Conversando ainda sobre as palavras, dissemos que as palavras estão por toda parte – nos livros, no caderno, nos textos, na parede da sala de aula –, apontando para as palavrinhas mágicas que estavam em um quadro afixado à parede. Dissemos ainda que elas podem ser grandes, pequenas, médias. Em seguida, já na Aula 2, apresentamos a Atividade 1⁶ (Apêndice 6, p. 124).

⁶ As atividades apresentadas, a seguir, vêm acompanhadas de comandos com objetivos e procedimentos que servem para o professor aplicar com os alunos. As atividades da proposta didática, aplicadas com os alunos na intervenção, estão disponíveis, na íntegra, em apêndice.

Acompanhe a leitura do poema abaixo.

Objetivo (S): 1) Ler o poema para os alunos; 2) Compreender o texto lido; 3) Identificar as características e a finalidade de textos do gênero poema;

Procedimento (S): Ler para os alunos o texto e conversar sobre o poema, destacando as características do gênero.

CASA E SEU DONO:

ESSA CASA É DE CACO
QUEM MORA NELA É O MACACO.

ESSA CASA TÃO BONITA
QUEM MORA NELA É A CABRITA.

ESSA CASA DE CIMENTO
QUEM MORA NELA É O JUMENTO.

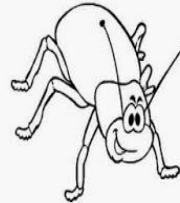
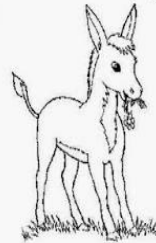
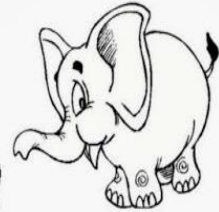
ESSA CASA É DE TELHA
QUEM MORA NELA É A ABELHA.

ESSA CASA É DE LATA
QUEM MORA NELA É A BARATA.

ESSA CASA É ELEGANTE
QUEM MORA NELA É O ELEFANTE.

E DESCOBRI DE REPENTE
QUE NÃO FALEI EM CASA DE GENTE.

JO'SE, ELIAS. LUA NO BREJO. PORTO ALEGRE: MERCADO ABERTO.



Disponível em: <http://blogclickeducativo.blogspot.com.br/>

1. Após a leitura e reflexão do poema, indique no quadrinho abaixo a quantidade de palavras que há no seu título:

Objetivo (S): 1) Localizar palavras no poema; 2) Contar palavras no texto.

Procedimento (S): O professor deverá ler o título do poema para as crianças e solicitar que elas contem as palavras que formam o título do poema e registre a quantidade no quadrinho indicado.

2. Retire da estrofe abaixo a maior e a menor palavra que você encontrar e as escreva no espaço ao lado.

Objetivo (S): 1) Ler palavras; 2) Fazer com que os alunos percebam que as palavras apresentam diferentes tamanhos.

Procedimento (S): Ler os versos abaixo juntamente com os alunos e solicitar que eles retirem do quadro a maior e a menor palavra.

ESSA CASA É DE CACO
QUEM MORA NELA É O MACACO.

Maior palavra _____

Menor palavra _____

3. No verso a seguir, as palavras estão escritas todas juntas. Faça a segmentação do verso em palavras, colocando cada palavra em um quadrinho.

Objetivo (S): Mostrar aos alunos que as palavras devem ser escritas entre dois espaços em branco.

Procedimento(S): Ler a frase abaixo para os alunos e solicitar que eles escrevam cada palavra em um quadrinho.

ESSACASAÉDELATA

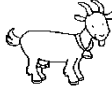
--	--	--	--	--

4. A estrofe abaixo pertence ao poema que lemos há pouco. Reescreva a estrofe, trocando as figuras por palavras.

Objetivo (S): Escrever palavras.

Procedimento (S): Ler a frase com os alunos e solicitar que eles substituam cada figura pelos seus respectivos nomes.

ESSA  TÃO BONITA.

QUEMMORANELAÉ  .

5. Escreva o nome de alguns dos animais que apareceram no poema.

Objetivo (S): Escrever e ler palavras.

Procedimentos (S): Falar o nome de cada figura e solicitar que as crianças escrevam o nome das respectivas figuras no espaço abaixo.



6. Vamos brincar com as palavras? Encontre na Caixa Mágica a palavra que falta para completar cada estrofe do poema. Em seguida, cole na lacuna e mostre aos colegas.

Objetivo (S): Incentivar a leitura através de situações lúdicas em que o aluno deverá procurar as palavras através de pistas dadas pelo professor.

Procedimento (S): 1) Pedir para o aluno juntar-se aos colegas para formar grupos. Em seguida, ele deverá procurar as palavras que faltam em cada lacuna, através das pistas do professor. 2) O professor lê a estrofe e o aluno fala a palavra que está faltando; seguindo as pistas do professor, o aluno deverá procurar a palavra que falta e colar em cada lacuna.

ESSA CASA É DE CACO
QUEM MORA NELA É O _____.

ESSA CASA TÃO BONITA
QUEM MORA NELA É A _____.

ESSA CASA É DE CIMENTO
QUEM MORA NELA É O _____.

ESSA CASA É DE TELHA
QUEM MORA NELA É A _____.

ESSA CASA É DE LATA
QUEM MORA NELA É A _____.

ESSA CASA É ELEGANTE
QUEM MORA NELA É O _____.

E DESCOBRI DE REPENTE
QUE NÃO FALEI EM CASA DE _____.

Considerações sobre a atividade realizada

A Atividade 1, que inicia com o poema “Casa e seu dono”, de Elias José, foi entregue aos alunos individualmente.

Copiamos o poema no quadro de giz, fizemos a leitura junto com os alunos e, em seguida, fizemos uma breve reflexão sobre o texto, sempre incentivando a participação dos alunos.

O poema teve uma excelente aceitação por parte dos alunos, especialmente pela sua composição temática. Eles acharam muito divertido cada animal ter uma casa tão diferente.

Após a leitura, levantamos as seguintes questões: gostaram do poema? Por quê? Vocês conhecem outros poemas? Lembram de algum? Este poema tem um título, qual é? Este poema tem palavras? Muitas ou poucas? Mostre-nos uma palavra aqui no texto.

Após a reflexão sobre o poema, convidamos os alunos para realizarem os exercícios propostos na atividade que solicitava a identificação de palavras no texto, e a grafia e leitura de palavras, entre outras habilidades.

No momento de grafar as palavras, os alunos sempre recorriam ao alfabeto, colado na parede da sala de aula, para identificação das letras. Nesse momento, sempre chamávamos atenção para que observassem qual letra notava os sons da palavra que eles iriam escrever. Também os orientávamos quanto à importância de saber o som que as letras representavam na hora de grafar e ler as palavras.

Sempre os orientávamos quanto à importância de falar em voz alta a palavra a ser escrita e refletir sobre os componentes sonoros que as formavam, auxiliando-os a relacionar o som da palavra à representação gráfica – ou seja, à letra que representava o som, pois, de acordo com o PNAIC (BRASIL, 2012), o professor deve atuar como um importante parceiro dos alunos durante o processo de aprendizagem de escrita e leitura.

Nesse sentido, antes da realização de cada exercício, colocávamos alguns exemplos no quadro de giz e explicávamos a relação letra-som na formação de cada palavra e na hora de identificá-las.

O último exercício dessa primeira atividade – Aula 3 – foi realizado em grupo, de uma forma mais dinâmica e lúdica. Levamos esse mesmo poema, fragmentado por estrofes, faltando uma palavra em cada estrofe, para que eles pudessem encontrá-las na Caixa Mágica, que continha as oito palavras que faltavam, uma de cada estrofe. Os alunos teriam que inicialmente organizar o poema em uma cartolina; em seguida, procurar na Caixa Mágica as palavras correspondentes a cada estrofe; e, quando terminado, expor para a turma.

Como as crianças ainda sentiam dificuldades em ler palavras, procurávamos ajudá-las a utilizar estratégias, como procurar as palavras pela letra inicial, por exemplo: MACACO inicia com /M/, ELEFANTE inicia com /E/. Assim, eles iam procurando outras letras que já conheciam e, quando achavam a palavra que procuravam, voltavam ao texto original para verificar a escrita. Dessa forma, eles foram oportunizados a perceber, por exemplo, que MACACO começa com /M/ e, em seguida, quando procuraram no texto original a palavra MACACO, tiveram a oportunidade de analisar a escrita de palavras. Assim eles fizeram com todas as palavras da atividade.

Nesse exercício, os alunos não sentiram dificuldades na execução. Como foi realizado em grupo, houve uma troca de conhecimentos já adquiridos e um ia auxiliando o outro, de modo que a troca de saberes se complementava.

Nas Aulas 4, 5 e 6, realizamos a Atividade 2 (Apêndice 7, p. 127), relacionada à consciência de palavras. A atividade iniciava com o trava-língua “Sapo com saco”.

1. Acompanhe a leitura do trava-língua abaixo. Em seguida, escreva cada palavra do texto dentro dos respectivos quadros.

Objetivo (S): 1) Ler o poema para os alunos; 2) Identificar as características e finalidade de textos do gênero trava-língua.

Procedimento (S): Ler o trava-língua para o aluno e refletir sobre as características e finalidade de textos do gênero trava-língua.



Texto disponível em: <http://aartedeensinareaprender.blogspot>.

2. Circule a palavra “SAPO” toda vez que ela aparecer no texto.

Objetivo (S): 1) Ler palavras; 2) Identificar palavra no texto.

Procedimento (S): Rer o trava-língua para o aluno. Em seguida, pedir que ele identifique e circule a palavra SAPO toda vez que ela aparecer no texto.

3. Quantas palavras há no texto acima? Indique. _____

Objetivo (S): 1) Identificar palavras; 2) Desenvolver a consciência de que as palavras são escritas entre dois espaços em branco.

Procedimento (S): Solicitar que o aluno conte quantas palavras há no texto e marque o quadrinho que indica corretamente essa quantidade.

4. Quantas vezes a palavra SAPO aparece no texto? Indique, marcando o quadro que indica essa quantidade.

Objetivo (S): 1) Identificar palavras no texto; 2) Contar palavras.

Procedimento (S): Rer o texto para o aluno, solicitar que ele identifique a palavra SAPO e marque o quadrinho abaixo que indica a quantidade de vezes que a palavra aparece no texto.

3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

5. Escreva a maior palavra que você encontrar no texto.

Objetivo (S): 1) Escrever palavras; 2) Mostrar que as palavras podem ser grandes ou pequenas, independentemente do seu significado.

Procedimento (S): Solicitar que o aluno procure a maior palavra que há no texto e a escreva no espaço abaixo.

--

6- Organize um acróstico com a palavra abaixo.
--

Objetivo (S): Incentivar a escrita de palavras.

Procedimento (S): Solicitar que o aluno escreva uma palavra que se inicia com os respectivos sons dados.

S _____

A _____

P _____

O _____

Considerações sobre a atividade realizada

Inicialmente escrevemos o trava-língua no quadro de giz para facilitar a leitura e análise das palavras, quando fosse necessário. Antes, os desafiávamos a participar de uma brincadeira que consistia em repetir oralmente o trava-língua pelo menos três vezes seguidas; quem errasse a pronúncia das palavras, perdia a vez para o próximo colega.

Após esse momento de diversão, os alunos foram oportunizados a identificar, escrever e ler palavras.

Na hora de grafar as palavras, a maioria dos alunos solicitava a nossa ajuda. Nesses momentos, estimulávamos a refletirem sobre os sons da sua fala e de como eles poderiam notar esses sons. Então voltávamos ao quadro de giz, com uma palavra diferente das que iriam escrever na atividade, para que pudessemos coletivamente escrevê-la e analisar a relação fonema-grafema.

Quando o aluno grafava a palavra solicitada, pedíamos para ele ler, ajustando a pauta sonora ao escrito, pois, conforme Cagliari (2012), a aprendizagem da leitura está relacionada ao desenvolvimento da escrita, porque, para ler, o aluno precisa escrever.

Módulo II: Consciência silábica – Atividades 3 e 4

Objetivo geral

Incentivar o processo de aquisição da escrita através do desenvolvimento da consciência silábica, a partir de atividades de escrita, leitura e reflexão sobre textos.

Objetivos específicos

- Promover a inserção da criança em um contexto de letramento, através da leitura e reflexão sobre textos de gêneros da esfera literária e do cotidiano infantil da criança.
- Realizar atividades que envolvem a manipulação e reflexão das partes das palavras.
- Realizar análise e síntese vocabular através da manipulação silábica.
- Grafar e ler palavras.

Conteúdos

- Consciência fonológica
- Escrita
- Leitura
- Análise e reflexão de textos

Público-alvo

- Alunos do 1ª ano do ciclo da alfabetização

Tempo estimado

- Seis aulas

Materiais necessários

Textos de gêneros da esfera literária e do cotidiano infantil, quadro de giz, lápis grafite, lápis de pintar, atividades xerocopiadas.

Procedimentos

Na Aula 1, do Módulo II, realizamos a leitura do texto 1 e trabalhamos com os alunos a consciência de sílabas, mas antes retomamos a discussão sobre o conceito de palavras para poder explicar que as palavras podem ser segmentadas em unidades menores, as sílabas.

Explicamos através do quadro de giz que as palavras podem ser divididas em sílabas. Nesse momento, colocamos algumas palavras a exemplo de ilustração. Um dos exemplos foi a palavra MENINA, que é formada por três sílabas: ME-NI-NA.

Inicialmente incentivamos os alunos a contar quantas vezes abrimos a boca para falar a palavra, enfatizando que a quantidade de vezes que abrimos a boca para falar as palavras é o número de sílabas que elas possuem. Colocamos outros exemplos no quadro para análise coletiva.

Durante a exposição das palavras no quadro de giz, explicamos que eles poderiam desenvolver outras habilidades em relação às sílabas, como: dizer qual é a sílaba inicial, mediana ou final de uma palavra; e segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor uma sílaba da palavra para formar um novo vocábulo. Todas essas habilidades foram exemplificadas com palavras no quadro de giz, para que pudéssemos fazer a manipulação silábica.

Após esse momento de construção e análise silábica, distribuímos com os alunos a terceira atividade da proposta, a Atividade 3 (Apêndice 8, p. 129), que iniciava com uma “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade, que traz uma bela reflexão sobre desencontros amorosos entre pessoas e sugere um trabalho interessante com nomes próprios.

Dessa forma, além de inseri-los no contexto de letramento, trabalhamos a escrita do nome dos alunos de uma maneira que os motivasse a querer escrevê-lo, pois, quando se trata da escrita do nome das crianças, muitas vezes elas só o fazem reclamando, com preguiça, e, nessa atividade, os participantes se empenharam em fazer não apenas o nome deles, mas também o dos seus colegas de classe.

Escute a leitura do poema:

Objetivo (S): Ler o poema para as crianças. Em seguida, iniciar uma roda de conversa sobre as características e função do gênero poema.

Procedimento (S): Ler a quadrilha para o aluno e refletir sobre as características e finalidade de textos do gênero poema.

QUADRILHA

JOÃO AMAVA TERESA QUE AMAVA RAIMUNDO
QUE AMAVA MARIA QUE AMAVA JOAQUIM
QUE AMAVA LILI
QUE NÃO AMAVA NINGUÉM
(...)



(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE. *POESIA COMPLETA*. SÃO PAULO: NOVA AGUILAR, 2002.)

1. Após a reflexão, retire do poema nome de pessoas com:

Objetivo (S): 1) Incentivar a leitura de palavras; 2) Retirar nome de pessoas do poema.

Procedimento (S): Rer a quadrilha e solicitar que o aluno retire do texto nomes de pessoas que tenha duas e três sílabas

a) Duas sílabas _____

b) Três sílabas _____

2. Observe as sílabas nos quadrinhos abaixo. Junte-as e forme palavras.

Objetivo (S): 1) Escrever palavras; 2) Mostrar que as palavras são formadas por partes menores, as sílabas.

Procedimento (S): Explicar que as palavras são formadas por sílabas. Em seguida, pedir que o aluno junte as sílabas abaixo e forme palavras.

CA

VA

BO

U

LA

BA

3. Escreva seu primeiro nome no quadro abaixo. Em seguida, responda:

Objetivo (S): Incentivar a grafia de nome próprio.

Procedimento (S): Solicitar que o aluno escreva seu nome e indique o número de sílabas, destacando a primeira e a última sílaba.

--

a) Quantas sílabas há?

b) Qual é a primeira sílaba?

c) Qual a última sílaba?

4. Junte as sílabas e forme palavras.

Objetivo (S): 1) Escrever palavras; 2) Mostrar que as palavras são formadas por sílabas.

Procedimento (S): 1) Solicitar que o aluno junte as sílabas abaixo e forme palavras; 2) Pedir para o aluno ler as palavras que ele formou.

BA – NA - NA _____ PRA- TO _____

ES – QUI – LO _____ CA – DER - NO _____

5. Separe as sílabas das palavras abaixo e indique a quantidade no quadro ao lado.

Objetivo (S): 1) Ler palavras; 2) Mostrar que as palavras são formadas por sílabas, reforçando a aprendizagem da questão anterior.

Procedimento (S): Pedir que o aluno leia as palavras abaixo e, em seguida, que separe as sílabas de cada palavra e registre o número de sílabas de cada palavra.

FOCA _____

TATU _____

UVA _____

CANETA _____

6. Forme novas palavras a partir da palavra BOCA:

Objetivo (S): 1) Escrever palavras; 2) Mostrar aos alunos que uma sílaba pode se repetir em diferentes palavras.

Procedimento (S): Solicitar que o aluno escreva palavras que inicia com as sílabas abaixo.

BO

CA

7. Escreva, no quadro abaixo, o nome dos seus colegas de classe, segundo a indicação do número de sílabas.

Objetivo (S): 1) Escrever palavras; 2) Incentivar a grafia de nomes próprios, permitindo que o aluno identifique os nomes dos colegas de classe.

Procedimento (S): Pedir que o aluno escreva o nome dos colegas de classe no quadro que indica o número de sílabas que deve ter os respectivos nomes.

NOME DOS COLEGAS DE CLASSE	
2 SÍLABAS	3 SÍLABAS

Considerações sobre a atividade realizada

Com a realização dessa atividade, os alunos foram oportunizados a escrever e ler palavras, identificando a quantidade de sílabas que possuem as palavras. Também foram oportunizados a escrever novas palavras a partir das sílabas de uma palavra dada, conforme ilustração acima.

Ainda na Atividade 2, foi solicitado que os alunos encontrassem, no poema, nomes de pessoas, escrevessem palavras, utilizando sílabas desordenadas e realizassem a escrita do seu nome e a de cada um dos colegas de classe. Essas atividades objetivaram promover o desenvolvimento da consciência silábica através da identificação e manipulação das sílabas, tanto na formação quanto na leitura de palavras.

Na Aula 3 desse módulo, retomamos algumas considerações sobre sílaba, sempre com a utilização do quadro de giz para mostrar-lhes exemplos, incentivando e pedindo a participação dos alunos.

Colocamos, a exemplo de ilustração, as palavras MOLA e CRAVO, para explicar aos alunos que, no português, a estrutura silábica que predomina é a sílaba canônica, consoante-vogal (CV), como no exemplo da primeira palavra. Mostramos, entretanto, que esta não é a única estrutura silábica, que há outras estruturas silábicas, como consoante-consoante-vogal (CCV), como no segundo exemplo, além de outras estruturas, como: vogal (V), consoante-

vogal-vogal (CVV), vogal-consoante (VC), entre outras. Essas estruturas silábicas foram apresentadas através de exemplos para análise.

Na Aula 4 desse módulo, entregamos a Atividade 4 (Apêndice 9, p. 131), que inicia com a parlenda ‘O macaco’.

Fique atento à leitura do texto abaixo, pois vamos conversar sobre ele.

Objetivos (S): 1) Ler a parlenda para os alunos; 2) Conhecer as características e finalidade do gênero parlenda.

Procedimento (S): Ler a parlenda para o aluno. Em seguida, iniciar uma roda de conversa e reflexão sobre o gênero parlenda, incentivando o aluno a participar da discussão.

O MACACO

O MACACO FOI A FEIRA
NÃO TEVE O QUE COMPRAR
COMPROU UMA CADEIRA
PRA COMADRE SE SENTAR.
A COMADRE SE SENTOU,
A CADEIRA ESBORRACHOU.
COITADA DA COMADRE
FOI PARAR NO CORREDOR.



1. Retire do texto palavras com:

Objetivo: 1) Ler palavras; 2) Escrever palavras.

Procedimentos: Após a releitura do texto pelo professor, solicitar que o aluno retire da parlenda palavras com uma, duas e três sílabas e as escreva no espaço abaixo.

1 SÍLABA	2 SÍLABAS	3 SÍLABAS

2. Exclua a sílaba inicial de cada palavra e forme uma nova palavra.

Objetivo (S): 1) Escrever palavras; 2) Mostrar que a exclusão de uma sílaba das palavras resultará na formação de uma nova palavra.

Procedimento (S): Solicitar que o aluno leia as palavras abaixo. Em seguida, pedir para ele excluir a sílaba inicial de cada palavra para formar novas palavras.

ESCOVA _____ SAPATO _____

CABELO _____ ESQUILO _____

3. Leia as palavras abaixo. Em seguida, exclua a última sílaba de cada palavra e forme novos vocábulo.

Objetivo (S): 1) Ler palavras; 2) Reforçar a ideia de que as palavras são formadas por sílabas.

Procedimento (S): Solicitar que o aluno leia as palavras abaixo e, em seguida, exclua a sílaba final de cada palavra para formar novas palavras.

BOLACHA _____ CAMARÃO _____

BALADA _____ CASACO _____

4. Releia o trecho retirado do poema anterior. Em seguida, escreva o número de sílabas das palavras destacadas.

Objetivo (S): 1) Ler palavras; 2) Indicar o número de sílabas que formam as palavras..

Procedimento (S): Ler o trecho abaixo e, em seguida, pedir para o aluno escrever o número de sílabas de cada palavra em destaque.

O **MACACO** FOI A FEIRA ➡

NÃO **TEVE** O QUE COMPRAR ➡

COMPROU UMA **CADEIRA** ➡

PRA COMADRE SE **SENTAR** ➡

5. Forme novas palavras transpondo as sílabas das palavras a seguir.

Objetivo: Transpor sílabas para formar novas palavras;

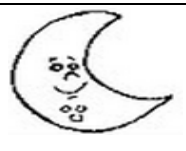
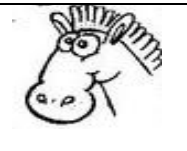
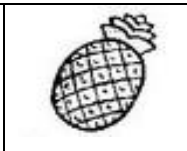
Procedimentos: 1) Ler com o aluno as palavras abaixo. 2) Solicitar que o aluno faça a transposição silábica para formação de novas palavras.

PALAVRA	TRANSPOR	NOVA PALAVRA
TAPA		
BOLO		
CABO		

6. Identifique e ligue a sílaba inicial das figuras abaixo.

Objetivo: Identificar a sílaba inicial das palavras.

Procedimentos: Solicitar que o aluno identifique a sílaba inicial de cada figura e, em seguida, pedir que ele ligue cada sílaba às suas respectivas figuras.

CA	A	LU	TE	LE	PI
					

Considerações sobre a atividade realizada

Antes de ler o texto, perguntamos aos alunos se sabiam o que era uma parlenda. Eles não souberam dizer exatamente, mas iniciaram uma resposta confusa. Explicamos que

parlendas são brincadeiras de crianças, usadas para iniciar outras brincadeiras ou para passar o tempo, e que poderíamos cantá-las também. Assim o fizemos: escrevemos a parlenda no quadro de giz, organizamos os alunos em uma roda e cantamos a parlenda.

Após a leitura e reflexão da parlenda, conduzimos os alunos à realização das questões propostas, sempre fazendo a leitura de cada questão e reforçando com exemplos que pudessem desenvolver a consciência silábica.

Através dos exercícios propostos na Atividade 4, os alunos foram estimulados a ler e escrever palavras, como podemos observar no recorte abaixo.

Os exercícios estimulavam o desenvolvimento da consciência silábica através de habilidades desenvolvidas, como a exclusão de sílabas para formação de novas palavras, permitindo ao aluno perceber que a retirada de uma sílaba resultará na formação de uma nova palavra.

Outras habilidades fonológicas foram trabalhadas nessa atividade, como: a transposição de sílabas para a formação de novas palavras, a segmentação de palavras em sílabas e a identificação de sílabas no início e final de palavras.

Módulo III – Consciência de rimas e aliteraões – Atividades 5 e 6

Objetivo geral

Incentivar o processo de aquisição da escrita através do desenvolvimento da consciência de rimas e aliteraões, por meio de brincadeiras e da realização de atividades de escrita, leitura e reflexão sobre textos.

Objetivos específicos:

- Promover a inserção da criança em um contexto de letramento, através da leitura e reflexão sobre textos de gêneros da esfera literária e do cotidiano infantil da criança.
- Realizar atividades que envolvem a manipulação e reflexão sobre as partes sonoras das palavras.
- Perceber rimas e aliteraões, através de brincadeiras.
- Grafar e ler palavras.

Conteúdos

- Consciência fonológica
- Escrita

- Leitura
- Análise e reflexão de textos

Público-alvo

- Alunos do 1ª ano do ciclo da alfabetização

Tempo estimado

- Seis aulas

Materiais necessários

Textos de gêneros da esfera literária e do cotidiano infantil, quadro de giz, lápis grafite, lápis de pintar, atividades xerocopiadas.

Procedimentos

Na Aula 1 deste Módulo III, trabalhamos a consciência de rimas e aliterações. Para isso, utilizamos os gêneros textuais da esfera literária e do cotidiano infantil, com a intenção de proporcionar à criança um contato mais efetivo com os textos do seu cotidiano.

Através da análise do pré-teste, percebemos que a maioria das crianças apresentou dificuldades na percepção e identificação de rimas. Dessa forma, propusemos uma brincadeira e pedimos que as crianças se organizassem em círculo. A brincadeira, chamada ‘Banquinho da rima’, foi espelhada no quadro do Banquinho, do apresentador Raul Gil. Nossa intenção foi permitir o desenvolvimento da consciência de rimas, através da reflexão fonológica sobre as palavras.

A brincadeira consistia em perguntar às crianças que palavra rima, por exemplo, com MAMADEIRA. Então, elegemos uma palavra e fomos perguntando individualmente que palavra rima com a palavra dada. Para quem errasse e não conseguisse falar uma palavra que rimasse com a palavra da vez, era cantada a música: *Aldenice perguntou, você não rimou, pegue seu banquinho e saia de fininho!* A brincadeira terminava quando sobrava apenas um aluno.

Repetimos algumas vezes a brincadeira, sempre apresentando palavras novas, até que eles foram compreendendo que uma palavra rima com outra quando apresenta, no final das palavras, uma sequência de sons semelhantes.

Após a brincadeira, entregamos a quinta atividade da nossa intervenção, a atividade 5 (Apêndice 10, p. 133), que iniciava com o poema ‘A foca’, de Vinícius de Moraes.

Ouçã a leitura do poema.

Objetivo (S): Ler o poema para os alunos; 2) Refleir sobre as características e função do gênero poema.

Procedimento (S): Ler o poema para o aluno e, em seguida, iniciar uma roda de conversa e reflexão sobre o texto.



Disponível em: http://eliziaoliveira.blogspot.com.br/2014_06_01_archive.html

1. Retire do poema palavras que iniciam com o mesmo som.

Objetivo (S): 1) Ler palavras; 2) Identificar palavras que iniciam com o mesmo som; 3) Retirar palavras do texto.

Procedimentos (S): Rer o poema e solicitar que o aluno retire do texto palavras que se iniciam com o mesmo som.

2. Encontre no poema palavras que terminam com o mesmo som.

Objetivo (S): 1) Ler palavras; 2) Retirar do texto palavras que terminam com o mesmo som; 3) Perceber rimas.

Procedimento (S): Rer pausadamente o poema, pedir para o aluno retirar do texto palavras que terminam com o mesmo som e escrever no espaço abaixo:

3. Fale o nome das figuras. Em seguida, escreva palavras que rimam com cada uma das figuras abaixo:

Objetivo (S): 1) Escrever palavras; 2) Perceber rimas.

Procedimento (S): Depois de falar o nome das figuras, pedir para o aluno escrever o nome de cada figura e, em seguida, escrever uma palavra que rima com a figura em destaque.







4. Escreva o nome de:

Objetivo (S): 1) Escrever palavras; 2) Incentivar o desenvolvimento da escrita por meio da grafia de palavras que apresentam rimas no final.

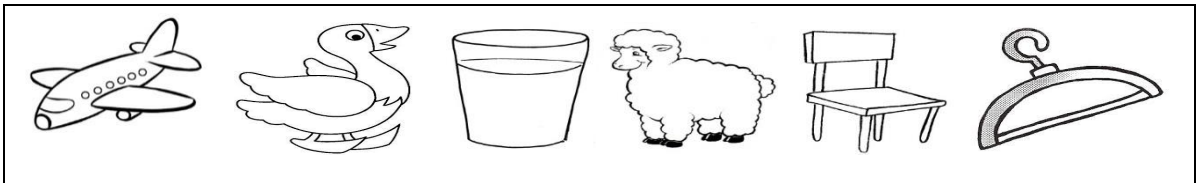
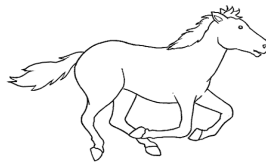
Procedimento (S): Solicitar que o aluno escreva palavras que terminam em ão.

- a) um animal que termina com [ão] _____
- b) uma fruta que termina com [ão] _____
- c) uma pessoa que termina com [ão] _____
- d) um brinquedo que termina com [ão] _____

5. Pinte os desenhos que começam com o mesmo som do desenho em destaque.

Objetivo (S): Incentivar a percepção de rimas no início das palavras.

Procedimento (S): Falar o nome das figuras e, em seguida, pedir para o aluno pintar os desenhos cujos nomes começam com o mesmo som da figura em destaque (cavalo).



6. Escreva o nome das figuras do quadro e, para cada palavra, escreva uma nova palavra que rime.

Objetivo (S): 1) Escrever palavras; 2) Perceber rimas.

Procedimento (S): Falar o nome de cada figura e pedir para o aluno escrever o nome de cada figura. Em seguida, escrever uma nova palavra que rima com cada figura do quadro acima.

Palavra do quadro

Nova palavra

Considerações sobre a atividade realizada

Através dessa atividade, os alunos foram solicitados a responder exercícios que os estimulassem a desenvolver a consciência de rimas, através da oralidade e da escrita de palavras que apresentavam semelhanças sonoras.

Nas Aulas 5 e 6, apresentamos a Atividade 6 (Apêndice 11, p. 136). Inicialmente escrevemos o poema “Bolhas”, de Cecília Meireles, no quadro de giz, para realizar a leitura e reflexão.

Vamos nos deleitar com a leitura do poema abaixo:

Objetivo (S): 1) Ler e compreender o poema; 2) Refletir sobre as características e finalidade de textos do gênero poema.
Procedimentos (S): 1) Ler o poema para os alunos; 2) Refletir sobre as características e função do gênero poema.

BOLHAS

OLHA A BOLHA D'ÁGUA
NO GALHO!
OLHA O ORVALHO!

OLHA A BOLHA DE VINHO
NA ROLHA!
OLHA A BOLHA!

OLHA A BOLHA NA MÃO
QUE ATRAPALHA!

OLHA A BOLHA DE SABÃO
NA PONTA DA PALHA:
BRILHA, ESPELHA
E SE ESPALHA.
OLHA A BOLHA!

OLHA A BOLHA
QUE MOLHA
A MÃO DO MENINO:

A BOLHA DA CHUVA DA CALHA!

CECÍLIA MEIRELES



1. Retire da segunda estrofe do poema duas palavras que apresentam sons semelhantes.

Objetivo (S): 1) Ler palavras; 2) Perceber aliterações.

Procedimento (S): 1) Ler o poema para o aluno; 2) Pedir para o aluno retirar do texto palavra que apresentam sons semelhantes.

2. Preste bastante atenção ao realizar a questão a seguir. Circule apenas as palavras que apresentam sons semelhantes.

Objetivo (S): 1) Ler palavras; 2) Perceber aliterações nas palavras.

Procedimento(S): Ler com o aluno as palavras do quadro e pedir que circule as palavras que apresentam sons semelhantes.

BOLHA MENINO PALHA BRILHA CHUVA MOLHA OLHA SABÃO

3. Escreva o nome de cada figura no espaço abaixo.

Objetivo (S): Escrever palavras.

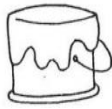
Procedimento (S): Falar o nome das figuras e pedir que o aluno escreva o nome de cada figura.



4. Fale o nome das figuras abaixo e ligue as que começam com o mesmo som.

Objetivo (S): Perceber aliterações no início de palavras.

Procedimento (S): Falar o nome de cada figura e solicitar que o aluno ligue os desenhos que começam com o mesmo som.



5. Volte ao poema BOLHAS e retire da primeira estrofe palavras que apresentam sons semelhantes.

Objetivo (S): 1) Ler palavras; escrever palavras que apresentam aliterações.

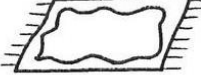
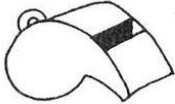
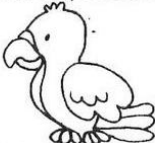
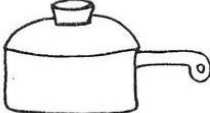
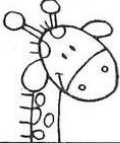
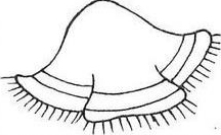
Procedimento (S): Após a releitura do poema, solicitar que o aluno volte ao poema e retire algumas palavras que apresentam sons semelhantes e as escreva no quadro abaixo.

--

6. Pinte a figura cujo nome começa com o mesmo som que o desenho em destaque.

Objetivo (S): 1) Identificar aliterações; 2) Perceber que palavras diferentes podem começar com o mesmo som.

Procedimento (S): Falar o nome das figuras destacadas e solicitar que o aluno pinte a figura cujo nome começa com o mesmo som da figura em destaque.

 TATU	  
 PAPAGAIO	  
 GIRAFA	  
 BOLO	  

Considerações sobre a atividade realizada

Apresentamos, no quadro de giz, algumas palavras que apresentavam aliterações para análise coletiva. Em seguida, os alunos foram solicitados a responder às questões propostas sobre escrita e leitura de palavras que apresentavam sons semelhantes, bem como a identificar esses sons.

Durante a realização dos exercícios propostos, realizamos algumas reflexões sobre as letras do alfabeto e os seus respectivos sons, destacando que, na maioria das vezes, o nome das letras é diferente dos sons que elas apresentam.

É importante ressaltar que os alunos obtiveram um bom desempenho na realização dessa terceira etapa da intervenção. Eles assimilaram bem as habilidades relacionadas a rimas e aliterações, e se divertiram muito na identificação, especialmente das rimas. Sempre que percebiam uma rima no interior das palavras, eles demonstravam entusiasmo e felicidade em perceber, por exemplo, que VENTILADOR rima com APAGADOR. E diziam:

A - rimou, tia!

Essa facilidade de as crianças perceberem rimas e aliterações é justificada pelo contato com brincadeiras, músicas, parlendas, quadrinhas, especialmente na sua forma oral. Através da brincadeira, as crianças vão percebendo as semelhanças sonoras no interior das palavras. Essa percepção se amplia na escola através do contato direto dessas crianças com textos reais e através de outras brincadeiras, como as que desenvolvemos nessa intervenção.

Módulo IV - Consciência fonêmica- Atividades 6 e 7

Objetivo geral

Incentivar o processo de aquisição de escrita através do desenvolvimento da consciência de fonemas, mediante a realização de atividades de escrita, leitura e reflexão sobre textos.

Objetivos específicos

- Promover a inserção da criança em um contexto de letramento, através da leitura e reflexão sobre textos de gêneros da esfera literária e do cotidiano infantil da criança.
- Realizar atividades que envolvem a manipulação e reflexão sobre as partes sonoras das palavras.
- Refletir sobre as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética.
- Grafar e ler palavras.

Conteúdos

- Consciência fonológica
- Escrita
- Leitura
- Análise e reflexão de textos

Público-alvo

- Alunos do 1ª ano do ciclo da alfabetização

Tempo estimado

- Seis aulas

Materiais necessários

Textos de gêneros da esfera literária e do cotidiano infantil, quadro de giz, lápis grafite, lápis de pintar, atividades xerocopiadas.

Procedimentos

Apontada pelos estudiosos como a última habilidade a ser desenvolvida pelas crianças, a consciência fonêmica consiste na capacidade de o aluno identificar e analisar fonemas que compõem as palavras.

Nesse sentido, sabemos que, para desenvolver essa habilidade, é necessário que o ensino parta da explicitação do princípio alfabético, que foi o que procuramos fazer em todos os módulos dessa intervenção, mesmo sabendo que, nesse caso, é necessário que o aluno já esteja em hipótese de escrita bem elevado, como por exemplo, na hipótese alfabética.

Dessa forma, nas últimas aulas dessa proposta de intervenção, procuramos desenvolver atividades que venham ajudá-los a desenvolver a consciência fonêmica, através de habilidades como: dizer quantos fonemas formam uma palavra; descobrir que palavra está sendo dita, através da união dos fonemas emitidos; formar novas palavras, subtraindo fonemas inicial, mediano ou final.

É importante ressaltar que, mesmo que a maioria dos alunos ainda não tenha alcançado a hipótese alfabética de escrita, procuramos desenvolver atividades que pudessem promover a reflexão e manipulação consciente das unidades sonoras da fala, com o objetivo de desenvolver a consciência fonêmica. Isso apesar de sabermos que, para um aluno que ainda

se encontra no primeiro ano do ciclo da alfabetização e ainda está aprendendo a codificar e decodificar palavras, desenvolver a consciência de fonemas exigirá uma demanda de atividades bem mais ampla.

Como suporte para o desenvolvimento da consciência fonêmica, é importante que se deixe exposto para as crianças as letras do alfabeto, como fizemos na sala de aula, não para fins de decoreba do nome das letras, e sim para o professor mostrar aos alunos que o som que as letras apresentam, às vezes, é diferente do nome que elas têm de fato. Nesse contexto, conforme os pressupostos de Lemle (1991) e Morais (2012) é sempre bom ressaltar que aprender somente o nome das letras não os ajudará na hora de ler e escrever palavras. É importante saber qual letra ele deve usar para notar os sons da fala.

Nesse sentido, procuramos explorar a relação letra-som através da reflexão coletiva, em que os alunos eram estimulados a relacionar os sons da sua fala às respectivas letras.

Como fizemos com os textos das atividades anteriores, nas aulas 1, 2 e 3 realizamos a atividade 7 (Apêndice 12, p. 138). Escrevemos o trava-língua “O rato” no quadro de giz, para facilitar a leitura coletiva e a identificação de palavras, sílabas e fonemas.

Acompanhe a leitura do trava-língua:

Objetivo (s): 1) Ler o texto; 2) Compreender as características e a função do gênero trava-língua.

Procedimentos (s): 1) Ler com o aluno o trava-língua; 2) Iniciar uma roda de conversa e reflexão sobre o trava-língua, suas características e função.



**COM RAIVA DO RONCO DO REI,
O RATO ROEU A ROUPA REAL.
RI, RI, RI!
O RATO ROLOU DE RIR
DO ROMBO QUE FEZ
NA ROUPA REAL DO REI.**

Disponível em: <http://olhardeeducadora.blogspot.com.br>

1. Circule o fonema [R] no trava-língua que acabamos de ler.

Objetivo (S): 1) Identificar fonemas; 2) Possibilitar a percepção de que os fonemas se repetem em diferentes palavras.

Procedimento (S): Solicitar que o aluno identifique o fonema [R] nas palavras.

2. Retire do texto palavras que começam com o mesmo som.

Objetivo (S): 1) Ler palavras; 2) Retirar do texto palavras que começam com o mesmo som.

Procedimento (S): Reler o trava-língua e pedir que o aluno identifique palavras que começam com o mesmo som e as escreva no espaço abaixo.

--	--	--

3. Vamos brincar com os sons das letras? Se trocarmos o fonema em destaque pelo som inicial de cada palavra, que palavra formará? Fale em voz alta!

Objetivo (S): 1) Ler palavras; 2) Perceber que a mudança de um fonema resulta na formação de uma nova palavra.

Procedimento (S): Ler com o aluno as palavras abaixo e solicitar que ele troque o fonema inicial de cada palavra pelo fonema em destaque e forme uma nova palavra.

[P] RATO _____

[S] COM _____

4. Se inserimos o fonema em destaque nas palavras, formaremos novas palavras. Diga em voz alta que palavra você formou.

Objetivo (S): 1) Ler palavras; 2) Perceber que a inclusão de um novo fonema nas palavras em destaque resultará na formação de uma nova palavra.

Procedimento (S): Ler as palavras com o aluno e solicitar que ele inclua um novo fonema na palavra em destaque para ver que nova palavra formará.

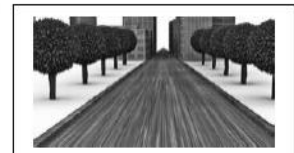
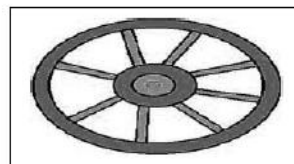
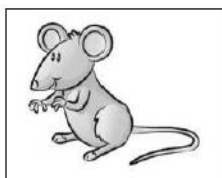
[T] RONCO _____

[T] RATO _____

5. Escreva o nome das figuras que começam com o som [R].

Objetivo (S): 1) Escrever palavras; 2) Perceber que sons iguais se repetem em palavras diferentes.

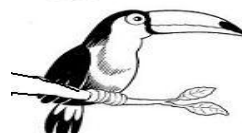
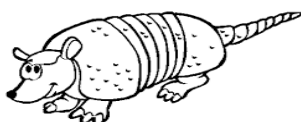
Procedimento (S): Falar o nome de cada figura e pedir para o aluno escrever o nome dos desenhos.



6. Ligue os desenhos que começam com o mesmo som.

Objetivo (S): 1) Perceber sons iniciais; 2) Identificar sons semelhantes em palavras diferentes.

Procedimento (S): Falar o nome das figuras abaixo e solicitar que o aluno ligue os desenhos que começam com o mesmo som.



Considerações sobre a atividade realizada

Após a leitura do trava-língua, perguntamos se já conheciam o texto. A maioria disse que sim. Explicamos que trava-língua são textos que apresentam palavras embaraçosas, ou seja, com sequência sonora difícil, que serve para aperfeiçoar a pronúncia e que também possui a função de divertir. Em seguida, desafiei-os a repetir o trava-língua, sem travar a língua, apresentando uma boa pronúncia das palavras. Todos se candidataram, mas poucos conseguiram repeti-lo com sucesso.

Com a realização dos exercícios propostos na tarefa, os alunos foram oportunizados a identificar fonemas, escrever palavras começadas pelo mesmo som e perceber que a troca de uma unidade sonora pode ocasionar a formação de uma nova palavra.

Sempre que os alunos sentiam dificuldade na realização dos exercícios, voltávamos ao quadro de giz com exemplos que pudessem elucidar suas dúvidas, sempre recorrendo à explicitação do princípio alfabético, mostrando a relação letra-som, estimulando-os a refletir sobre essa relação.

Também mencionamos sobre as particularidades nas variedades de correspondências entre sons e letras, entre a fala e a escrita, como afirma Cagliari (2012), pois a escrita nem sempre é um espelho da fala, como afirma o autor. Mesmo que, nesse primeiro momento, eles tomem como base a oralidade, é importante que eles saibam que as letras do alfabeto, na maioria das vezes, não apresentam correspondências biunívocas. Existem as regularidades e irregularidades da língua, como: palavras que falamos de uma forma, mas escrevemos de outra; e letras que apresentam mais de um som, dependendo da posição em que ela aparece. Todas essas propriedades do SEA foram ilustradas com exemplos de palavras no quadro de giz.

Não insistimos nesse aspecto, pois os aprendizes terão oportunidades de aprofundar e consolidar esses conhecimentos nos anos seguintes do ciclo da alfabetização. Mas achamos importante eles saberem que certas irregularidades fazem parte do SEA e que precisam ser compreendidas para o desenvolvimento da escrita.

Na última atividade da nossa intervenção, realizada nas aulas 4, 5 e 6, realizamos a Atividade 8 (Apêndice 13, p. 140). Apresentamos o poema “Lua”, um texto curto e poético, lido através do quadro de giz, cujo objetivo foi estimular a capacidade de reflexão e também serviu para analisarmos palavras, sílabas e fonemas.

Acompanhe a leitura do texto abaixo.

Objetivo (S): Ler e compreender o texto.

Procedimentos (S): 1) Ler o texto com os alunos; 2) Iniciar uma roda de conversa sobre o texto.



A LUA PINTA A RUA DE PRATA
E NA MATA A LUA PARECE
UM BISCOITO DE NATA.

QUEM SERÁ QUE ESQUECEU
A LUA ACESA NO CÉU?

Disponível em: <http://olhardeeducadora.blogspot.com.br>

1. O que você achou do texto que acabamos de ler? Volte ao texto, retire palavras que começam com [P] e escreva no espaço abaixo.

Objetivo (S): 1) Ler palavras; 2) Escrever palavras que começam com [P].

Procedimento (S): 1) Rer o poema com o aluno; 2) Pedir que o aluno retire do texto palavras com [P].

--	--

2. Agora nós vamos brincar com os sons das letras. Mude apenas um fonema nas palavras abaixo e forme novas palavras.

Objetivo (S): 1) Ler palavras; 2) Escrever palavras; 3) Perceber que a troca de um fonema resulta na formação de novas palavras.

Procedimento (S): 1) Ler com o aluno as palavras; 2) Explicar que a troca de um fonema pode resultar na formação de uma nova palavra.

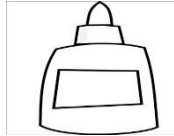
Se você trocar o [L] por [R], a palavra **LUA** se transforma em _____

Se você trocar o [N] por [P], a palavra **NATA** se transforma em _____

3. Ligue as palavras que apresentam letras iguais, mas sons diferentes.

Objetivo (S): 1) Perceber que letras diferentes podem apresentar sons iguais; 2) Identificar fonemas.

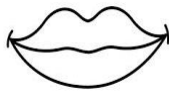
Procedimento (S): Falar o nome das figuras e solicitar que o aluno ligue as palavras que apresentam letras iguais e sons diferentes.



COLA



BOLO



BOCA



CEREJA

4. Escreva palavras que começam com os fonemas a seguir:

Objetivo (S): 1) Escrever palavras; 2) Perceber que os fonemas se repetem em diferentes palavras.

Procedimento (S): Solicitar que o aluno escreva palavras com os sons dados.

/B/ _____

/M/ _____

/F/ _____

/V/ _____

5. Circule as palavras que apresentam o mesmo som, mas letras diferentes.

Objetivo (S): 1) Ler palavras; 2) Perceber que letras diferentes podem apresentar o mesmo som.

Procedimento (S): Ler com o aluno as palavras abaixo e pedir que ele circule as palavras que apresentam o mesmo som, mas letras diferentes.

AZUL

PATO

ASA

MÃO

CASA

UVA

6. Escreva o nome das figuras abaixo e, a partir da exclusão de um fonema, forme novas palavras.



_____ -- _____ == _____



_____ -- _____ == _____

Considerações sobre a atividade realizada

Na atividade 8, os alunos foram oportunizados a refletir sobre o poema lido, prestando atenção às menores unidades constituintes da língua, os fonemas e, a partir deles, foram incentivados a escrever palavras que começam com o mesmo som.

Durante a realização das atividades do Módulo IV, percebemos como os alunos avançaram em suas habilidades fonológicas e também no nível de escrita. Percebemos também a facilidade de o aluno grafar palavras com as sílabas canônicas (CV). Quando parte para as relações complicadas entre letra e som, no caso MASA para MASSA, a criança demonstra ainda acreditar no “princípio alfabético”, que significa, conforme Moraes (2012), acreditar que cada letra deveria representar um único som e cada som deveria ser notado por uma única letra.

Os alunos também foram oportunizados a conhecer as regularidades da língua através da leitura de palavras que apresentam o mesmo som, mas letras diferentes – nesse caso, o fonema [Z] nas palavras, AZUL, ASA e CASA representadas pelas letras /S/ e /Z/.

Para promover o desenvolvimento da consciência fonêmica, procurávamos utilizar com frequência o quadro de giz, para mostrar-lhes exemplos que os ajudassem a se apropriar do SEA, oportunizando-os a refletir sobre a relação letra-som, presente no nosso alfabeto, como no exemplo anterior.

Como sabemos, a consciência fonêmica é apontada por estudiosos como a mais refinada da consciência fonológica, pois requer habilidades de analisar os fonemas que compõem as palavras. Diante das dúvidas das crianças, na hora de escrever determinadas palavras, procurávamos estimular a pensar nos sons que formam a palavra e escrever utilizando as letras que julgavam representar os sons da sua fala.

Após a realização dos exercícios, assim como fizemos antes de entregar-lhes os exercícios, colocávamos algumas palavras que geravam dúvidas na escrita, no quadro de giz e fazíamos a análise.

Conforme o PNAIC (BRASIL, 2012), a escola tem o papel de fomentar, já no começo do ensino fundamental, o desenvolvimento da consciência fonológica nos aprendizes, proporcionando-lhes situações em que ele possa refletir sobre as palavras em sua dimensão sonora, “através de oportunidades lúdicas e prazerosas de pensar sobre as palavras, situações nas quais refletem sobre seus segmentos sonoros” (BRASIL, 2012, p. 23). Foi isso que procuramos fazer ao longo da nossa intervenção didática: oportunizar aos educandos o conhecimento da língua escrita, através da reflexão e manipulação das partes sonoras das palavras, de modo que conscientemente o aluno pudesse desenvolver sistematicamente as

capacidades linguístico-fonológicas de reconhecimento de fonemas e grafemas, através da compreensão do alfabeto. Entretanto, é importante ressaltar que o processo de aquisição da escrita está apenas começando e que é preciso oportunizar aos alunos um ensino voltado para a compreensão e reflexão do SEA, com atividades que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica e da língua escrita.

A seguir, apresentamos a descrição do pós-teste, aplicado para avaliar a contribuição da nossa intervenção para o processo de aquisição da escrita dos alunos.

4.9 APLICAÇÃO DO PÓS-TESTE

Na terceira etapa da nossa pesquisa, aplicamos um teste final, o pós-teste de consciência fonológica e língua escrita para avaliarmos, através da correlação dos dados, a contribuição da proposta de intervenção para o processo de aquisição de escrita dos alunos participantes da pesquisa.

O pós-teste foi dividido em cinco partes: na Atividade 1, verificamos o desempenho dos alunos em relação à consciência de palavras; na Atividade 2, verificamos a evolução dos alunos em relação à consciência silábica; na Atividade 3, verificamos o desempenho dos alunos em relação à consciência de rimas e aliterações; na Atividade 4, verificamos o desempenho dos alunos em relação à consciência fonêmica; e por fim, na Atividade 5, verificamos a evolução dos alunos nos níveis de escrita.

No próximo capítulo, apresentaremos as análises dos dados relativos à pesquisa.

5 ANÁLISES DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise e discussão dos dados do pós-teste, correlacionando-o com os dados do teste diagnóstico, com o intuito de verificar se a proposta de intervenção contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e para a evolução da escrita dos alunos participantes da pesquisa. Após a análise dos dados, resumizamos as contribuições da intervenção para o processo de alfabetização.

5.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No segundo teste, utilizamos novos textos e novas questões. No entanto, procuramos manter os mesmos critérios adotados no primeiro teste, para que, na segunda análise, pudéssemos correlacionar os dados dos testes inicial e final e verificar a evolução dos alunos em relação às habilidades requeridas.

Para uma melhor visualização do desempenho dos alunos, apresentamos a seguir tabelas, imagens e gráficos com o resultado do pré e pós-teste de consciência fonológica e de escrita. Optamos por fazer a correlação das atividades relacionadas aos testes inicial e final, com o intuito de analisarmos a evolução dos alunos, após a intervenção, tanto nos níveis fonológicos quanto nos níveis de escrita.

5.1.1 Correlação dos dados referentes à consciência de palavras

A partir da observação/análise da Atividade 1, relacionada ao pós-teste de consciência de palavras e da sua correlação com pré-teste, apresentamos a Tabela 5, que traz os dados resultantes da análise de 14 atividades desenvolvidas por sete alunos, sendo 7 referentes ao pré-teste e 7 ao pós-teste.

Tabela 5 – Correlação dos dados relativos aos testes de consciência de palavras

Atividade 1	➡ Pré-teste		Pós-teste	
*Questões ↓	Acertos	Erros	Acertos	Erros
Q*(a)	05	02	07	00
Q (b)	03	04	04	02
Q (c)	00	07	07	00

Total	05	13	18	02
--------------	-----------	-----------	-----------	-----------

Habilidades requeridas no Pré e Pós-testes:

(*) Questão (a) – identificar palavras;

Questão (b) – contar palavras, identificando a maior e a menor palavra;

Questão (c) – separar palavras pelo espaço em branco.

Fonte: Do autor

De acordo com os dados do segundo teste, constatamos um desempenho bastante significativo dos alunos quanto à consciência de palavras. Essa evolução é visivelmente perceptível na Tabela 5, onde podemos observar que todos os alunos conseguiram evoluir em relação à consciência de palavras, ou seja, todos conseguiram identificar mais de uma vez a palavra solicitada e registrar o número de vezes que a palavra aparecia no texto. Esse reconhecimento não havia acontecido no primeiro teste, como mostra a figura 7, que traz uma amostra da Atividade 1, realizada no pré e pós-teste.

Pré-teste, realizado em julho

TESTE DE CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS

Acompanhe a leitura do poema, em seguida, responda as questões que segue:

CORUJICE



A CARA CORUJA
NÃO ENCARA
A CARA DO SOL,
MAS À NOITE
FICA BEM NA SUA
CARA A CARA
COM A LUA.

ELIAS JOSÉ, BONECO MALUCO E OUTRAS BRINCADEIRAS, PORTO ALEGRE, PROJETO, 1999.

a) Risque no poema a palavra CORUJA.

b) Pinte o quadrinho que mostra quantas vezes a palavra CARA aparece no poema.

3 5 4

c) Reescreva a frase abaixo, colocando cada palavra em um quadrinho.

ACORUJANÃOENCARAACARADOSOL

POE RECON A CARA DO SOL [] [] [] [] [] []

Pós-teste, realizado em novembro

ATIVIDADE 1-CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS

Texto 1

Acompanhe a leitura do poema:

CONVITE

POESIA
É BRINCAR COM PALAVRAS
COMO SE BRINCA
COM BOLA, PAPAGAIO, PIÃO.

SÓ QUE
BOLA, PAPAGAIO, PIÃO
DE TANTO BRINCAR
SE GASTAM.

AS PALAVRAS NÃO:
QUANTO MAIS SE BRINCA
COM ELAS
MAIS NOVAS FICAM.

COMO A ÁGUA DO RIO
QUE É ÁGUA SEMPRE NOVA.

COMO CADA DIA
QUE É SEMPRE UM NOVO DIA.

VAMOS BRINCAR DE POESIA?

JOSÉ PAULO PAES

Disponível em: <http://virope.blogspot.com.br/2006/08/poesias-para-brincar-convite.html>

a) Circule a palavra BOLA, toda vez que ela aparecer no poema. Em seguida, indique a quantidade de vezes que a palavra apareceu no poema: 2

b) Circule, na sequência a seguir, a palavra maior e pinte a menor.

BOLA DIA PAPAGAIO PIÃO

c) A frase a seguir, foi retirada do poema, só que as palavras estão todas juntas. Faça a segmentação da frase em palavras, utilizando um quadrinho para cada palavra.

COMOÁÁGUADORIO

COMO A BOLA DO RIO

Figura 7. Amostra de atividades referentes ao pré e pós-teste de consciência de palavras

Fonte: Aluno B (JV_M_6)

No pré-teste, o aluno consegue localizar a palavra CARA isoladamente, ou seja, a palavra solta, inclusive quando ela está grafada como parte de outra palavra, como em ENCARA. Dessa forma, podemos aferir que, na primeira atividade, o aluno faz a identificação da palavra /CARA/ através do reconhecimento visual da palavra.

No segundo teste, observamos que o aluno consegue localizar a palavra BOLA mais de uma vez, mostrando que desenvolveu a habilidade de localizar palavras dentro de textos. Quando o aluno desenvolve essa habilidade metafonológica, ele sabe que as palavras devem ser escritas entre dois espaços em branco e que a palavra representa uma unidade, fato que ele ignorou no primeiro teste, mas que observou atentamente no segundo teste, mostrando uma evolução bastante significativa em relação à consciência de palavras.

5.1.2 Correlação de dados referentes à consciência silábica

A seguir, apresentamos a Tabela 6 com os dados resultantes da análise de 14 atividades relacionadas à consciência silábica, sendo 7 referentes ao pré-teste, realizado antes da intervenção, e 7 do pós-teste, desenvolvida após a nossa proposta de intervenção.

Tabela 6 – Correlação dos dados relativos aos testes de consciência silábica

Atividade 1	➡ Pré-teste		Pós-teste	
Questões ↓	Acertos	Erros	Acertos	Erros
Q*(a)	03	04	05	02
Q (b)	04	03	06	01
Q (c)	02	05	06	01
Total	09	12	17	04

Habilidades requeridas em ambos os testes:

(*) Questão (a) – identificar palavras a partir do número de sílabas;

Questão (b) – fornecer palavras a partir de uma sílaba dada;

Questão (c) – excluir sílabas para formação de novas palavras.

Fonte: Do autor

Em relação à consciência silábica, também percebemos um avanço progressivo dos alunos em relação ao primeiro teste, inclusive dos que sentiram dificuldades tanto na percepção e identificação das sílabas, quanto na grafia de palavras solicitadas.

Esse avanço pode ser observado através da figura 8, que traz uma amostra de duas atividades de consciência silábica, realizada pelo Aluno F, respectivamente, antes e depois da proposta de intervenção didática.

Pré-teste, realizado em julho

TESTE DE CONSCIÊNCIA DE SÍLABAS

a) Ainda com base no poema 'CORUJICE', encontre no referido poema, palavras com:

1 SÍLABA	2 SÍLABAS	3 SÍLABAS
DOO	LU A	A CARA

b) Fale o nome da figura abaixo, em seguida, escreva novas palavras a partir da sílaba inicial da figura em destaque.



COO CUIZ

c) De cada palavra abaixo, que sílaba você deve tirar, para uma nova palavra formar?


SAPATO

⇒


 Pato


CAMARÃO

⇒


 MAREO

Pós-teste, realizado em novembro

ATIVIDADE 2-CONSCIÊNCIA SILÁBICA

a) Encontre, no poema 'CONVITE', palavras com:

1 SÍLABA	2 SÍLABAS	3 SÍLABAS
DO	BOLA	CONVITE

b) Escreva novas palavras, a partir da sílaba inicial da palavra em destaque:



PIÃO → PIQUI PILAO

c) Que sílabas você terá que trocar se quiser transformar:





BOLA em COLA





PIÃO em LEAO

Figura 8. Amostra de atividades aplicadas no pré e pós-testes de consciência silábica.

Fonte: Aluno E (RJ_F_6)

Nessa amostra, é possível perceber o desempenho do aluno tanto em relação à consciência silábica quanto na sua hipótese de escrita.

No primeiro teste, podemos observar, através da figura 8, que o aluno não consegue realizar completamente a questão (a), a qual solicita que se retire do poema palavras com as sílabas indicadas em cada quadro. Já na segunda atividade, após passar pela intervenção didática, o aluno consegue obter êxito nas ações seguintes: identificação de palavras, formadas pelas sílabas indicadas pela questão (a); retirada e inclusão de sílabas, que resultam na formação de novas palavras; grafia de palavras, solicitadas através da questão de letra (b). No primeiro teste, ele escreve silabicamente as duas palavras iniciadas com a mesma sílaba da figura em destaque, enquanto que, na segunda atividade, ele consegue evoluir no nível de escrita, cometendo erros bastante regulares para uma criança recém-chegada à hipótese alfabética.

Em relação à retirada ou troca de sílabas que pudessem resultar na formação de uma nova palavra, no primeiro teste, os alunos sentiram bastante dificuldade em compreender o que era preciso fazer, como podemos observar no pré-teste da figura 8.

É importante ressaltar que, a maioria dos alunos, antes da intervenção, estava no nível silábico de escrita, portanto, colocavam uma letra para cada sílaba. Essa característica da

escrita pode ser percebida na leitura, pois na hora de retirarem uma sílaba de cada palavra, eles tiraram uma letra.

Já no segundo teste, quando a maioria dos alunos conseguiu avançar para o nível alfabético de escrita, percebemos um avanço significativo no nível silábico, pois a maioria dos alunos conseguiu realizar adequadamente a questão. Do total de sete alunos, seis foram capazes de perceber que a troca de sílaba de uma determinada palavra pode resultar na formação de uma nova palavra, como podemos observar no pós-teste da figura 8.

O bom desempenho dos alunos em relação à consciência silábica, conforme Alves (2012), ocorre porque, no português, a sílaba é a unidade natural de segmentação da fala e, por isso, é facilmente distinta. Dessa forma, é mais fácil para um aluno que está em fase de desenvolvimento da leitura e da escrita perceber que as palavras são formadas por sílabas e, quando as pronunciamos, o fazemos através da segmentação dessas sílabas.

5.1.3 Correlação de dados referentes à consciência de rimas e aliterações

A seguir, apresentaremos, através da Tabela 7, o desempenho dos alunos em relação à consciência de rimas e aliterações. Os dados apresentados são resultantes da correlação de 14 atividades, sendo 7 relativas ao pré-teste e 7 ao pós-teste de consciência fonológica.

Tabela 7 – Correlação dos dados relativos aos testes de consciência de rimas e aliterações

Atividade 1	➡ Pré-teste		Pós-teste	
Questões ↓	Acertos	Erros	Acertos	Erros
Q*(a)	00	07	04	03
Q (b)	02	05	06	01
Q (c)	04	03	07	00
Total	06	15	17	04

Habilidades requeridas em ambos os testes:

(*) Questão (a) – identificar palavras que rimam, registrando sua grafia;

Questão (b) – perceber rimas;

Questão (c) – apontar aliterações.

Fonte: Do autor

Em relação à capacidade de percepção de rimas e aliterações, os alunos que apresentaram um resultado insatisfatório no primeiro teste, conseguiram, no pós-teste, avançar

em relação à percepção e identificação de rimas e aliterações, conforme dados apresentados na Tabela 8.

Pré-teste, realizado em julho

TESTE DE CONSCIÊNCIA DE RIMAS E ALITERAÇÕES)

companhe a leitura da parlenda:

CORRE-CUTIA

CORRE CUTIA
NA CASA DA TIA.
CORRE CIPÓ
NA CASA DA AVÓ
LENCINHO NA MÃO
CAIU NO CHÃO.
MOÇO BONITO
DO MEU CORAÇÃO.



(parlenda popular)

Disponível em: <http://vaniazem.blogspot.com.br/2011/02/corre-cutia.html>

a) Retire da parlenda duas palavras que rima.
CIPÓ TIANADADA

b) Fale o nome da figura abaixo, em seguida, escreva novas palavras que rima com a figura em destaque.



TIA AEIA

c) Pinte as palavras que começam com o mesmo som da figura em destaque.



MÃO CORDA BALÃO COPO

Pós-teste, realizado em novembro

ATIVIDADE 3- CONSCIÊNCIA DE RIMAS E ALITERAÇÕES

TEXTO 2

Leia o trava-língua abaixo e responda as atividades a seguir:



O PEITO DO PÉ DO PAI DO PADRE PEDRO É PRETO.

Fonte: Trava-língua retirado do Livro Didático: Projeto Burti Multidisciplinar/org. Editora Moderna, 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2012.

a) Escreva uma palavra que rime com:

PÉ XULÉ

b) Circule as palavras que rimam com:

PEITO PEIXE JEITO BOCA LEITO

c) Identifique o som inicial que se repete no trava-língua, em seguida, escreva uma nova palavra que comece com esse som.

P PATO

Figura 9. Amostra de atividades aplicadas no pré e pós-testes de consciência de rimas e aliterações.
Fonte: Aluno F (JM_F_6)

Na figura 9, observamos uma amostra de duas atividades de consciência de rimas e aliterações do Aluno F, sendo uma realizada antes da intervenção e outra depois de desenvolvida a proposta de intervenção.

Como podemos observar, no primeiro teste, o aluno não consegue identificar, na parlenda, palavras que rimam, por não conseguir fazer a leitura das palavras. Mas, na questão de letra (b), ele consegue escrever silabicamente duas palavras que rimam com CUTIA, a palavra TIA, que ele consegue copiar da parlenda, e AEIA para ALEGRIA, ou seja, constatamos a sensibilidade da criança em relação à percepção de rimas.

Da mesma forma no segundo teste, o aluno escreve uma palavra que rima com PÉ, a palavra XULÉ, mesmo que a grafia da palavra não esteja adequada à norma culta. Nessa grafia, percebemos que o aluno se baseia naquele “modelo ideal do sistema alfabético” que Lemle (op. Cit.) apresenta, em que cada letra corresponde a um som e cada som a uma letra. Conforme Morais (2012), essa é uma característica bastante comum para um aluno que escreve alfabeticamente, acreditar no princípio alfabético, naquela relação biunívoca que

Lemle (1991) coloca. Nesse sentido, é importante destacar que, além de grafar a palavra, o aluno consegue perceber a rima e realizar adequadamente o exercício.

Essa crença de que cada letra corresponde a um único som, o tão sonhado casamento monogâmico a que se refere Lemle (1991), no livro *Guia Teórico do Alfabetizador*, é representado por uma minoria das letras do nosso alfabeto, mas essa relação “um para um” é transferida para outras letras, por crianças recém-chegadas à hipótese alfabética, pois elas ainda acreditam no princípio alfabético, conforme Moraes (2012). Vale aqui lembrar que essas propriedades do SEA devem ser apresentadas às crianças com cuidado e com muita paciência ao longo de todo o ciclo da alfabetização.

Para uma criança que ainda está descobrindo a escrita, é importante incentivá-la a escrever, a pensar em **como** e o **que** a escrita nota; assim, as regularidades e irregularidades da língua são compreendidas ao longo da sua intimidade com a língua escrita.

Ainda analisando a figura 9, observamos na questão de letra (b), referente ao pós-teste, que a criança que escreve alfabeticamente e também consegue ler palavras simples foi capaz de identificar as palavras que rimam com a palavra em destaque. Ou seja, ela consegue avançar tanto nos níveis fonológicos quanto nos níveis de escrita, o que é confirmado através da questão de letra (c), referente à consciência de aliterações. A criança consegue, diferentemente do primeiro teste, identificar o som inicial que se repete no trava-língua e ainda consegue escrever com êxito uma nova palavra que começa com o mesmo som.

5.1.4 Correlação de dados referentes à consciência de fonemas

A seguir, apresentamos na Tabela 8 a correlação dos dados que mostra a evolução dos alunos em relação à consciência de fonemas. Os dados são resultantes de 14 atividades realizadas por sete alunos, sendo que 7 foram realizadas antes da proposta de intervenção didática e 7 depois de realizada a intervenção.

Tabela 8 – Correlação dos dados relativos aos testes de consciência de fonemas

Atividade 1 ➡		Pré-teste			Pós-teste	
Questões ↓		Acertos	Erros		Acertos	Erros
Q*(a)		03	04		05	02

Q (b)	02	05	03	04
Q (c)	00	07	03	04
Total	05	16	11	10

Habilidades requeridas em ambos os testes:

(*) **Questão (a)** – reconhecer fonemas;

Questão (b) – excluir e substituir fonemas;

Questão (c) – identificar fonemas iniciais e finais.

Fonte: Do autor

Em relação à consciência de fonemas, apontada por Alves (2009) como o nível de maior complexidade das habilidades fonológicas, pois requer a identificação de unidades menores que as sílabas, os fonemas, é possível observar, através da Tabela 8 que, tanto no pré-teste, quanto no pós-teste a maioria dos alunos não obteve um bom desempenho no nível de fonemas. Isso porque essa habilidade de identificar, analisar e manipular fonemas requer um desempenho mais significativo em relação ao sistema alfabético de escrita – situação que só as crianças em nível alfabético podem começar a apresentar, conforme podemos observar na figura 10.

Pré-teste, realizado em julho

TESTE DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA

Fique atento a leitura do trava língua abaixo:

O RATO

O RATO ROEU

A ROUPA DO REI DE ROMA

A RAINHA COM RAIVA

RESOLVEU REMENDAR.

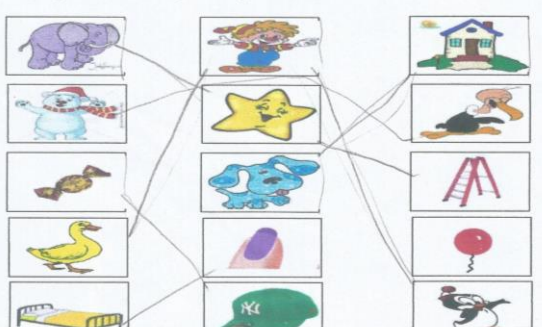


a) Circule a letra **R** No trava língua.

b) Troque o fonema em destaque pelo fonema inicial das palavras abaixo e forme novas palavras.

[P] RATO PATO [L] REI LEI

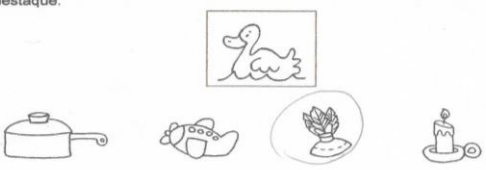
c) Ligue os desenhos que começam com o mesmo som.



Pós-teste, realizado em novembro

ATIVIDADE 4- CONSCIÊNCIA DE FONEMAS

a) Circule os desenhos com começam com o mesmo som da figura em destaque.



b) Escolha um dos fonemas, do quadro a seguir, troque pelo fonema inicial das palavras abaixo e veja que novas palavras você formará.

L R V

RATO PATO FAI RAI

c) Fale o nome das figuras, em seguida, ligue as que terminam com o mesmo som.



Figura 10. Amostra de atividades aplicadas no pré e pós-testes de consciência de fonemas.

Fonte: Aluno G (MV_F_6)

Como podemos observar, através das duas atividades, o Aluno **G** consegue avançar no nível de fonema, mas esse avanço é modesto, a perceber pela questão de letra (a) do pré-teste, que solicita que os alunos identifiquem o fonema [R] nas palavras do trava-língua. Essa questão, no pré-teste, o Aluno G desenvolve parcialmente. Já no pós-teste, que pede para circular os desenhos que começam com o mesmo som da figura em destaque, ele consegue identificar apenas uma figura, não sendo capaz de identificar a outra, que foi ignorada.

Na questão de letra (b), que requer a percepção do aluno de que a substituição ou troca de um fonema pode ocasionar a formação de uma nova palavra, percebemos que o aluno não consegue desenvolver completamente essa habilidade nem no pré-teste, nem no pós-teste, pois ele não consegue realizar a troca do fonema, o que acarreta numa distinção de significado, conforme podemos observar, através da amostra das atividades na figura 18.

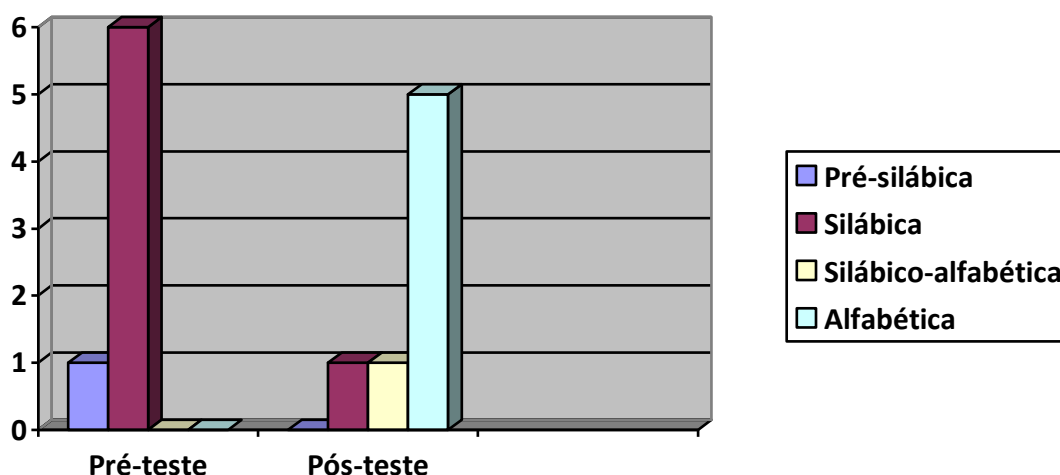
Ainda analisando a questão (b), podemos aferir que, no pré-teste, o aluno faz a troca do fonema corretamente em uma palavra, e em outra não. No pós-teste, ele consegue escolher, entre outros fonemas, qual deve usar para substituir um fonema retirado e formar uma nova palavra. Mas, na segunda opção, o aluno escolheu um fonema sem fazer a análise do que resultaria a troca do [P] pelo fonema [R], formando assim pseudopalavras, que ele mesmo não soube dizer o que era, quando solicitamos que lesse a nova palavra.

Na questão de letra (c) do pós-teste, foi solicitado que os alunos ligassem as figuras que começam com o mesmo som. Nenhum aluno, no primeiro teste, conseguiu atender ao objetivo da questão. Já no segundo teste, três crianças conseguiram identificar todas as palavras que terminavam com o mesmo som. Quatro delas não conseguiram identificar todas as figuras, respondendo parcialmente.

5.1.5 Discussão dos resultados das atividades de escrita

Ao realizarmos o mapeamento inicial da escrita dos alunos, constatamos, através do pré-teste diagnóstico de escrita, que a maioria dos alunos participantes da pesquisa encontrava-se na fase silábica de escrita e, após passarem pela nossa intervenção, a maioria evoluiu para a fase alfabética, como podemos observar no Gráfico 2.

Durante a realização das atividades, pudemos observar de perto a construção da escrita dos alunos e verificar como eles buscavam se apropriar dos conhecimentos fonológicos, fazendo reflexão sobre os fonemas (sons) e grafemas (letras) no ato da escrita, como podemos observar através da análise do resultado da evolução da escrita e da correlação dos dados do pré e pós-teste de escrita.

Gráfico 2. Evolução dos alunos quanto às fases de escrita

Fonte: Do autor

Os testes de escrita foram aplicados através de um ditado de oito palavras, geradas a partir da leitura do poema “*Poesia*”, de José Paulo Paes.

Repetimos as palavras para verificar a evolução da escrita dos alunos em relação às mesmas palavras do teste inicial, a fim de fazermos uma comparação das fases de escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), dos alunos pesquisados.

Ao fazermos uma comparação da evolução dos alunos nas fases de escrita, observamos que todas as crianças conseguiram avançar nas suas hipóteses de escrita. Antes da intervenção, a maioria das crianças encontrava-se na fase silábica de escrita, ou seja, das sete crianças participantes da pesquisa, uma se encontrava na fase pré-silábica e seis na fase silábica de escrita, conforme ilustra o gráfico acima.

Após o desenvolvimento da nossa proposta de intervenção, com a realização de atividades que promovem o desenvolvimento da consciência fonológica, através do ensino das propriedades do SEA, observamos que todas as crianças avançaram nas suas hipóteses de escrita, sendo que a maioria conseguiu avançar para o nível alfabético. Dessa forma, temos uma criança que, antes da intervenção estava na fase pré-silábica, mas que conseguiu avançar para a silábica e, das seis crianças que antes da intervenção encontrava-se na fase silábica, uma avançou para a fase silábico-alfabética e cinco para a fase alfabética.

Entendemos que esse avanço nas fases de escrita deu-se em razão da reflexão que as crianças aprenderam a fazer na hora de escrever. Como já afirmamos, percebemos que,

quando os alunos ouviam a palavra ditada, antes de escrever no papel, eles pensavam no som das letras e repetiam baixinho a palavra ditada antes de escrevê-la. A reflexão que esses alunos aprenderam a fazer, na hora de escrever, deu-se através do desenvolvimento de cada um dos níveis de consciência fonológica estudados na intervenção, quais sejam, nível de palavras, de sílabas, de rimas e aliterações e de fonemas.

Para melhor compreensão de como o desenvolvimento da consciência fonológica contribui para o processo de aquisição de escrita, apresentamos, através da correlação do pré e pós-teste de escrita, a evolução da escrita de uma criança, aqui identificada como Aluno C.

1. <u>IA</u>	1. <u>DIA</u>	1.DIA
2. <u>pe</u>	2. <u>OESA</u>	2.POESIA
3. <u>PI</u>	3. <u>TIÃO</u>	3.PIÃO
4. <u>OP</u>	4. <u>OVA</u>	4.NOVA
5. <u>AI</u>	5. <u>AHA</u>	5.ÁGUA
6. <u>BA</u>	6. <u>BOLA</u>	6.BOLA
7. <u>IA</u>	7. <u>BRICA</u>	7.BRINCAR
8. <u>PO</u>	8. <u>PAPAGAIO</u>	8.PAPAGAIO

Figura 11. Amostra de escrita silábica do Aluno C (pré-teste, realizado em julho) que consegue avançar para a fase silábico-alfabética (pós-teste, realizado em novembro).

Fonte: Aluno C (LN_F_6)

Nesse fragmento, podemos observar a evolução da escrita do Aluno C, que escrevia silabicamente antes da intervenção e conseguiu avançar para a fase silábico-alfabética, dentro desse período da intervenção. Segundo Moraes (2012), uma escrita silábico-alfabética indica que a criança já descobriu o que a escrita alfabética nota, as partes orais das palavras que falamos. Ou seja, em vez de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, como fez na primeira amostra de escrita, a criança descobre que é necessário colocar mais letras em determinadas sílabas. Às vezes ela consegue, às vezes não, como podemos observar na grafia da palavra “poesia”, em que a aluna coloca OESA, omitindo os sons [P] e [I].

A omissão de letras nessa fase silábico-alfabética é considerada normal. Segundo Morais (2012), a criança está em transição da fase silábica, em que escrevia uma letra para cada sílaba, para a alfabética, em que descobre que a escrita alfabética nota as partes orais das palavras que falamos. Dessa forma, ela ainda está desenvolvendo um nível de reflexão metafonológica bem mais sofisticado, a consciência fonêmica.

É importante ressaltar que, para uma criança que sai da fase silábico-alfabética para a fase alfabética, é necessário um domínio mais efetivo das correspondências grafema-fonema para que ela possa escrever de acordo com a hipótese alfabética, o que não significa dizer que a criança esteja alfabetizada (Cf. MORAIS, 2012), como podemos observar na amostra a seguir.

1. <u>IA</u>	1. <u>DIA</u>	1.DIA
2. <u>AOLA</u>	2. <u>PEZIA</u>	2.POESIA
3. <u>IA</u>	3. <u>PIA</u>	3.PIÃO
4. <u>OA</u>	4. <u>LOLA</u>	4.NOVA
5. <u>AA</u>	5. <u>AGA</u>	5.ÁGUA
6. <u>OA</u>	6. <u>BOLA</u>	6.BOLA
7. <u>AA</u>	7. <u>BRACA</u>	7.BRINCAR
8. <u>AA</u>	8. <u>PAPABÃO</u>	8.PAPAGAIO

Figura 12. Amostra de escrita silábica do Aluno B (pré-teste, realizado em julho) que consegue avançar para a fase alfabética (pós-teste, realizado em novembro).

Fonte: Aluno B (JV_M_6)

Nesse fragmento, observamos, através das amostras de escrita, que o mesmo aluno escrevia, também silabicamente, antes da intervenção, e conseguiu uma evolução bastante significativa na sua hipótese de escrita, dentro desse período da intervenção, para a fase alfabética – fase em que compreende que cada grafema corresponde a unidades menores que a sílaba, os fonemas, mesmo que, em determinadas palavras, não atenda às regras normativas da ortografia, cometendo erros bastante comuns para uma criança recém-chegada à fase alfabética.

Nesse sentido, Moraes (2012) afirma que, ao escrever na hipótese alfabética, a criança cria notações que contêm muitos erros ortográficos, como na palavra “poesia”, que ela escreve [PEZIA]. A criança tem consciência dos sons que cada grafema representa, mas na hora de notar os sons da fala, ela ainda se baseia na oralidade, ou seja, ainda não compreende certas irregularidades da língua. Assim, não percebe que uma mesma letra pode apresentar diversos sons de acordo com sua posição na palavra. Nesse caso, a letra /S/ intervocálica apresenta o som de [z], grafado pela criança conforme falamos.

É importante ressaltar que, de acordo com Lemle (2012), essas correspondências letra-som podem ser ensinadas por meio de regras aos alunos, para que eles possam ir internalizando algumas convenções presentes na escrita e, ao escrever, possam utilizá-las.

Outra palavra que nos chama bastante atenção é a palavra BRINCAR. No primeiro teste, o aluno escreve IA, valendo-se apenas de parte dos valores sonoros das vogais e, no segundo teste, escreve BRICA, colocando uma letra para cada som, tal como pronuncia a palavra, mesmo sem apresentar completamente o domínio letra e som (grafema-fonema). Tal situação se justifica por esse aluno ser recém-chegado à hipótese alfabética e ainda estar se familiarizando com o uso das correspondências nas diferentes estruturas silábicas do português. Como observa Moraes (2012), esta estrutura silábica CVC (consoante, vogal, consoante), é menos frequente na nossa língua e, por consequência, também são mais difíceis de serem dominadas, especialmente por uma criança recém-chegada à fase alfabética.

Essa falta de prática na escrita de palavras com diferentes estruturas silábicas, conforme destaca Moraes (2012), assim como a falta de automatismo no uso dessas correspondências som-grafia e o descompasso (tempo em que leva para pensar em como notar os sons da fala), fazem com que ocorram omissões de letras ou sílabas inteiras, conforme podemos observar na grafia da referida palavra.

Nesse sentido, o aprendizado da leitura e da escrita, de acordo com Lemle (1991), desenvolve-se quando a criança começa a perceber que existe uma relação simbólica entre as letras do alfabeto e os sons da fala. É essa descoberta que irá permitir que o educando vá percebendo que cada letra representa um som, e que há outras estruturas silábicas além de CV (consoante-vogal). Assim, ele vai descobrindo como funciona o sistema de escrita alfabética.

Seguindo essa linha de raciocínio, em que a linguagem escrita é baseada na linguagem oral e que seu desenvolvimento parte das associações grafo-fonológicas, Moraes (2012) e Lemle (1991) afirmam que o ato de escrever desenvolve-se à medida que o aprendiz é capaz de compreender a relação que a fala mantém com a escrita e a forma como a primeira pode ser representada pela segunda.

Essa relação do oral para o escrito, pode ser observada nas atividades aqui analisadas, através das quais foi possível perceber que o bom desempenho dos alunos nas atividades de escrita deu-se também em razão do avanço destes nos níveis de consciência fonológica. O contrário também é verdade: os alunos que conseguiram avançar nas hipóteses de escrita, também apresentaram um bom desempenho nas atividades fonológicas, corroborando os estudos de Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2010, 2011), que afirmam que o desenvolvimento da consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita são recíprocos, pois, quando um aluno evolui nas atividades de consciência fonológica, evolui também na sua hipótese de escrita, como observamos durante a análise das atividades que constituiu o *corpus* desta pesquisa.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As análises dos dados permitiram perceber que, com a intervenção, os alunos desenvolveram habilidades fonológicas importantes para o desenvolvimento da escrita e permitiu aos educandos uma reflexão mais consciente acerca das palavras e sobre suas partes orais e escritas.

Ao correlacionamos os dados analisados, pudemos averiguar uma evolução bastante significativa do desempenho dos alunos em relação às habilidades fonológicas e no processo de aquisição da escrita. Essa evolução foi observada através do mapeamento das fases de escrita dos alunos, antes e depois do processo de intervenção. Os dados constatarem que, das 07 crianças participantes da pesquisa, 01 criança se encontrava na fase pré-silábica e avançou para a fase silábica e, das 06 crianças que se encontravam na fase silábica, 01 avançou para a fase silábico-alfabética e 05 avançaram para a fase alfabética.

Atribuímos o bom desempenho apresentado pelos alunos à percepção, de modo consciente, que a criança aprendeu a ter, em relação aos sons da fala. Isto é, à medida que a criança vai desenvolvendo as habilidades fonológicas, ela avança nas hipóteses de escrita, a partir das tentativas de relacionar grafemas e fonemas. Essa percepção de que a escrita mantém uma relação bastante direta com a fala foi construída durante o desenvolvimento da nossa proposta didática, oportunidade em que pudemos proporcionar às crianças a possibilidade de refletir sobre os princípios do sistema alfabético, através de atividades que

permitiram que as crianças conhecessem algumas propriedades do SEA, dentro de um contexto de letramento, através da familiarização com os gêneros do seu cotidiano.

Constatamos também que, para avançar nas hipóteses de escrita, os alunos tiveram que pensar na sequência de partes sonoras das palavras, e não somente no significado, conforme pontuam Leite e Moraes (2012). Dessa forma, assim como os autores, concordamos que é preciso conceber a escrita alfabética como uma invenção cultural e que a escola pode ajudar o aluno a descobrir suas propriedades, através de um ensino que promova sistematicamente a reflexão sobre a dimensão sonora das palavras.

Nesse sentido, ressaltamos que a nossa proposta de intervenção apresentou procedimentos teórico-metodológicos com a função de contribuir para o desenvolvimento da escrita, através de atividades que pudessem promover o desenvolvimento da consciência fonológica, pois essa relação, conforme Capovilla e Capovilla (2010-2011), Sherer (2009) e Alves (2009), é benéfica para o processo de aquisição da escrita.

Pensando nisso, procuramos desenvolver atividades que pudessem desenvolver a consciência fonológica, mesmo sabendo que essa habilidade isoladamente não é suficiente para que a criança desenvolva a escrita (MORAIS, 2012). Entretanto, essa habilidade contribui para o bom desenvolvimento da língua escrita, conforme postulam os teóricos aqui citados.

Ressaltamos, porém, que não foi possível aprofundarmos todos os conhecimentos e propriedades do SEA. Para isso, seria necessário ampliar a proposta de intervenção didática e desenvolvê-la durante o ciclo da alfabetização, pois sabemos da complexidade do nosso alfabeto e que tais propriedades não são desenvolvidas da noite para o dia (PNAIC, 2013). Seria necessário ampliar a proposta de intervenção didática e proporcionar ao aluno um ensino sistemático e reflexivo da sua língua, priorizando o ensino através do conhecimento das propriedades do SEA, nas relações dos sons (fonemas) e letras (grafemas), dentro do contexto do letramento. Se conseguirmos, logo no início da alfabetização, centrar nessa metodologia, conseguiremos melhorar o desempenho dos alunos nas atividades de escrita, ainda no primeiro ano do ciclo da alfabetização, conforme pudemos observar através dos dados do gráfico 2. Poderemos assim contribuir para a melhoria dos resultados sobre leitura e escrita, apresentadas pelas avaliações do Saeb, citadas aqui, no primeiro capítulo da nossa pesquisa e na nossa própria instituição de ensino.

Portanto, insistimos sobre a importância de proporcionar às crianças em processo de alfabetização, especialmente no início desse ciclo, um ensino que valorize a compreensão do princípio alfabético, com atividades que possam promover o desenvolvimento da consciência

fonológica, permeadas por um contexto de letramento. Pois, como vimos através dos dados apresentados neste trabalho, as contribuições da proposta didática, aqui apresentada e desenvolvida com atividades de reflexão sobre a língua, apresentam-se com uma prática significativa para o processo de aquisição da escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou avaliar como a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita é produtiva para o processo de alfabetização. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e intervencionista, que nos oportunizou acompanhar e compreender como os alunos se utilizam dos conhecimentos fonológicos para ler e escrever palavras.

Buscamos nos estudos teóricos os conhecimentos necessários para análise e compreensão dos dados e constatamos que o desenvolvimento da leitura e da escrita é influenciado por diversas variáveis. A consciência fonológica tem sido apontada por diversos estudos e agora, através desta pesquisa, como um elemento fundamental para a aprendizagem da escrita, pois permite que os alunos reflitam sobre sua fala, sobre as partes que a compõem e percebam que essa relação existente entre a fala e a escrita está também relacionada ao sistema alfabético da sua língua.

Dessa forma, podemos afirmar que encontramos possíveis respostas para algumas questões levantadas no início desta pesquisa: Por que os alunos concluem a alfabetização sem saber ler nem escrever? Qual a relação da consciência fonológica com o processo de aquisição da escrita? Como o ensino que contempla as propriedades do SEA já no 1º ano da alfabetização melhora o desempenho de leitura e escrita?

Os dados aqui analisados, mediante as técnicas e os instrumentos utilizados, nos permitiram observar como as crianças, a partir do desenvolvimento da consciência fonológica, aprendem a refletir sobre como os sons atuam na língua, como se articulam e podem ser representados na escrita, permitindo o conhecimento e a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Nesse sentido, com base na análise dos dados coletados, pudemos perceber que muitos alunos que apresentaram um baixo desempenho nas atividades fonológicas também não apresentaram um bom desempenho na atividade de escrita. Ou seja, os alunos que sentiram muitas dificuldades nas habilidades fonológicas, exigidas no teste inicial, também não apresentaram um bom desempenho nas atividades de escrita.

Essas dificuldades apresentadas pelos alunos foram observadas em relação à análise fonológica, pois sabemos que, na hora de escrever, os alunos se baseiam na oralidade, fazendo uma análise da sua fala para poder notar os sons. Durante a aplicação do teste inicial, observamos essa dificuldade de o aluno fazer a relação grafema-fonema. A maioria dos alunos não soube representar os sons da sua fala e, assim, grafavam palavras sem nenhuma

relação com a pauta sonora, como pudemos observar através dos recortes de atividades apresentados ao longo deste trabalho.

Foi com base nessas e outras dificuldades, apresentadas pelos alunos pesquisados, que planejamos e elaboramos a nossa proposta de intervenção didática com atividades que pudessem promover o desenvolvimento da consciência fonológica e aquisição da língua escrita e assim contribuir para um ensino mais significativo no ciclo da alfabetização.

Com o desenvolvimento da nossa intervenção, foi possível perceber como a criança constrói suas hipóteses de escrita, a partir da reflexão que ela faz da sua fala. Em vários momentos, pudemos presenciá-las desenvolvendo habilidades como a de compreender o que a escrita nota, através da reflexão fonema-grafema, situação em que utilizavam-se dos conhecimentos fonológicos, desenvolvidos ao longo da intervenção, para escrever e ler palavras.

Notamos também a partir da correlação e análise dos dados entre o teste diagnóstico e o teste final que:

- i. O processo de aquisição da escrita, quando incentivado a partir de atividades que estimulem o desenvolvimento da consciência fonológica e que permitam à criança refletir sobre o sistema de escrita, torna-se mais significativo para o aprendiz.
- ii. A construção da escrita pode ser desenvolvida naturalmente, entretanto, é fundamental para a sua evolução a atuação do professor, através de intervenções adequadas, criando situações em que a criança possa pensar sobre as propriedades do SEA, necessárias para que o aprendiz conheça sua língua.
- iii. O processo de alfabetização deve, portanto, proporcionar aos alunos um ensino em que a criança possa estar inserida num contexto de letramento e que, paralelamente, seja oportunizada a refletir sobre o princípio alfabético, através do desenvolvimento da consciência fonológica. Pois, como vimos, o ensino através do conhecimento das propriedades do SEA logo no início da alfabetização, melhora o desempenho dos alunos nas atividades de leitura e escrita, já no primeiro ano do ciclo da alfabetização e conseqüentemente oportuniza um ensino reflexivo em que a criança possa ser capaz de pensar sobre a escrita.

Nesse sentido, concluímos que a relação entre a consciência fonológica e a aquisição de escrita é produtiva para o processo de alfabetização porque, ao desenvolver as habilidades em consciência fonológica, o aluno aprende a refletir e manipular as unidades constituintes da

fala e essa capacidade contribui significativamente no processo de aquisição da escrita, pois permite à criança o uso consciente da língua. Mas, para isso, é preciso que o ensino na alfabetização busque proporcionar ao aluno a compreensão do SEA, através da conscientização fonológica, pois sabemos que, conforme os pressupostos de Moraes (2012), apenas o desenvolvimento da consciência fonológica não é suficiente para uma criança desenvolver a escrita alfabética. Um bom trabalho de promoção das habilidades fonológicas é uma condição necessária para o processo de aquisição da escrita, especialmente com atividades de reflexão sobre palavras voltadas ao aprendizado do SEA.

Não podemos mais aceitar que os alunos concluam o ciclo da alfabetização sem saber ler nem escrever, e mais: sem saber usufruir da cultura escrita na sua vida.

Enquanto professora e pesquisadora, podemos afirmar que este estudo nos oportunizou ampliar nossos conhecimentos sobre o processo de alfabetização e lançar um novo olhar sobre o ensino da língua escrita nos anos iniciais do fundamental I.

Acreditamos também que o desenvolvimento da intervenção contribuiu significativamente para alcançar os nossos objetivos, apontando as possibilidades de novas pesquisas dessa natureza. Pretendemos apresentar os resultados desta pesquisa como forma de fornecer subsídios teóricos e práticos aos alfabetizadores, contribuir para a atuação da prática pedagógica dos professores alfabetizadores e ressignificar o processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. et al. **Consciência dos sons da língua:** subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- BLANCO- DUTRA, Ana Paula; SCHERER, Ana Paula Rigatti; BRISOLARA, Luciene Bassols. Consciência fonológica e aquisição de língua materna. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. et al. **Consciência dos sons da língua:** subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC,SEB,2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** consciência fonológica. Universidade Federal de Ouro Preto: CEAD: 2013.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística.** São Paulo: Scipione, 2009.
- CAPOVILLA, Alessandra G.S; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização:** método fônico. 5. Ed. São Paulo: Memnon, 2010.
- _____. **Problemas de leitura e escrita:** como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 6. Ed. São Paulo: Memnon, 2011.
- CARDOSO-MARTINS, C. A sensibilidade fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 76, p. 41-49, fev. 1991.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação,** Braga, Portugal: Universidade do Minho, v.16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- COSTA, A. C. **Consciência fonológica:** relação entre desenvolvimento e escrita. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de letras, PUCRS, Porto Alegre, 2002.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura.** Porto Alegre: Artmed, 2012.
- FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita.** Tradução de Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras.** 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREITAS, Gabriela de Castro Menezes. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje,** Porto Alegre, v. 132, p. 155-170, 2003.

FRITH, U. (1985). Apud CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: método fônico**. 5. Ed. São Paulo: Memnon, 2010.

JENKINS, R.; BOWEN, L. (1994) Apud SEABRA, Alessandra G. CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: método fônico**. 5. Ed. São Paulo: Memnon, 2010.

GODOY, Dalva Maria Alves. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil**: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, UFSC, Florianópolis, 2005. Disponível em:

<<http://www.repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103092/224765.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 de maio de 2014.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 4 ed. São Paulo: Ática, 1993.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? – Não basta ensinar ler e escrever?** Disponível em:

<www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos> Acesso em: 13 de outubro de 2013.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MASSINE-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luis Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Diante das Letras, 1999.

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

MORAIS, Artur Gomes; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A. G; ALBUQUERQUE, E.B.C de; LEAL, T.F. (Orgs). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: CEAL/FAE/UFMG, 2005.

SCHERER, Ana Paula Rigatti. Consciência fonológica na alfabetização infantil. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. et al. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

_____. Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 81-88, jul./set. 2008. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/fale/article/view/5613>>. Acesso em: 12 de maio de 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **A reinvenção da alfabetização**. Presença pedagógica. Belo Horizonte, v.9, n. 52, p.1-7, 2003.

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

_____. **Da oralidade ao letramento**: continuidades e discontinuidades. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.30, n.2, p.21-35, jun,1995. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15654/10299>>. Acesso em: 21 de junho de 2014.

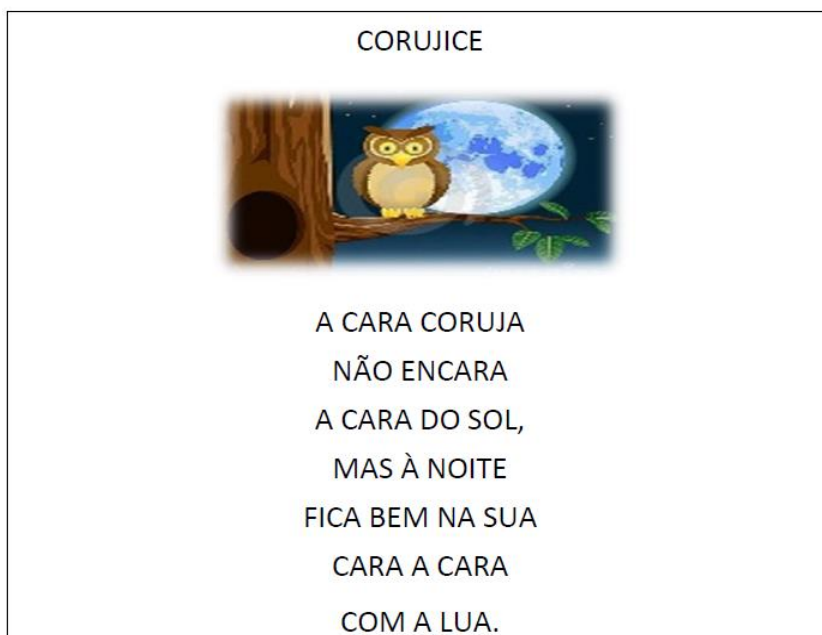
APÊNDICES

Apêndice 1- Atividade 1- Pré-teste

Aluno (a) _____ Idade _____ Data / /

PRÉ-TESTE DE CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS

Acompanhe a leitura do poema, em seguida, responda as questões que segue:



ELIAS JOSÉ. BONECO MALUCO E OUTRAS BRINCADEIRAS. PORTO ALEGRE, PROJETO, 1999.

- a) Riske no poema a palavra **CORUJA**.
- b) Pinte o quadrinho que mostra quantas vezes a palavra **CARA** aparece no poema.

3

5

4

- c) Reescreva a frase abaixo, colocando cada palavra em um quadrinho.

ACORUJANÃOENCARAACARADOSOL

--	--	--	--	--	--	--	--

Apêndice 2 - Atividade 2 - Pré-teste

Aluno (a) _____ Idade _____ Data ____/____/____

PRÉ- TESTE DE CONSCIÊNCIA DE SÍLABAS

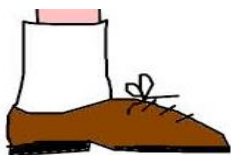
a) Ainda com base no poema 'CORUJICE', encontre no referido poema, palavras com:

1 SÍLABA	2 SÍLABAS	3 SÍLABAS

b) Fale o nome da figura abaixo, em seguida, escreva novas palavras, a partir da sílaba inicial da figura em destaque.



c) De cada palavra baixo, que sílaba você deve tirar, para um nova palavra formar?



SAPATO



CAMARÃO

Apêndice 3 - Atividade 3 - Pré-teste

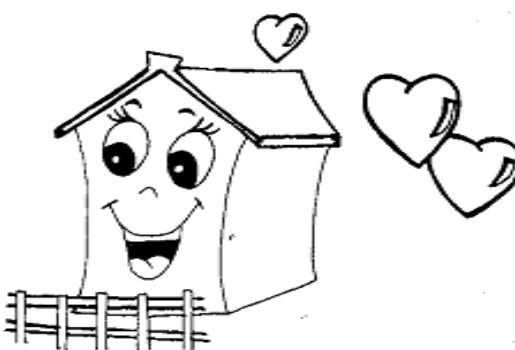
Aluno (a) _____ Idade _____ Data ____/____/____

PRÉ-TESTE DE COSCIÊNCIA DE RIMAS E ALITERAÇÕES

Acompanhe a leitura da parlenda:

CORRE-CUTIA

CORRE CUTIA
NA CASA DA TIA.
CORRE CIPÓ
NA CASA DA AVÓ
LENCINHO NA MÃO
CAIU NO CHÃO.
MOÇO BONITO
DO MEU CORAÇÃO.



(parlenda popular)

Disponível em: <http://vaniazen.blogspot.com.br/2011/02/corre-cutia.html>

a) Retire da parlenda duas palavras que rimam.

b) Fale o nome da figura abaixo, em seguida, escreva novas palavras que rimam com a figura em destaque.



c) Pinte as palavras que começam com o mesmo som da figura em destaque.



MÃO

CORDA

BALÃO

COPO

Apêndice 4 - Atividade 4 - Pré-teste

Aluno (a) _____ Idade _____ Data ____/____/____

PRÉ-TESTE DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA

Fique atento a leitura do trava língua abaixo, depois responda as questões:

O RATO

O RATO ROEU

A ROUPA DO REI DE ROMA

A RAINHA COM RAIVA

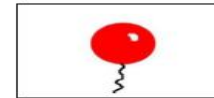
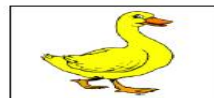
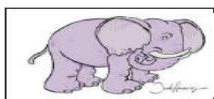
RESOLVEU REMENDAR.



- Circule o fonema [R] no trava-língua.
- Troque o fonema em destaque pelo fonema inicial das palavras abaixo e forme novas palavras.

[P] RATO _____ [L] REI _____

- Ligue os desenhos que começam com o mesmo som.



Apêndice 5 - Atividade 5 - Pré-teste

Aluno (a) _____ Idade _____ Data ____/____/____

TESTE DE ESCRITA

Ditado de palavras

Palavras	Poema utilizado como estímulo
1. dia 2. poesia 3. pião 4. nova 5. água 6. bola 7. brincar 8. papagaio	“Convite” (José Paulo Paes)

Apêndice 6 – Atividade 1 - Proposta de intervenção

Aluno(a) _____ Idade _____

Série/Ano: _____

Data ____ / ____ / ____

Atividade 1 (Consciência de palavras)

Acompanhe a leitura do poema abaixo.

CASA E SEU DONO:

ESSA CASA É DE CACO
QUEM MORA NELA É O MACACO.

ESSA CASA TÃO BONITA
QUEM MORA NELA É A CABRITA.

ESSA CASA DE CIMENTO
QUEM MORA NELA É O JUMENTO.

ESSA CASA É DE TELHA
QUEM MORA NELA É A ABELHA.

ESSA CASA É DE LATA
QUEM MORA NELA É A BARATA.

ESSA CASA É ELEGANTE
QUEM MORA NELA É O ELEFANTE.

E DESCOBRI DE REPENTE
QUE NÃO FALEI EM CASA DE GENTE.

JO'SE, ELIAS. LUA NO BREJO. PORTO ALEGRE: MERCADO ABERTO.



Disponível em: <http://blogclickeducativo.blogspot.com.br/>

8. Após a leitura e reflexão do poema, indique no quadrinho abaixo a quantidade de palavras que há no seu título:
9. Retire, da estrofe abaixo, a maior e a menor palavra que você encontrar e as escreva no espaço ao lado.

ESSA CASA É DE CACO
QUEM MORA NELA É A MACACO.

Maior palavra _____

Menor palavra _____

10. No verso a seguir, as palavras estão escritas todas juntas. Faça a segmentação do verso em palavras, colocando cada palavra em um quadrinho.

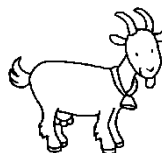
ESSACASAÉDELATA

--	--	--	--	--

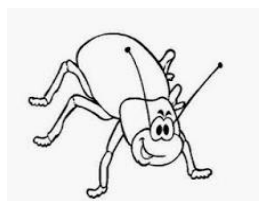
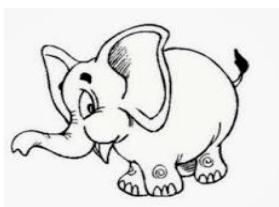
11. A estrofe abaixo pertence ao poema que lemos há pouco. Reescreva a estrofe, trocando as figuras por palavras.

ESSA  TÃO BONITA.

QUEM MORANELA É



12. Escreva o nome de alguns dos animais que apareceram no poema.



13. Vamos brincar com as palavras? Encontre, na Caixa Mágica, a palavra que falta para completar cada estrofe do poema, em seguida, cole na lacuna e mostre aos colegas.

ESSA CASA É DE CACO

QUEM MORA NELA É O _____.

ESSA CASA TÃO BONITA

QUEM MORA NELA É A _____.

ESSA CASA É DE CIMENTO

QUEM MORA NELA É O _____.

ESSA CASA É DE TELHA

QUEM MORA NELA É A _____.

ESSA CASA É DE LATA

QUEM MORA NELA É A _____.

ESSA CASA É ELEGANTE

QUEM MORA NELA É O _____.

E DESCOBRI DE REPENTE

QUE NÃO FALEI EM CASA DE _____.

Apêndice 7 – Atividade 2 - Proposta de intervenção

Aluno (a) _____ Idade _____

Série/Ano: _____

Data ____ / ____ / ____

Atividade 2

(Consciência de palavras)

1. Acompanhe a leitura do trava-língua abaixo, em seguida, escreva cada palavra do texto dentro dos respectivos quadros.



TRAVA-LÍNGUA

OLHA O SAPO DENTRO DO SACO
O SACO COM O SAPO DENTRO
SAPO BATENDO PAPO
E O PAPO DO SAPO
SOLTANDO VENTO.

2. Circule a palavra 'SAPO' toda vez que ela aparecer no texto.

3. Quantas palavras há no texto acima? Indique. _____

4. Quantas vezes palavra SAPO aparecem no texto? Indique marcando o quadro que indica essa quantidade.

3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

5. Escreva a maior palavra que você encontrar no texto.

6- Organize um acróstico com a palavra abaixo.

S _____

A _____

P _____

O _____

Apêndice 8 – Atividade 3 -Proposta de intervenção

Aluno(a) _____ Idade _____

Série/Ano: _____ Data ____/____/____

Atividade 3

(Consciência silábica)

Escute a leitura do poema:

QUADRILHA

JOÃO AMAVA TERESA QUE AMAVA RAIMUNDO
QUE AMAVA MARIA QUE AMAVA JOAQUIM
QUE AMAVA LILI
QUE NÃO AMAVA NINGUÉM
(...)



(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE. *POESIA COMPLETA*. SÃO PAULO: NOVA AGUILAR, 2002.)

1. Após a reflexão, retire do poema nome de pessoas com:

c) Duas sílabas _____

d) Três sílabas _____

2. Observe as sílabas nos quadrinhos abaixo, junte-as e forme palavras.

CA

VA

BO

U

LA

BA

3. Escreva seu primeiro nome no quadro abaixo, em seguida, responda:

--

d) Quantas sílabas há?

e) Qual é a primeira sílaba?

f) Qual a última sílaba?

4. Junte as sílabas e forme palavras.

BA – NA - NA _____ PRA- TO _____

ES – QUI – LO _____ CA – DER - NO _____

5. Separe as sílabas das palavras abaixo e indique a quantidade no quadro ao lado.

FOCA _____		TATU _____	
UVA _____		CANETA _____	

5. Forme novas palavras a partir da palavra **BOCA**:

BO

CA

14. Escreva, no quadro abaixo, o nome dos seus colegas de classe, segundo a indicação do número de sílabas.

NOME DOS COLEGAS DE CLASSE	
2 SÍLABAS	3 SÍLABAS

Apêndice 9 – Atividade 4 – Proposta de intervenção

Aluno(a) _____ Idade _____

Série/Ano: _____

Data ____ / ____ / ____

Atividade 4

(Consciência silábica)

Fique atento à leitura do texto abaixo, pois vamos conversar sobre ele.

O MACACO

O MACACO FOI A FEIRA
NÃO TEVE O QUE COMPRAR
COMPROU UMA CADEIRA
PRA COMADRE SE SENTAR.
A COMADRE SE SENTOU,
A CADEIRA ESBORRACHOU.
COITADA DA COMADRE
FOI PARAR NO CORREDOR.



1. Retire do texto palavras com:

1 SÍLABA	2 SÍLABAS	3 SÍLABAS

2. Exclua a sílaba inicial de cada palavra e forme uma nova palavra.

ESCOVA _____ SAPATO _____

CABELO _____ ESQUILO _____

3. Leia as palavras abaixo, em seguida, exclua a última sílaba de cada palavra e forme novos vocábulos.

BOLACHA _____

CAMARÃO _____

BALADA _____

CASACO _____

4. Releia o trecho retirado do poema anterior, em seguida, escreva o número de sílabas das palavras destacadas.

O **MACACO** FOI A FEIRA



NÃO **TEVE** O QUE COMPRAR



COMPROU UMA **CADEIRA**



PRA COMADRE SE **SENTAR**



5. Forme novas palavras transpondo as sílabas das palavras a seguir.

PALAVRA	TRANSPOR	NOVA PALAVRA
TAPA		
BOLO		
CABO		

6. Identifique e ligue a sílaba inicial das figuras abaixo.

CA

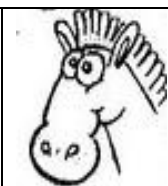
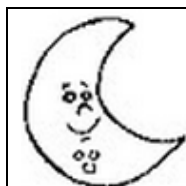
A

LU

TE

LE

PI



Apêndice 10 – Atividade 5 - Proposta de intervenção

Aluno(a) _____ Idade _____

Série/Ano: _____

Data ____ / ____ / ____

Atividade 5
(Consciência de rimas)

Ouça a leitura do poema.

A FOCA

VINICIUS DE MORAES

QUER VER A FOCA
FICAR FELIZ?
É POR UMA BOLA
NO SEU NARIZ.

QUER VER A FOCA
BATER PALMINHA?
É DAR A ELA
UMA SARDINHA.

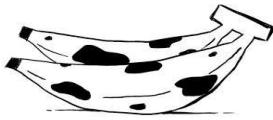
QUER VER A FOCA
FAZER UMA BRIGA?
É ESPETAR ELA
BEM NA BARRIGA!

Disponível em : http://eliziaoliveira.blogspot.com.br/2014_06_01_archive.html

1. Retire do poema palavras que iniciam com o mesmo som.

2. Encontre no poema palavras que terminam com o mesmo som.

3. Fale o nome das figuras, em seguida, escreva palavras que rima com cada uma das figuras abaixo:







4. Escreva o nome de:

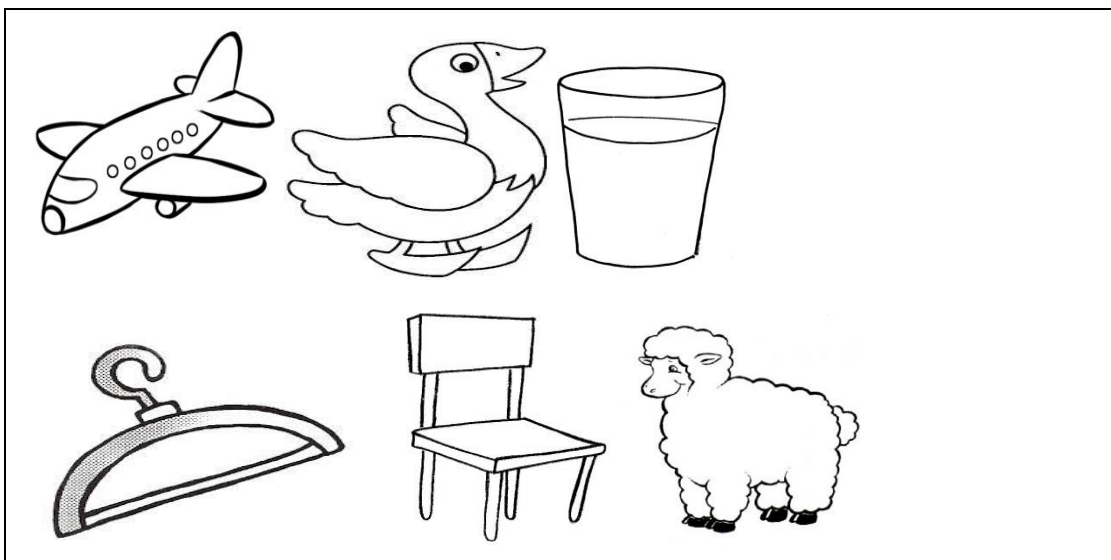
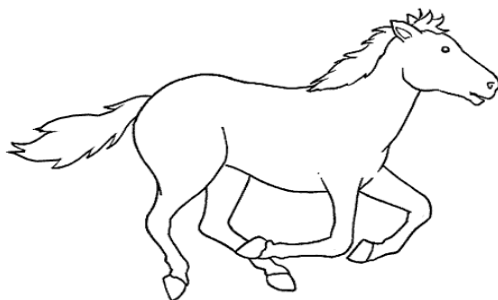
e) um animal que termina com [ão] _____

f) uma fruta que termina com [ão] _____

g) uma pessoa que termina com [ão] _____

h) um brinquedo que termina com [ão] _____

5. Pinte os desenhos que começam com o mesmo som do desenho em destaque.



6. Escreva o nome das figuras do quadro, e para cada palavra, escreva uma nova palavra que rime.

Palavra do quadro

Nova palavra

Apêndice 11 – Atividade 6 - Proposta de intervenção

Aluno(a) _____ Idade _____

Série/Ano: _____

Data ____/____/____

Atividade 6 (Consciência de aliterações)

Vamos nos deleitar com a leitura do poema abaixo:

BOLHAS

OLHA A BOLHA D'ÁGUA
NO GALHO!
OLHA O ORVALHO!

OLHA A BOLHA DE VINHO
NA ROLHA!
OLHA A BOLHA!

OLHA A BOLHA NA MÃO
QUE ATRAPALHA!

OLHA A BOLHA DE SABÃO
NA PONTA DA PALHA:
BRILHA, ESPELHA
E SE ESPALHA.
OLHA A BOLHA!

OLHA A BOLHA
QUE MOLHA
A MÃO DO MENINO:

A BOLHA DA CHUVA DA CALHA!

CECÍLIA MEIRELES



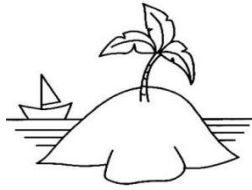
1. Retire da segunda estrofe do poema, duas palavras que apresentam sons semelhantes.

--	--

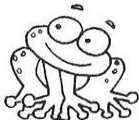
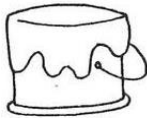
2. Preste bastante atenção ao realizar a questão a seguir. Circule apenas as palavras que apresentam sons semelhantes.

BOLHA MENINO PALHA BRILHA CHUVA MOLHA OLHA SABÃO

3. Escreva o nome de cada figura no espaço abaixo.

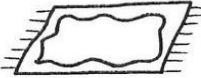
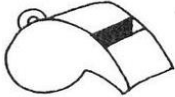
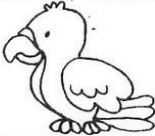
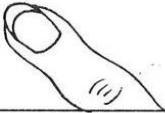
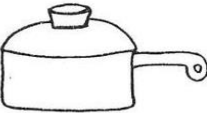
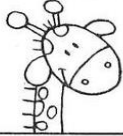


4. Fale o nome das figuras abaixo e ligue as que começam com o mesmo som.



5. Volte ao poema BOLHAS e retire da primeira estrofe palavras que apresentam sons semelhantes.

6. Pinte a figura cujo o nome começa com o mesmo som que o desenho em destaque.

 TATU	  
 PAPAGAIO	  
 GIRAFA	  
 BOLO	  

Apêndice 12 – Atividade 7 - Proposta de intervenção

Aluno(a) _____ Idade _____
 Série/Ano: _____ Data ____/____/____

Atividade 7 (Consciência fonêmica)

Acompanhe a leitura do trava - língua:



**COM RAIVA DO RONCO DO REI,
 O RATO ROEU A ROUPA REAL.
 RI, RI, RI!
 O RATO ROLOU DE RIR
 DO ROMBO QUE FEZ
 NA ROUPA REAL DO REI.**

Disponível em: <http://olhardeeducadora.blogspot.com.br>

“Os fonemas são as unidades sonoras que compõe as palavras. Pensando nisso, responda as questões a seguir.”

1. Circule o fonema [R] no trava - língua que acabamos de ler.
2. Retire do texto palavras que começam com o mesmo som.

--	--	--

3. Vamos brincar com os sons das letras? Se trocarmos o fonema em destaque pelo som inicial de cada palavra, que palavra formará? Fale em voz alta!

[P] RATO _____

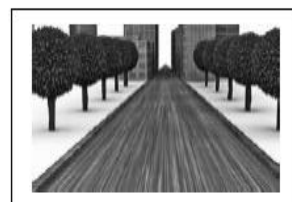
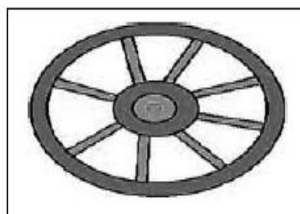
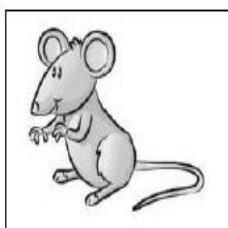
[S] COM _____

4. Se inserirmos o fonema em destaque às palavras, formaremos novas palavras. Diga em voz alta que palavra você formou.

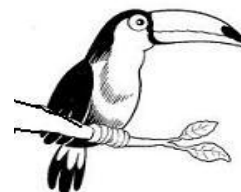
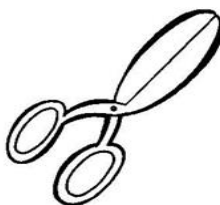
[T] RONCO _____

[T] RATO _____

5. Escreva o nome das figuras que começam com o som [R].



6. Ligue os desenhos que começam com o mesmo som.



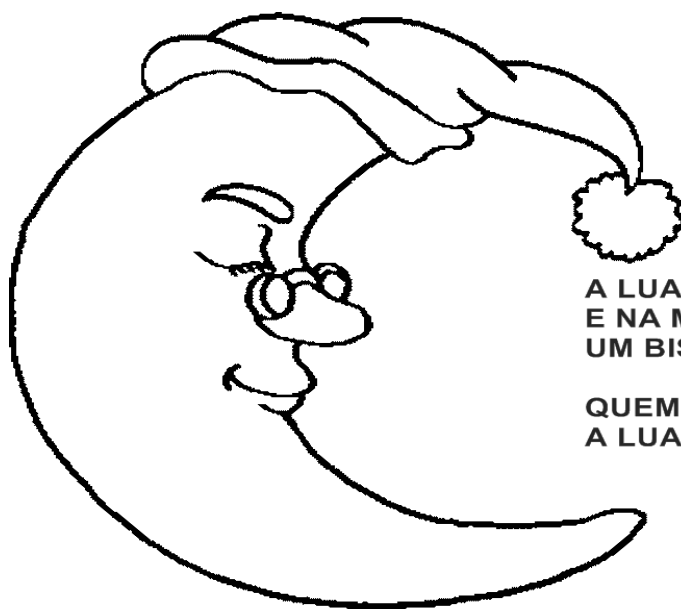
Apêndice 13 – Atividade 8 - Proposta de intervenção

Aluno(a) _____ Idade _____

Série/Ano: _____ Data ____/____/____

Atividade 8 (Consciência fonêmica)

Acompanhe a leitura do texto abaixo.



A LUA PINTA A RUA DE PRATA
E NA MATA A LUA PARECE
UM BISCOITO DE NATA.

QUEM SERÁ QUE ESQUECEU
A LUA ACESA NO CÉU?

Disponível em: <http://olhardeeducadora.blogspot.com.br>

1. O que você achou do texto que acabamos de ler? Volte ao texto, retire palavras que começam com **[P]** e escreva no espaço abaixo.

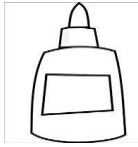
--	--

2. Agora nós vamos brincar com os sons das letras. Mude apenas um fonema nas palavras abaixo e forme novas palavras.

Se você trocar o **[L]** por **[R]**, a palavra **LUA** se transforma em _____

Se você trocar o **[N]** por **[P]**, a palavra **NATA** se transforma em _____

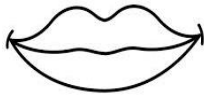
3. Ligue as palavras que apresentam letras iguais, mas sons diferentes.



COLA



BOLO



BOCA



CEREJA

4. Escreva palavras que começam com os fonemas a seguir:

/B/ _____

/M/ _____

/F/ _____

/V/ _____

5. Circule as palavras que apresentam o mesmo som, mas letras diferentes.

AZUL	PATO	ASA	MÃO	CASA	UVA
-------------	-------------	------------	------------	-------------	------------

6. Escreva o nome das figuras abaixo e, a partir da exclusão de um fonema, forme novas palavras.



_____ -- _____ == _____



_____ -- _____ == _____

Apêndice 14 – Atividade 1- Pós-teste

Aluno (a) _____ Idade _____ Data ____/____/____

PÓS- TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**ATIVIDADE 1-CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS****Texto 1**

Acompanhe a leitura do poema:

CONVITE

**POESIA
É BRINCAR COM PALAVRAS
COMO SE BRINCA
COM BOLA, PAPAGAIO, PIÃO.**

**SÓ QUE
BOLA, PAPAGAIO, PIÃO
DE TANTO BRINCAR
SE GASTAM.**

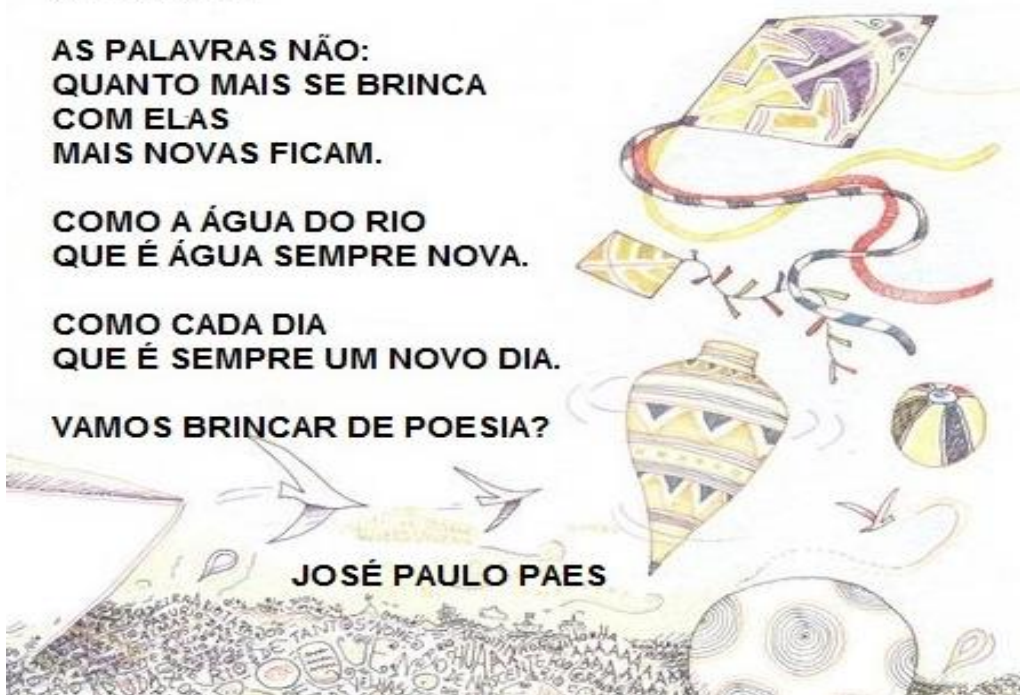
**AS PALAVRAS NÃO:
QUANTO MAIS SE BRINCA
COM ELAS
MAIS NOVAS FICAM.**

**COMO A ÁGUA DO RIO
QUE É ÁGUA SEMPRE NOVA.**

**COMO CADA DIA
QUE É SEMPRE UM NOVO DIA.**

VAMOS BRINCAR DE POESIA?

JOSÉ PAULO PAES



Disponível em: <http://virope.blogspot.com.br/2006/08/poemas-para-brincar-convite.html>

a) Circule a palavra **BOLA**, toda vez que ela aparecer no poema. Em seguida, indique a quantidade de vezes que a palavra apareceu no poema: _____.

b) Circule, na sequência a seguir, a palavra maior e pinte a menor.

BOLA DIA PAPAGAIO PIÃO

c) A frase a seguir, foi retirada do poema, só que as palavras estão todas juntas. Faça a segmentação da frase em palavras, utilizando um quadrinho para cada palavra.

COMOAÁGUADORIO

--	--	--	--	--

Apêndice 15 – Atividade 2 - Pós-teste

Aluno (a) _____ Idade _____ Data ____/____/____

ATIVIDADE 2 -CONSCIÊNCIA SILÁBICA

a) Encontre, no poema 'CONVITE', palavras com:

1 SÍLABA	2 SÍLABAS	3 SÍLABAS

b) Escreva novas palavras, a partir da sílaba inicial da palavra em destaque:



PIÃO → _____

c) Que sílabas você terá que trocar se quiser transformar:



BOLA em _____



PIÃO em _____

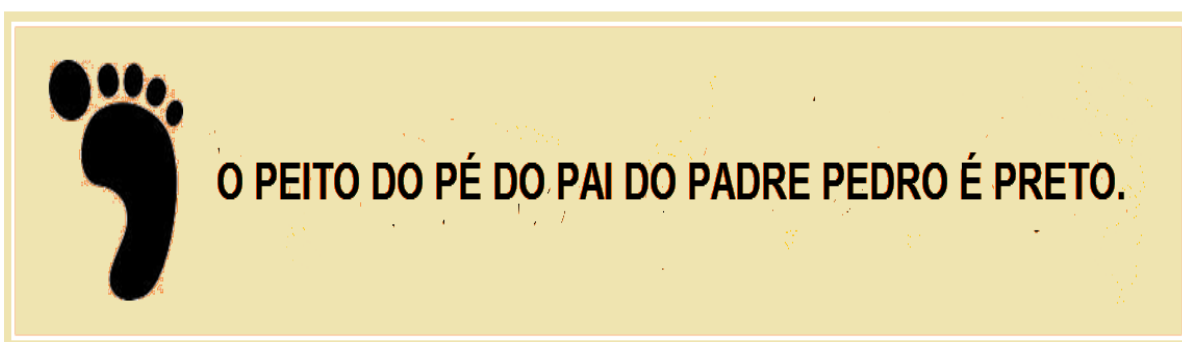
Apêndice 16 – Atividade 3 - Pós-teste

Aluno (a) _____ Idade _____ Data ____/____/____

ATIVIDADE 3- CONSCIÊNCIA DE RIMAS E ALITERAÇÕES

TEXTO 2

Leia o trava-língua abaixo e responda as atividades a seguir:



Fonte: Trava-língua retirado do Livro Didático: Projeto Buriti Multidisciplinar/org. Editora Moderna, 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2012.

a) Escreva uma palavra que rime com:

PÉ _____

b) Circule as palavras que rimam com:

PEITO → PEIXE JEITO BOCA LEITO

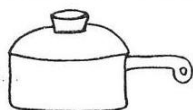
c) Identifique o som inicial que se repete no trava-língua, em seguida, escreva uma nova palavra que comece com esse som.

Apêndice 17 – Atividade 4 - Pós-teste

Aluno (a) _____ Idade _____ Data ____/____/____

ATIVIDADE 4- CONSCIÊNCIA DE FONEMAS

- a) Circule os desenhos que começam com o mesmo som da figura em destaque.



- b) Escolha um dos fonemas, do quadro a seguir, troque pelo fonema inicial das palavras abaixo e veja que novas palavras você formará.

L R V

PATO _____

PAI _____

- c) Fale o nome das figuras, em seguida, ligue as que terminam com o mesmo som.



Apêndice 18 – Atividade 5: desenvolvida através do Pós-teste

Aluno (a) _____ Idade _____ Data ____/____/____

ATIVIDADE 5 – TESTE DE ESCRITA

Ditado de palavras

Palavras	Poema utilizado como estímulo
1. dia 2. poesia 3. pião 4. nova 5. água 6. bola 7. brincar 8. papagaio	“Convite” (José Paulo Paes)

ANEXOS

Anexo A – Certidão de aprovação do Projeto de Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 4ª Reunião realizada no dia 21/05/2015, o Projeto de pesquisa intitulado: **“A RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A AQUISIÇÃO DA ESCRITA: RESSIGNIFICANDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”**, da pesquisadora Aldenice da Silva Caxias. Protocolo 0206/15. CAAE: 43847215.7.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB

Anexo B - Carta de anuência apresentada à secretária municipal de educação

ESTADO DA PARAÍBA
 PREFEITURA MUNICIPAL DE CURRAL DE CIMA
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 ENDEREÇO: RUA JOSEFA EUGÊNIA, S/N – 58291-000
 CURRAL DE CIMA – PB

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada de forma clara e detalhada do projeto de pesquisa, A RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A AQUISIÇÃO DA ESCRITA: ressignificando o processo de alfabetização, a ser desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Moacir Fernandes Farias, localizada no Sítio Capela, município de Curral de Cima, PB, que tem por objetivo geral apresentar uma proposta de intervenção para as turmas de alfabetização, que promova o desenvolvimento da consciência fonológica e da escrita, analisando se essa relação é produtiva para o processo de alfabetização.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora, e destruídos depois, decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por esse projeto são: Professora Doutora Alvanira de Lúcia Barros (UFPB) alvanirabar@gmail.com e a mestrande Aldenice da Silva Caxias (UFPB) aldenice.caxias@gmail.com.

Curral de Cima/PB, 06 de maio de 2015

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Responsável: _____



Severina Jovelino da Silva
 Secretária de Educação
 Mat. 204545-8

Anexo C – Carta de anuência apresentada ao diretor da escola

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MOACIR FERNANDES FARIAS

ENDEREÇO: SÍTIO CAPELA S/N – 58291-000
ZONA RURAL– CURRAL DE CIMA – PB

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado de forma clara e detalhada do projeto de pesquisa, A RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A AQUISIÇÃO DA ESCRITA: ressignificando o processo de alfabetização, a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral apresentar uma proposta de intervenção para as turmas de alfabetização, que promova o desenvolvimento da consciência fonológica e da escrita, analisando se essa relação é produtiva para o processo de alfabetização.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora, e destruídos depois, decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por esse projeto são: Professora Doutora Alvanira de Lúcia Barros (UFPB) alvanirabar@gmail.com e a mestrande Aldenice da Silva Caxias (UFPB) aldenice.caxias@gmail.com.

Curral de Cima/PB, 06 de Maio de 2015

Nome da Instituição: ESCOLA M. DE E. F. MOACIR FERNANDES FARIAS

Responsável pela Instituição: João Gerson Lisboa da Silva
MAT. 0051

João Gerson Lisboa da Silva
Diretor
Mat. 0051

Anexo D – Termo de assentimento apresentado aos pais dos alunos participantes da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: A RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A AQUISIÇÃO DA ESCRITA: ressignificando o processo de alfabetização, sob minha responsabilidade e da orientadora Professora Dra. Alvanira Lúcia de Barros, cujo objetivo é apresentar uma proposta de intervenção para as turmas de alfabetização, que promova o desenvolvimento da consciência fonológica e da escrita, analisando se essa relação é produtiva para o processo de alfabetização.

Esta é uma pesquisa de caráter intervencionista e aplicado, ou seja, será aplicado um pré-teste de consciência fonológica e de escrita, elaborado a partir do PNAIC, para verificar o nível de consciência fonológica e de escrita dos alunos. Este teste conterá questões que avaliará a capacidade de o aluno identificar palavras, sílabas, rimas, aliterações e fonemas, através da leitura e escrita de palavras.

Em seguida, a partir de possíveis dificuldades apresentadas pelos participantes da pesquisa, será elaborada uma proposta de intervenção com atividades que estimulem a consciência fonológica, através dos seus respectivos níveis: consciência de palavras, consciência de sílabas, consciência de rimas e aliterações e consciência de fonemas, dentro de um contexto de letramento.

As atividades consistirão na leitura e reflexão de textos de todas as esferas literárias, incluindo poemas, travas-línguas, parlendas, cantigas de roda, e atividades de análise e reflexão sobre a língua escrita. ***Entre as atividades desenvolvidas haverá a produção de imagens, mas vale ressaltar que a participação nessas atividades SERÁ FACULTATIVA, ou seja, o aluno terá o direito de NÃO participar caso não queira sua imagem registrada.***

É importante destacar que, a única pessoa que manterá contato direto com os alunos pesquisados é a responsável pela pesquisa, a professora/pesquisadora Aldenice da Silva Caxias.

Após o desenvolvimento da intervenção, aplicaremos o pós-teste de consciência fonológica e língua escrita e o compararemos ao primeiro teste, procurando observar se os alunos conseguiram superar as dificuldades de leitura e escrita, observando se, efetivamente, esse trabalho contribuiu para o processo de alfabetização dos alunos participantes desta pesquisa.

Seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Quanto aos riscos e desconfortos, afirmamos que os benefícios que esta pesquisa pode proporcionar são claramente superiores àqueles, mas destacamos que, pelo fato da coleta de dados implicarem atividade escrita que será objeto de análise e correção, não podemos deixar de registrar a possibilidade de algum constrangimento ou inibição dos alunos, diante de um processo avaliativo.

Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique à pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências, como: diálogo para a superação das dificuldades enfrentadas; redefinição de alguma estratégia didático-pedagógica que possa ter causado algum desconforto.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são: a alfabetização de alunos na perspectiva do letramento, através do desenvolvimento da consciência fonológica e aquisição da escrita.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas, você deverá falar com seu responsável, para que ele procure a pesquisadora responsável, Professora Aldenice da Silva Caxias, a fim de resolver o seu problema. O endereço profissional da mesma é: Sítio Capela- Zona Rural – Curral de Cima/PB. O telefone para contato é seguinte: (83) 91369369.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Curral de Cima/PB, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

Anexo E – Termo de consentimento livre e esclarecido apresentado aos alunos participantes da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Orientação para Alunos)

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa intitulada de A RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A AQUISIÇÃO DA ESCRITA: ressignificando o processo de alfabetização, é sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita e está sendo desenvolvida pela pesquisadora ALDENICE DA SILVA CAXIAS com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Moacir Fernandes Farias, sob a orientação da Professora Dra. Alvanira Lúcia de Barros.

O objetivo do estudo é elaborar e desenvolver uma proposta de atividade didática que exercite as habilidades de leitura, escrita e consciência fonológica, contribuindo para a melhoria do processo de alfabetização dos alunos participantes. ***Entre as atividades desenvolvidas haverá a produção de imagens, mas vale ressaltar que a participação nessas atividades SERÁ FACULTATIVA, ou seja, o aluno terá o direito de NÃO participar caso não queira sua imagem registrada.***

É importante destacar que, a única pessoa que manterá contato direto com os alunos pesquisados é a responsável pela pesquisa, a professora/pesquisadora Aldenice da Silva Caxias.

Solicitamos a sua colaboração para autorizar os alunos a participar das atividades que serão propostas, executando os exercícios que trabalharão competências consideradas básicas para o processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica (se for o caso). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Em relação aos desconfortos, afirmamos que, pelo fato da coleta de dados implicar uma atividade escrita que será objeto de análise e correção, não podemos deixar de registrar a possibilidade de algum constrangimento ou inibição dos alunos, diante de um processo avaliativo. Mas ressaltamos que os benefícios que esta pesquisa pode proporcionar são claramente superiores àqueles.

Com o resultado desta pesquisa são esperados benefícios como: a alfabetização de alunos na perspectiva do letramento, através do desenvolvimento da consciência fonológica e aquisição da escrita.

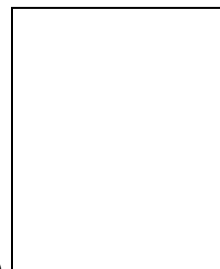
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor não é obrigado(a) fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Dado exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Responsável Legal do Participante da Pesquisa

OBservação: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

Assinatura do Pesquisador Participante

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Aldenice da Silva Caxias

Endereço (Setor de Trabalho):Sítio Capela, S/N, Zona rural, Curral de Cima-PB

Telefone: (83) 9136-9369

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com