



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

ANELISE DOS SANTOS BERNARDELLI

**A LÍNGUA ESCRITA EM CICLO FINAL DE
ALFABETIZAÇÃO: uma interface com consciência fonológica**

**MAMANGUAPE-PB
2015**

ANELISE DOS SANTOS BERNARDELLI

**A LÍNGUA ESCRITA EM CICLO FINAL DE ALFABETIZAÇÃO:
uma interface com consciência fonológica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – PROFLETRAS – da Universidade Federal da Paraíba (CCAUE), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Alvanira Lúcia de Barros.

**MAMANGUAPE-PB
2015**

B518l Bernardelli, Anelise dos Santos.
A língua escrita em ciclo final de alfabetização: uma interface com consciência fonológica / Anelise dos Santos Bernardelli.- Mamanguape-PB, 2015.
158f. : il.
Orientadora: Alvanira Lúcia de Barros
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAE
1. Alfabetização. 2. Leitura e escrita. 3. Consciência fonológica. 4. Aquisição da língua escrita.

UFPB/BC

CDU: 372.41(043)

ANELISE DOS SANTOS BERNARDELLI

**A LÍNGUA ESCRITA EM CICLO FINAL DE ALFABETIZAÇÃO:
uma interface com consciência fonológica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – PROFLETRAS – da Universidade Federal da Paraíba (CCAUE), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Alvanira Lúcia de Barros.

Data de aprovação: 13/07/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Alvanira Lúcia de Barros (UFPB)
Orientadora

Prof.^a. Dr.^a Eliane Ferraz (UFPB)
Examinadora I

Prof.^a. Dr.^a. Sônia Maria Cândido (UFPB)
Examinadora II

DEDICATÓRIA

*A Deus, pelo dom da vida e da sabedoria, e à minha
família, pelo amor e pelo apoio incondicionais.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a **Deus**, que, em todos os momentos, sobretudo nos mais difíceis, é minha fonte de força e sabedoria.

Aos meus pais, **Pertina e José** (*in memoriam*), base de tudo, que sempre me apoiaram, incentivaram e que, com paciência e amor, ajudaram-me a ser quem eu sou.

Ao meu esposo, **Diones Meneses**, que sempre esteve ao meu lado, acreditando no meu potencial. Obrigada por me entender nos momentos que precisei renunciar a minha presença e por, nesses momentos, dedicar-se carinhosamente a nossa família.

Aos meus filhos, **Caio e Brunna**, pelo amor, carinho e por compreenderem minha ausência em determinados momentos. Saibam que minha coragem para superar os obstáculos vem de vocês, meus amores, que sempre estão em meus pensamentos.

À Prof^a. Dr^a. **Alvanira Lúcia de Barros**, por orientar-me no presente trabalho, e, acima de tudo, pelo exemplo de profissional, pela presteza, paciência e motivação. Obrigada por ter contribuído para meu crescimento pessoal e profissional.

Aos Professores **Sônia Candido e Onireves de Castro**, pela disponibilidade de ler este trabalho e pelas importantes considerações e sugestões durante a qualificação.

Ao meu amigo, **Heraldo Santana**, que sempre esteve disposto a me ajudar, tirando minhas dúvidas com o computador e deixando minhas apresentações mais organizadas e bonitas.

À minha irmã, **Renata**, e, ao meu cunhado, **Ivan**, por fazerem parte da minha vida, me ajudando, incentivando e me descontraindo nos momentos em que precisei.

Aos meus queridos **amigos do curso de Mestrado**, em especial, Ana Maria, Aldenice, Fernando e Maria José, pelo incentivo e pelas conversas que sempre auxiliaram muito. Obrigada, por compartilharem, comigo, tantas experiências e conhecimentos!

Aos meus pequeninos e apaixonantes **alunos do 3º ano B**, que participaram de forma ativa e entusiasmada das atividades propostas, contribuindo, assim, para a realização desta pesquisa.

À professora e coordenadora do curso, **Marluce Pereira da Silva**, pela gentileza e atenção dispensadas.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a chegar até o fim dessa jornada, concretizando mais um grande sonho em minha vida. Minha gratidão!

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou investigar o desempenho dos alunos, em relação às habilidades relacionadas aos diferentes níveis de consciência fonológica, trabalhadas de forma interligada à leitura e à escrita. O estudo foi realizado com alunos pertencentes ao ciclo final de alfabetização de uma escola da rede municipal de João Pessoa. Por meio desse processo investigativo, de natureza qualitativa, caráter descritivo e intervencionista, promovemos o avanço desses alunos em relação às habilidades relacionadas à consciência fonológica e à língua escrita. A pesquisa, fundamentada teoricamente em Capovilla e Capovilla (2010, 2011), Lemle (2009), Dehaene (2012) e Solé (2009), foi desenvolvida em quatro etapas: 1ª) verificação da etapa de aquisição da leitura e da escrita dos participantes; 2ª) aplicação do pré-teste para analisar o desempenho dos alunos em relação às atividades que conciliam consciência fonológica, leitura e escrita; 3ª) desenvolvimento da proposta didática elaborada com base nos resultados do pré-teste e 4ª) aplicação do pós-teste para verificar o desempenho dos alunos após a realização da proposta de intervenção. O material obtido em cada uma dessas etapas constitui o *corpus* do trabalho. Na análise do pré-teste, identificamos várias dificuldades referentes à consciência de palavras, de sílabas, de rimas e aliterações e de fonemas. Com base nessa análise, elaboramos a proposta didática, a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC (BRASIL, 2013). Após o desenvolvimento da intervenção, verificamos, por meio da análise do pós-teste, que os alunos das diferentes etapas de aquisição da língua escrita avançaram em relação às habilidades trabalhadas no pré-teste. Tais resultados apontaram para importância de um trabalho voltado para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da consciência fonológica durante o processo de alfabetização, sobretudo, em relação aos alunos que se encontram em fase inicial desse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e Escrita. Consciência Fonológica. Alfabetização.

ABSTRACT

This paper presents the results of a survey that investigated student performance, in relation to skills related to different levels of phonological awareness, worked in an interactive way to reading and writing. The study was conducted with students of the literacy final cycle of João Pessoa. Through this research process, qualitative, descriptive and interventional, we promote the progress of these students in relation to skills related to phonological awareness and written language. The research, theoretically grounded in Capovilla and Capovilla (2010, 2011), Lemle (2009), Dehaene (2012) and Solé (2009), was developed in four stages: 1st) verification of reading acquisition stage and writing; 2nd) application of the pre-test to analyze student performance in relation to activities that combine phonological awareness, reading and writing; 3rd) development of didactic proposal prepared on the basis of pre-test results and 4th) application of the post-test to check the performance of students after intervention proposal. The material obtained in each of these steps is the *corpus* of the work. In the pre-test analysis, we identified various difficulties related to awareness of words, syllables, rhymes and alliterations and phonemes. Based on this analysis, we developed a didactic proposal from the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC (BRASIL, 2013). After the development of the intervention, we verified, through the post-test analysis, students in different stages of written language acquisition advanced skills worked in relation to the pre-test. These results point to the importance of a work focused on the development of reading, writing and phonological awareness during the literacy process, particularly, in relation to students who are in the early stages of this process.

KEYWORDS: Reading and Writing. Phonological Awareness. Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Correspondências biunívocas entre fonemas e letras.....	24
Quadro 02: Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição.....	25
Quadro 03: Um som representado por diferentes letras, segundo a posição.....	26
Quadro 04: Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos.....	28
Quadro 05: Habilidades de consciência fonológica envolvidas no pré-teste.....	43
Quadro 06: Dados referentes aos exercícios do pré-teste envolvendo língua escrita e consciência de palavras.....	44
Quadro 07: Dados referentes aos exercícios do pré-teste envolvendo língua escrita e consciência de sílabas.....	47
Quadro 08: Dados referentes aos exercícios do pré-teste envolvendo língua escrita e consciência de rimas e aliterações.....	50
Quadro 09: Dados referentes aos exercícios do pré-teste envolvendo língua escrita e consciência de fonemas.....	53
Quadro 10: Habilidades de consciência fonológica envolvidas no pós-teste.....	91
Quadro comparativo 11: Exercícios do pré e pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de palavras.....	92
Quadro comparativo 12: Exercícios do pré e pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de sílabas.....	97
Quadro comparativo 13: Exercícios do pré e pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de rimas e aliterações	101
Quadro comparativo 14: Exercícios do pré e pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de fonemas	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Dados referentes à quantidade total de acertos obtidos no pré-teste e pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de palavras	111
Gráfico 2: Dados referentes à quantidade total de acertos obtidos no pré-teste e pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de sílabas	112
Gráfico 3: Dados referentes à quantidade total de acertos obtidos no pré-teste e pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de rimas e aliterações	113
Gráfico 4: Dados referentes à quantidade total de acertos obtidos no pré-teste e pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de fonemas	114

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	15
2.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	15
2.2 A EVOLUÇÃO DOS SISTEMAS DE ESCRITA: DOS PICTOGRAMAS AO ALFABETO	17
2.3 ETAPAS DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	19
2.3.1 Etapa logográfica ou pictórica.....	20
2.3.2 Etapa alfabética	20
2.3.3 Etapa ortográfica.....	21
2.4 COMPREENSÃO E APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA	22
2.4.1 Percepções e conhecimentos essenciais no início da alfabetização.....	23
2.4.2 A consciência das unidades distintas que compõem a língua falada	23
2.4.3 O conhecimento das regras de correspondência grafofonêmicas	24
3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: REFLEXÃO E MANIPULAÇÃO DOS COMPONENTES SONOROS DA LÍNGUA	31
3.1 DIFERENTES NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	33
3.1.1 Consciência de palavras	33
3.1.2 Consciência de sílabas	34
3.1.3 Consciência de rimas e aliteraões	34
3.1.4 Consciência de fonemas.....	35
3.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	37
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA E ANÁLISE DO PRÉ-TESTE	40
4.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	40
4.2 A DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	41
4.3 LOCAL E PARTICIPANTES.....	41
4.4 VERIFICAÇÃO DA ETAPA DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA DOS PARTICIPANTES	42
4.5 APLICAÇÃO DO PRÉ-TESTE.....	42
4.6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DO PRÉ-TESTE.....	43
4.6.1 Língua escrita e consciência de palavras.....	43
4.6.2 Língua escrita e consciência de sílabas	47

4.6.3 Língua escrita e consciência de rimas e aliterações.....	49
4.6.4 Língua escrita e consciência de fonemas	53
5 A PROPOSTA DIDÁTICA: O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA, DA ESCRITA E DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	56
5.1 ETAPA I: LEITURA, ESCRITA E CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS	58
5.2 ETAPA II: LEITURA, ESCRITA E CONSCIÊNCIA DE SÍLABAS	66
5.3 ETAPA III: LEITURA, ESCRITA E CONSCIÊNCIA DE RIMAS E ALITERAÇÕES	74
5.4 ETAPA IV: LEITURA, ESCRITA E CONSCIÊNCIA DE FONEMAS	80
6 ANÁLISE DO PÓS-TESTE E RESULTADOS OBTIDOS	91
6.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DO PÓS-TESTE.....	92
6.1.1 Língua escrita e consciência de palavras.....	92
6.1.2 Língua escrita e consciência de sílabas.....	97
6.1.3 língua escrita e consciência de rimas e aliterações	101
6.1.4 Língua escrita e consciência de fonemas	104
6.2 DISCUSSÕES ACERCA DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	110
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE	123
APÊNDICE – A	124
APÊNDICE – B.....	125
APÊNDICE – C.....	130
APÊNDICE – D	132
APÊNDICE – E.....	136
APÊNDICE – F	140
APÊNDICE – G	144
ANEXOS	149
ANEXO – A	150
ANEXO – B	151
ANEXO – C	153
ANEXO – D	155
ANEXO – E.....	156
ANEXO – F.....	157
ANEXO – G	158

1 INTRODUÇÃO

A aquisição da leitura e da escrita corresponde a uma atividade complexa e importante, por possibilitar o progresso em variadas esferas da vida social do sujeito. Sabemos que a presença da língua escrita tem se tornado um instrumento fundamental em nossa atual sociedade e que, no Brasil, os índices referentes ao fracasso no processo de alfabetização têm diminuído ao longo dos anos, mas, infelizmente, continuam alarmantes.

No ano de 2006, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) divulgou o Relatório Mundial sobre a Profissão Docente, explicitando os índices preocupantes de analfabetismo e de repetência escolar no Brasil. Tais índices revelam condições insatisfatórias no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, dados referentes ao desenvolvimento insatisfatório da alfabetização no Brasil podem ser vistos em documentos como o relatório PROALFA/2010, citado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2013). Segundo esse relatório, um alto índice de alunos em ciclo final de alfabetização revela dificuldade em relação à leitura e à escrita.

Esse ciclo, que corresponde ao 3º ano do Ensino Fundamental, é o foco do referido trabalho. Como já é de conhecimento comum, os altos índices de fracasso na alfabetização representam um sério problema em nosso país e, por esse motivo, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas objetivando uma solução desse problema referente à aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização.

Diante do exposto, o trabalho mostra-se relevante, pois, na instituição que sediou a pesquisa, por exemplo, a problemática envolvendo o processo de alfabetização é algo corriqueiro. Nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, há um número elevado de alunos que apresentam um desempenho abaixo do esperado, em relação à leitura e à escrita. Frente a essa problemática e, pensando em um modo de contribuir para a melhoria do processo de alfabetização, o trabalho descreve uma experiência de aplicação de proposta didática voltada para o ciclo final de alfabetização, focada no desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita e de consciência fonológica, possibilitando uma reflexão sobre o processo de alfabetização. Atualmente, em nosso país, esse processo tem sido organizado em ciclos¹, para atender os alunos com mais dificuldades, porém, não tem sido satisfatório. Vale salientar que a reflexão permanente sobre esse processo deve ser levantada, sobretudo, nas instituições

¹ Os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos compõem o ciclo da alfabetização e letramento e não podem ser passíveis de interrupção.

públicas de ensino, que atendem as classes sociais menos favorecidas e que apresentam os índices mais alarmantes em relação ao insucesso escolar.

O processo investigativo, que apresenta natureza qualitativa, de caráter descritivo e intervencionista, ocorreu em um espaço de interação da pesquisadora com os participantes da pesquisa (alunos do 3º ano do Ensino Fundamental), uma vez que a própria pesquisadora é também a professora regente da turma de alunos pesquisados.

Teoricamente, o presente trabalho baseia-se em Capovilla e Capovilla (2010, 2011), Dehaene (2012), Lemle (2009) e Solé (2009). Tais estudos apontam que para haver a compreensão e a apropriação do nosso sistema de escrita são necessários conhecimentos e percepções consideradas essenciais no início da alfabetização, além do ensino de regras de correspondência entre sons e letras e o do desenvolvimento de um tipo de atividade metalinguística², denominada de consciência fonológica, ou metafonologia. Tal orientação advém do fato de que possuímos um sistema de escrita alfabética, ou seja, cada som da fala é representado por uma letra ou por um conjunto de letras. Daí a importância de desenvolver a consciência fonológica, isto é, a “habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2010, p.126), uma vez que são representados graficamente na escrita.

Com base nessas concepções, a pesquisa, de um modo geral, objetivou investigar o desempenho dos alunos, em relação às habilidades relacionadas aos diferentes níveis de consciência fonológica, trabalhadas de forma interligada à leitura e à escrita. Especificamente, o estudo objetivou analisar como os alunos desempenham tais atividades que exploram a reflexão gráfica e fonológica; detectar as possíveis dificuldades em relação a essas atividades; observar se esses alunos, em ciclo final de alfabetização, revelam habilidades consideradas básicas nesse período e verificar os possíveis avanços obtidos a partir da aplicação da proposta de intervenção.

Além deste primeiro capítulo, que corresponde à Introdução, o trabalho está organizado em outros seis capítulos que serão sintetizados a seguir. O segundo capítulo trata da importância do ensino voltado para o sistema de escrita alfabética na perspectiva do letramento durante a alfabetização; descreve o desenvolvimento dos sistemas de escrita ao longo da história, relacionando esse processo evolutivo ao desenvolvimento da leitura e da escrita infantil; descreve as fases de aquisição da leitura e da escrita, segundo Frith (1985) e

²Gombert (2013) aponta que o termo metalinguística corresponde à capacidade de se afastar do uso frequentemente comunicativo da linguagem para focarem suas propriedades linguísticas.

apresenta os três elementos, os quais, segundo os estudiosos, representam a base do processo de apropriação do sistema alfabético: os conhecimentos e as percepções essenciais para a compreensão do sistema de escrita alfabética, a consciência das unidades distintas que compõem a língua falada, ou seja, a consciência fonológica e, por último, o conhecimento das regras grafofonêmicas.

O terceiro capítulo enfoca a consciência fonológica em seus diferentes níveis: consciência de palavras, consciência de sílabas, consciência de rimas e aliterações e consciência de fonemas, trazendo importantes considerações acerca dessa atividade metalinguística, bem como de sua relação com o processo de aquisição da língua escrita e com diferentes métodos de alfabetização.

O quarto capítulo contextualiza a pesquisa, apresentando os seguintes dados: o caráter da pesquisa, a delimitação do *corpus*, local e participantes. Além disso, revela o diagnóstico referente à etapa de aquisição da língua escrita dos participantes e apresenta os dados e a análise do pré-teste. O quinto capítulo apresenta, de forma detalhada, a proposta didática desenvolvida pela professora/pesquisadora a partir da observação dos dados do pré-teste. Tal proposta de intervenção desenvolveu, de forma correlacionada, as habilidades de leitura, escrita e consciência fonológica, com base em PNAIC (BRASIL, 2013).

O sexto capítulo apresenta os dados obtidos no pós-teste aplicado após o desenvolvimento da proposta didática, bem como a análise desses dados. Após essa análise, apresentamos uma discussão acerca dos resultados obtidos a partir do desenvolvimento da proposta didática e fazemos algumas reflexões sobre esses resultados.

No último capítulo, apresentamos algumas considerações acerca do estudo sobre a relação entre a língua escrita e a consciência fonológica, bem como suas implicações na prática pedagógica, e, ainda, sobre essa estreita relação discutiremos a seguir, iniciando pela complexidade do processo de aquisição da língua escrita.

2 O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Segundo Cagliari (2009), ainda que fora do ambiente escolar, a criança tenha acesso ao impresso, por meio de diferentes suportes de escrita e participe de práticas de leitura e de escrita dos adultos, o trabalho sistemático com a língua escrita é algo novo e desafiador, que exige esforços tanto do professor quanto do aluno.

A leitura e a escrita correspondem a processos complexos, que se relacionam de forma praticamente indissociável. E para que haja uma efetiva compreensão e apropriação desses processos, faz-se necessário o desenvolvimento de uma série de conhecimentos e de percepções relacionadas ao funcionamento do nosso sistema de escrita. Mas, como veremos a seguir, o processo de aquisição da leitura e da escrita deve ocorrer em meio à leitura e à produção de textos que circulam em nosso meio social, favorecendo o acesso às práticas de letramento.³

2.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

De modo geral, as pessoas conseguem se comunicar satisfatoriamente por meio da fala, sendo essa uma capacidade adquirida de forma natural, como aponta Cagliari (2009). Entretanto, essa naturalidade não se dá em relação à aquisição da leitura e da escrita, uma vez que demandam esforços metalinguísticos para sua eficiente aquisição. E, por estarmos inseridos em uma sociedade grafocêntrica, o acesso à leitura e à escrita torna-se importante. Por isso, questões referentes à alfabetização são bastante discutidas atualmente.

Nas sociedades contemporâneas, apenas apropriar-se do código escrito se tornou insuficiente como apontam vários estudiosos, a exemplo de Oliveira (2010, p. 110): “Por isso, a principal meta da escola, no que diz respeito ao ensino de Português, deve ser ensinar os alunos a escrever para inseri-los de vez nas práticas e nas situações de letramento existentes em nossa sociedade”. Desse modo, o processo de alfabetização adquire um novo caráter, uma vez que deverá associar o ensino da escrita alfabética às práticas sociais de leitura e escrita.

Tal associação tem sido um desafio para os alfabetizadores, tendo em vista que a expansão do conceito de letramento tem promovido equívocos pela incompreensão de que, segundo Moraes (2012) e outros estudiosos, esses processos não são alternativos, são

³ Letramento, segundo PNAIC (Brasil, 2012), designa o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos realizados em nossa sociedade. Vale ressaltar que, essas práticas ocorrem nas diversas situações cotidianas formais e informais.

complementares. O PNAIC (BRASIL, 2012) destaca que é possível e adequado conciliar o ensino sistemático da escrita alfabética com as práticas sociais de leitura e escrita. E sobre esse tema, enfatiza:

Como Magda Soares (1998) e outros estudiosos, consideramos perfeitamente possível e adequado **alfabetizar letrando**, isto é, ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporar aqueles conhecimentos sobre a língua escrita (BRASIL, 2012, p. 07, grifo do autor).

É visível a necessidade de que, durante o processo de alfabetização, o professor enfoque o ensino para essas duas práticas: o ensino do sistema de escrita alfabética e o letramento. Mas esse trabalho nem sempre ocorre devido à visão dicotômica que muitos professores têm em relação a tais práticas.

Segundo pesquisa realizada por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), em que foram observadas as práticas didáticas de alfabetizadores, menos da metade das professoras acompanhadas investia no ensino sistemático da notação alfabética, ou seja, no ensino responsável pela compreensão do princípio alfabético e pela habilidade inicial do processo de alfabetização, que é o reconhecimento das palavras. Para os pesquisadores, esse dado revela a urgência da reflexão sobre os efeitos do discurso que critica estratégias de codificação-decodificação priorizando letramento no que seria supostamente uma ação reparadora no início do processo da escolarização.

Segundo Morais (2012), o conceito de alfabetização tem se modificado ao longo dos anos. O autor aponta que se nos anos 1950 era considerado alfabetizado aquele que sabia assinar o nome, hoje só é considerado alfabetizado aquele que sabe ler, compreender e produzir pequenos textos. Além disso, esse autor cita o que Soares (2003) denomina de “desinvenção” da alfabetização. Vejamos a fala desse autor a respeito desse processo:

Com o que denomino “hegemonia do discurso do letramento”, muitos educadores – e, inclusive, alguns estudiosos do campo da alfabetização – passaram a defender que não seria necessário ensinar, sistematicamente, a escrita alfabética, porque os alunos aprenderiam de forma natural e espontânea, bastando para isso que vivenciassem, diariamente, na escola situações em que lessem e produzissem textos do mundo extraescolar. (MORAIS, 2012, p. 14).

Corroborando com o autor supracitado, não defendemos o retorno dos antigos métodos de alfabetização, pelos quais a repetição e a memorização eram privilegiadas, mas acreditamos que alunos precisam receber informações acerca do funcionamento da língua escrita e que cabe ao professor encontrar “um plano de atividades intencionalmente

concebidas para ensinar a escrita alfabética” (MORAIS, 2012, p. 24). E que esse plano de atividades esteja voltado para a perspectiva do letramento.

De acordo com o exposto, a alfabetização na perspectiva do letramento é uma prática possível e recomendável, assim, quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário excluir o trabalho direcionado à dimensão linguística do código, que envolve além dos aspectos fonológicos, aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo que cuidar da dimensão linguística, objetivando a alfabetização, não implica excluir o trabalho voltado para o letramento.

Segundo Morais (2012), dentro das práticas de leitura e de produção de textos reais, o aluno deverá ser orientado a descobrir as regras ou propriedades do sistema alfabético. Essa descoberta parece algo simples para aqueles que utilizam esse sistema há muito tempo, mas vejamos como Rojo (2009) descreve esse processo, que, na verdade, é bastante complexo.

Conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve o despertar de uma consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações: ou seja, diferentemente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons. (ROJO, 2009, p. 61).

Além dessa complexidade que envolve o funcionamento do nosso sistema de escrita, Rojo também afirma que o processo de aquisição da leitura e da escrita, pelos sujeitos, pode ser explicado pela própria história da escrita. Nesse sentido, será descrito o desenvolvimento dos sistemas de escrita de acordo com o estudo da própria autora e de outros autores que corroboram com esse preceito. A seguir, apresentaremos um panorama do processo de evolução da escrita.

2.2 A EVOLUÇÃO DOS SISTEMAS DE ESCRITA: DOS PICTOGRAMAS AO ALFABETO

Segundo Hooker (1996), para realizarem registros ou transmitirem informações, os homens adotaram basicamente quatro meios: os pictogramas, os ideogramas, os silabários e o alfabeto. As primeiras escritas, segundo Rojo (2009) podem ser datadas da época pré-histórica, quando pictogramas eram grafados pelos nômades nas paredes das cavernas. Tais pictogramas eram desenhos motivados pelas características dos seres representados e não

estavam associados a nenhum som, como explica Cagliari (2009). Este autor ressalta que esse tipo de escrita consistia em representações simplificadas dos objetos da realidade.

Com o passar do tempo, devido ao desenvolvimento do comércio, os pictogramas tiveram que ser simplificados dando lugar à escrita analítica com seus ideogramas, que eram representações estilizadas e padronizadas. Em uso até hoje no sistema de escrita chinês e japonês, os ideogramas marcam a perda de representação icônica (motivada) do objeto e tornam-se cada vez mais convencionais. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o surgimento da escrita cuneiforme suméria. A cunha, ou cálamo, deixava marcas nas placas de barro mole, estilizando em ideogramas a escrita do povo sumério.

De acordo com Cagliari (2009), as letras que compõem o nosso alfabeto são oriundas desse processo de evolução. O autor destaca a escrita egípcia (também denominada de hieroglífica), a mesopotâmica (suméria), as da região do mar Egeu e a chinesa (que dá origem à escrita japonesa) como sendo as mais importantes escritas ideográficas.

A passagem dos ideogramas para os sistemas silábico e alfabético, para Capovilla e Capovilla (2011) se deu pela necessidade de incorporar elementos das línguas faladas aos registros escritos. O estudo de Rojo (2009) mostra que por volta de 3000 a.C., os símbolos utilizados até então (pictogramas e ideogramas), passaram a ser utilizados com valor fonético, cada signo representando uma sílaba. Desse modo, a escrita cuneiforme, que estava em processo contínuo de aperfeiçoamento, praticamente transcrevia (silabicamente) a língua suméria. Aos poucos, adaptou-se a outras línguas estrangeiras.

Vejamos o que Rojo diz acerca desse processo de evolução para a escrita silábica:

A passagem do signo-imagem ao signo-som (silabário) e o formato cuneiforme simplificado facilitam essa expansão, e a escrita passa de simplesmente um registro para memória para funções mais ambiciosas, como o registro de contratos, de documentos (econômicos, administrativos, religiosos) e mesmo textos literários e poéticos [...]. (ROJO, 2009, p. 62).

O processo que compreende a estratégia de usar desenhos e pictogramas pelo seu valor fonético e não semântico, até a criação dos silabários, que representavam um conjunto de sinais diferenciados para representar cada sílaba, representou um grande avanço em relação à escrita. Entretanto, segundo Capovilla e Capovilla (2011), os sistemas silábicos eram insatisfatórios. Para esses autores, um dos maiores problemas desses sistemas era a enorme quantidade de sinais usados para representar todos os sons de uma língua. A escrita cuneiforme, por exemplo, possuía aproximadamente 600 sinais, o que a tornava inacessível a maioria das pessoas.

Ainda, de acordo com esses mesmos estudiosos, a posterior invenção do sistema de escrita alfabética surge da motivação de organizar a escrita de modo mais simples, pois dessa forma, cada som é representado por um sinal específico. Então, ao contrário do grande número de sinais usados pelos silabários, nesse novo sistema, os sinais seriam bastante reduzidos.

O sistema alfabético, caracterizado pelo uso das letras, assume, segundo Cagliari (2009), uma nova função em relação à escrita, que é a representação exclusivamente fonográfica. Os primeiros alfabetos datam de 1500 a.C., criados pelos fenícios. Estes faziam apenas a representação dos sons consonantais, pois, para as línguas semíticas, não era importante escrever as vogais, dado que as palavras eram reconhecidas com facilidade somente pelas suas consoantes. Isso é verificado até hoje, como enfatiza Cagliari (2009), em uma das maneiras de escrita árabe e hebraica.

Após, aproximadamente 500 anos, os gregos, que herdaram dos fenícios a ideia de alfabeto, incorporaram as vogais, representando-as por meio de letras fenícias que não possuíam correspondentes fonéticas no grego. Com a junção de consoantes e vogais, os gregos construíram o sistema de escrita alfabética, que foi posteriormente adaptado pelos romanos, constituindo o sistema greco-latino. Esse sistema, como foi dito anteriormente, deu origem ao nosso alfabeto.

Diferentemente dos demais sistemas de escrita, o sistema de escrita alfabética é capaz de constituir sistemas fonográficos, que representam os sons da fala em unidades menores do que a sílaba. Trata-se do sistema mais detalhado em relação à representação fonética.

É importante destacar que, atualmente, diferentes sistemas de escrita são usados de forma interligada aos sistemas alfabéticos, como é o caso do Português, por exemplo. Sobre essa relação, Cagliari (2009) revela que, apesar de nossa língua ser composta por números, siglas, sinais ideográficos etc., ela é primordialmente alfabética.

Por meio dessa exposição histórica, é possível constatar que a evolução dos sistemas de escrita, do pictórico ou alfabético, deu-se de forma lenta e gradual. Esse processo, segundo os autores citados, assemelha-se bastante com aquisição ontogênica da leitura e da escrita pelas crianças. É o que verificaremos a seguir.

2.3 ETAPAS DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Dehaene (2012) e Capovilla e Capovilla (2011), baseados em Frith (1985), destacam as três grandes etapas da aquisição da leitura e da escrita: etapa logográfica ou pictórica, etapa

alfabética e a etapa ortográfica. Em cada uma dessas etapas são desenvolvidas estratégias básicas em relação à palavra escrita. Vejamos com detalhes esse referendado estudo.

2.3.1 Etapa logográfica ou pictórica

Nessa etapa de aquisição da leitura e escrita, o indivíduo ainda não compreende a lógica da escrita. A estratégia utilizada nessa fase corresponde à exploração de traços visuais. A criança atenta a elementos contextuais realiza a leitura por meio de elementos não alfabéticos, como a cor da palavra e do fundo, o formato da palavra etc. Essa etapa geralmente ocorre antes do ensino formal da língua escrita e o sujeito que nela se encontra, muitas vezes já faz uso das práticas sociais de leitura e escrita, uma vez que é capaz de reconhecer seu nome, sobrenome, marcas publicitárias com as quais tem maior contato, por exemplo, Coca-Cola e McDonald's.

Aspectos como a composição interna das palavras, como letras, ou a pronúncia não são considerados nesta etapa. O aprendiz constrói o significado por meio da projeção direta da forma global da palavra. A escrita, nesse período, também é caracterizada como uma produção visual global, ou seja, a criança grafa como se estivesse fazendo um desenho, desconsiderando a relação grafema/fonema.

A esse respeito, Dehaene (2012) esclarece que, em algumas línguas como a Portuguesa e a Italiana, denominadas por ele como línguas transparentes, ou seja, em que as palavras podem ser decodificadas com facilidade, essa etapa pode ser bastante reduzida ou até mesmo inexistente. Nesse caso, a aquisição da leitura e da escrita ocorreria mediante a etapa posterior, ou seja, a etapa alfabética.

2.3.2 Etapa alfabética

Na etapa alfabética, o aprendiz passa a usar a estratégia fonológica. Essa estratégia consiste em considerar os pequenos constituintes das palavras, como letras e fonemas. No processo de leitura são utilizadas regras grafofonêmicas, ou seja, conversão das letras em seus respectivos sons para execução dos processos de decodificação. Vejamos como Dehaene descreve esse processo.

Uma verdadeira revolução mental deve ter lugar no cérebro da criança antes que ela descubra que a fala pode ser decomposta em fonemas e que podemos recompor a sequência /ba/, combinando os fonemas /b/ e /a/. Os primeiros anos de leitura veem a emergência de uma representação explícita dos sons da língua. (DEHAENE, 2012, p.218).

Segundo Capovilla e Capovilla (2011), ao decodificar fonologicamente, a criança passará a ler com desenvoltura certas palavras regulares, ou seja, palavras nas quais uma regra norteia a relação letra e som, mas perde a habilidade de ler palavras irregulares familiares, o que antes fazia com facilidade. Essa etapa da aquisição da leitura e da escrita constitui-se de um processo complexo e muito importante para o posterior desenvolvimento dessas atividades. Por meio do estabelecimento dessa lógica, a criança perceberá que os sons das palavras que ela pensa e fala também podem ser representados por meio da escrita alfabética. Trata-se, dessa forma, da escrita por codificação fonografêmica, ou seja, a criança fala com ela mesma para converter os sons da fala nas letras correspondentes.

Tanto a leitura por decodificação grafofonêmica quanto a escrita por codificação fonografêmica é um processo lento no início da etapa. A rapidez e a fluência, como mencionam Capovilla e Capovilla (2011), advêm do próprio exercício da leitura e da escrita. Aos poucos, a criança passa a processar agrupamentos de letras cada vez maiores, chegando até mesmo a processar palavras inteiras desde que essas sejam muito comuns. Ao atingir esse nível, o aprendiz está entrando na terceira etapa do processo de alfabetização, a ortográfica.

2.3.3 Etapa ortográfica

Nessa etapa de aquisição da leitura e da escrita, é desenvolvida a estratégia lexical, que consiste na leitura de partes das palavras sem o uso da decodificação, ou seja, sem o uso da conversão fonológica. A esse respeito, Dehaene pensa da seguinte forma:

O cérebro da criança compila milhares de estatísticas sobre a frequência de uso de cada letra, bigrama, sílaba ou morfema. O tempo gasto para ler uma palavra não é mais simplesmente determinado pelo número de suas letras e pela complexidade de seus grafemas. Depende, cada vez mais, da natureza da palavra e, em especial, de sua frequência na língua. (DEHAENE, 2012, p. 222).

As palavras encontradas com maior frequência são lidas de forma praticamente automática, enquanto as palavras novas ou menos conhecidas são lidas mais lentamente. A estratégia lexical, paulatinamente, constituirá uma extensão, ou melhor, um complemento da estratégia fonológica na formação de bons leitores.

Após a passagem pela etapa alfabética, quando a criança compreendeu as regras de correspondência entre grafemas e fonemas, e passa a ler e escrever de forma eficiente, essa buscará a memorização das palavras irregulares, ou seja, palavras cuja grafia não obedece a

nenhuma regra grafofonêmica. Dehaene (2012) aponta que, também, nesse período, a criança concentra seus esforços na análise morfológica das palavras que possibilitará a compreensão do significado e no processamento cada vez mais completo da sintaxe do texto. De acordo com Lemle (2009), esse é um processo que perdurará a vida toda e que efetivamente determinará a alfabetização do sujeito.

Como podemos ver, a leitura competente se desenvolve por meio das estratégias fonológica e lexical. Enquanto na estratégia fonológica, fundamental no processo inicial de alfabetização, a leitura é feita exclusivamente por meio da conversão dos grafemas em fonemas, na estratégia lexical a frequência com que as palavras aparecem vai ter muita influência, pois as mais comuns serão lidas cada vez mais rapidamente, por meio do reconhecimento visual direto.

Vale salientar que o desenvolvimento de uma dessas estratégias não resulta no desaparecimento das demais, segundo Capovilla e Capovilla, elas são utilizadas pelos leitores em diferentes circunstâncias. Vejamos:

[...] materiais como algarismos matemáticos, símbolos de notação científica e lógica, e sinais de trânsito tendem a ser lidos pela estratégia logográfica. Já as palavras novas de morfologia desconhecida e as pseudopalavras não podem ser lidas por reconhecimento visual direto, mas podem ser lidas pela estratégia fonológica. Finalmente, as palavras conhecidas e familiares, ou de composição morfológica evidente, podem ser lidas mais rapidamente pela estratégia lexical de reconhecimento visual direto (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2010, p. 103).

Durante o processo de aquisição e de desenvolvimento da língua escrita, fazemos o uso contínuo das três diferentes estratégias de leitura, a saber: estratégia de exploração de traços visuais, estratégia fonológica e estratégia lexical. Não se trata, portanto, de um processo engessado, visto que o que determina o uso dessas diferentes estratégias é o tipo de leitura e escrita com os quais temos contato.

2.4 COMPREENSÃO E APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA

De acordo com Solé (2009), as crianças costumam se mostrar hábeis em relação ao uso da fala e esse domínio da linguagem oral corresponde a uma habilidade importante para a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, a autora aponta que isso não basta. Capovilla e Capovilla (2010, 2011), Lemle (2009) e Moraes (2012) destacam que a compreensão e a apropriação do sistema de escrita alfabética exigem uma série de

conhecimentos que precisam ser adquiridos pelos aprendizes. E sobre esses conhecimentos, discorreremos a seguir.

2.4.1 Percepções e conhecimentos essenciais no início da alfabetização

Segundo Lemle (2009), existem percepções e conhecimentos considerados essenciais no início da alfabetização. Um desses conhecimentos é a compreensão de que os riscos no papel são símbolos de sons da fala. Para obter este saber, a autora destaca que é necessário que a criança entenda o que é um símbolo. Uma das percepções destacadas é a discriminação das formas das letras. Como sabemos, nosso alfabeto é formado por letras com formas muito semelhantes e, por isso, Lemle aponta que essa discriminação exige refinamento na percepção. Outra percepção é a delimitação das fronteiras de uma palavra.

Para a autora, uma das dificuldades dos alunos é a falta de separação onde existe uma fronteira vocabular, como nos casos de “umavez, nonavio, minhavó” (LEMLE, 2009, p. 10). Além desses conhecimentos e percepções, também é necessária a compreensão da organização da página escrita, ou seja, perceber que a leitura é realizada da esquerda para a direita e que as linhas devem ser lidas de cima para baixo. Tais percepções e conhecimentos nos parecem fáceis, pois compreendemos e utilizamos a escrita alfabética há muito tempo, mas, para os aprendizes, é algo complexo, sobretudo, àqueles pertencentes a meios sociais menos favorecidos, pois, muitas vezes, não recebem esse estímulo no ambiente familiar.

Além das percepções e conhecimentos apresentados, Moraes (2012) e Lemle (2009) também apontam que, para tornar-se alfabetizado, o aluno deverá ser capaz de ouvir e de desenvolver consciência dos sons da fala, ou seja, deve desenvolver a consciência fonológica. Posteriormente, é necessário o conhecimento das relações entre sons e letras. Segundo esses mesmos autores, a compreensão das correspondências grafofonêmicas levará o aprendiz a conhecer o sistema ortográfico da língua Portuguesa. Vejamos, com mais detalhes, esses dois elementos também considerados indispensáveis para aquisição da leitura e da escrita.

2.4.2 A consciência das unidades distintas que compõem a língua falada

Capovilla e Capovilla (2011) destacam que, ao longo do seu desenvolvimento, a criança é capaz de se tornar consciente de segmentos maiores do que o fonema, como, palavras, sílabas, rimas e aliterações e de segmentos fonêmicos, o que corresponde, especificamente, à consciência dos fonemas, como unidades separadas. Os segmentos

suprafonêmicos são, segundo esses autores, mais facilmente identificados pelo aprendiz, enquanto a percepção dos fonemas individuais requer o ensino das regras de mapeamento da escrita alfabética.

O estudo de Byrne e Fielding-Barnsley (1993), citado por Capovilla e Capovilla (2011) revela que a compreensão e a aquisição do sistema alfabético de escrita estão relacionadas com a consciência de que nas diferentes palavras faladas, esses segmentos suprafonêmicos e fonêmicos reaparecem. A exemplo disso, tem-se a consciência de que a sílaba /pa/da palavra pato reaparece em palavras como pai, paca, palhaço; de que a rima /əw/ da palavra pão, reaparece em palavras como camarão, portão, cantaram; de que o fonema /p/ reaparece em palavras como Pedro, pipoca, palito etc.

2.4.3 O conhecimento das regras de correspondência grafofonêmicas

Verificou-se no estudo de Frith (1985), evidenciado por Dehaene (2012) e Capovilla e Capovilla (2010, 2011) que o processo de alfabetização passa por três grandes etapas: a logográfica, a alfabética e a ortográfica. E que para o desenvolvimento da etapa alfabética, na qual a leitura e a escrita são conduzidas pelos processos de decodificação e codificação fonológica, ou seja, pela estratégia fonológica, faz-se necessário o domínio das regras que regem a relação grafema/fonema.

Muitos estudos posteriores, como Lemle (2009), Rojo (2009), Solé (2009), Dehaene (2012), Capovilla e Capovilla (2010, 2011), Morais (2012, 2013) evidenciam a importância do ensino explícito das regras de correspondência entre letras e sons no processo de alfabetização. A compreensão dessas regras possibilita a leitura e a escrita de palavras regulares, ou seja, aquelas cuja grafia pode ser aprendida por meio de regras específicas. Segundo Solé (2009, p. 52), é importante mostrar às crianças as relações entre sons e letras, pois “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. A seguir, com base em Lemle (2009), serão descritas as regras grafofonêmicas de nossa língua:

Quadro 1: Correspondências biunívocas entre fonemas e letras

p	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

Fonte: LEMLE, 2009, p.17

Conforme podemos observar no quadro acima, as relações são regulares e relativamente simples, ocorrendo em número reduzido na Língua Portuguesa. Nesse tipo de relação, cada grafema corresponde a um fonema. No início do processo de alfabetização, essa é a primeira relação estabelecida pelo aprendiz. Segundo Lemle (2009), no período em que ele apresenta apenas essa noção da relação entre sons e letras, realiza a leitura pronunciando cada letra e a sua escrita assemelha-se a uma transcrição fonética da fala, como por exemplo, *meninu* em vez de menino, *sabam* em vez de sabão, *buro* em vez de burro etc.

Aos poucos, por meio do contato com o sistema de escrita da língua, a noção de que essa relação perfeita entre letra/som vai sempre nortear a leitura e a escrita passa a ser desconstruída e outras relações são aprendidas. Vejamos:

Quadro 2: Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição

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

Fonte: LEMLE, 2009, p.21

Este tipo de relação regular é denominado por Lemle (op.cit.) de poligamia. Nesses casos, uma mesma letra representa sons diferentes. O que deve ser levado em consideração é a posição da letra na palavra.

Quadro 3: Um som representado por diferentes letras, segundo a posição

Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	C Qu	-Diante de a, o,u -Diante de e, i	-casa, come, bicudo -pequeno, esquina
[g]	G Gu	-Diante de a, o, u -Diante de e, i	-gato, gota, agudo -paguei, guitarra
[i]	I E	-Posição acentuada -Posição átona em final de palavra	-pino -padre, morte
[u]	U O	-Posição acentuada -Posição átona em final de palavra	-lua -falo, amigo
[R] [r forte]	RR R	-Intervocálico -Outras posições	-carro -rua, carta, honra
[əw]	Ão Am	-Posição acentuada -Posição átona	-portão, cantarão -cantaram
[Ku]	Qu Cu	-Diante de a, o, e, i -Outras	-aquário, quota, -cinquenta, equino frescura, pirarucu

Fonte: LEMLE, 2009, p.22

Nesse tipo de relação regular, um som é representado por diferentes letras, novamente, a noção de posição é importante para que o aprendiz leia e/ou escreva as palavras de modo convencional.

Segundo Lemle (2009), a compreensão dessa segunda relação, em que a letra e o som são determinados pelo contexto, levará o aluno a responder aos possíveis questionamentos acerca da relação entre fala e escrita, uma vez que levam o sujeito a perceber que, ao contrário do que é dito, nem sempre grafamos as palavras do modo como pronunciamos. Por exemplo:

FALA	ESCRITA
[péis]	Pés
[matu]	Mato
[sau]	Sal

Esse conhecimento fará com que os alunos percebam que a correspondência entre sons e letras é, muitas vezes, estabelecida a partir da posição da letra na sílaba. Lemle aponta que,

de acordo com os estudos linguísticos, as informações contidas nos quadros 2 e 3 não revelam todas as possibilidades de relações regulares entre sons e letras considerando a posição, pois no Português brasileiro, a variação dialetal de cada comunidade poderá resultar em exemplos de novas relações desse tipo.

Diante da complexidade dessas relações regulares, Scherer (2009, p. 140) afirma: “mesmo havendo essa disparidade, o alfabetizando necessita conhecer as regras do princípio alfabético”. O ensino das relações regulares torna-se necessário para que, de fato, o aluno conclua o processo de alfabetização, sendo normal e previsível que o aprendiz revele dificuldades referentes a essas regras nos primeiros anos de escolarização.

Recapitulando o que foi dito acima, na primeira relação entre sons e letras, o sujeito percebe que cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra. Posteriormente, ele perceberá que essas relações não ocorrem em todos os casos e que a posição vai nortear algumas regras. Ao compreender e empregar essas regras no exercício da leitura e da escrita, pode-se dizer que o aluno concluiu a etapa alfabética de aquisição da língua escrita.

Entretanto, o aprendiz ainda percorrerá a etapa ortográfica, na qual serão percebidas as relações denominadas por Lemle (2009) como concorrência entre as letras, ou seja, duas letras podem representar o mesmo som, na mesma posição.

Morais (2013) diz que, nesses casos, considerados irregulares, a utilização de uma letra ou dígrafo passa a ser aprendida por meio da memorização. Para este autor, são casos em que a correspondência som-grafia foi adquirida devido à etimologia da palavra, ou por razões unicamente convencionais. As relações irregulares não podem ser apreendidas por meio de regras específicas. A escrita convencional das palavras regidas por essas relações ocorrerá à medida em que o aluno amplia seu “léxico mental ortográfico” (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013, p. 23) sendo capaz de memorizar essas grafias.

A seguir, o quadro 4 apresentará os casos em que, segundo Lemle (2009), as letras representam fones idênticos em contextos idênticos. Vejamos como são apresentadas essas relações irregulares da Língua Portuguesa:

Quadro 4: Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	-Intervocálico	S Z X	mesa certeza exemplo
[s]	-Intervocálico diante de a, o, u	SS Ç SC	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 por consoante	S C	Persegue percebe
[ʃ]	-Diante de vogal	Ch X	chuva, racha xícara, taxa
	-Diante de consoante	S X	espera, testa expectativa, texto
	-Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	S Z	funis, mês, Taís atriz, vez, Beatriz
[ʒ]	-Início ou meio de palavra e diante de e, i	J G	jeito, sujeira gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	U L	céu, chapéu mel, papel
Zero	Início de palavras	Zero H	ora, ovo hora, homem

Fonte: LEMLE, 2009, p. 24

Nesses casos, o uso de determinadas letras ou dígrafos, conforme dito anteriormente, não é estabelecido por meio de regras, mas por meio da memorização. Lemle (2009) aponta que a identificação de determinados sufixos e prefixos ajuda o aluno a estabelecer a escrita convencional de tais palavras, como no caso da palavra dureza. Se considerarmos apenas o

som, poderia ser escrita com s, mas esse e outros substantivos formados pela união do adjetivo mais o sufixo *-eza* é característico da nossa língua, como, por exemplo, nas palavras *moleza*, *pureza*, *beleza*.

Retomando o que foi dito anteriormente, à medida que a criança adquire os conhecimentos e percepções considerados essenciais para a aquisição da leitura e da escrita, desenvolve a consciência dos sons da língua e compreende as regras de correspondências entre sons e letras, ela se tornará capaz de ler e escrever de forma autônoma e eficiente. Porém, esse processo que começa pela decodificação fonológica, aos poucos se amplia, pois a leitura, como sabemos, é uma atividade relacionada a várias habilidades, que perpassam inicialmente a decodificação e ampliam-se a outros aspectos da língua. Vejamos o que Cagliari (2009) fala a respeito da leitura.

[...] a leitura não pode ser só decifração; deve, através da decifração, chegar à motivação do que está escrito, ao seu conteúdo semântico e pragmático completo. Por isso é que a leitura não se reduz à somatória dos significados individuais dos símbolos (letras, palavras etc.), mas obriga o leitor a enquadrar todos esses elementos no universo cultural, social, histórico etc. em que o escritor se baseou para escrever. (CAGLIARI, 2009, p. 90).

A leitura contempla desde capacidades desenvolvidas durante o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, até capacidades que possibilitam ao aluno participar efetivamente das práticas sociais letradas. Essa concepção é adotada por muitos estudiosos e evidenciada em documentos como PCNs (BRASIL, 2001), que norteiam o ensino de Língua Portuguesa em nosso país. Vejamos:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. (BRASIL, 2001, p. 53).

Kleiman (2013) corrobora com o que foi dito acima, afirmando que a construção do significado do texto surge a partir de percepções e conhecimentos básicos imprescindíveis, os quais constituem um processo que se desenvolve de forma gradativa e que necessita da intervenção de uma pessoa mais proficiente.

A compreensão, nessas etapas iniciais, não se dá necessariamente durante o ato de ler da criança, mas durante a realização da tarefa, na interação com o professor, ao propor este, atividades que criam condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo. Mediante esse

processo de postulação de tarefas progressivamente mais complexas e independentes que cumulativamente contribuam para um objetivo pedagógico relevante para o professor e aluno, a criança estará se formando como leitor, isto é, estará construindo seu próprio saber sobre texto e leitura. (KLEIMAN, 2013, p. 12).

O objetivo dessa formação, que parte inicialmente do processo de aquisição da língua escrita, é formar um leitor ativo, que compreenda o que se encontra nas linhas e fora delas, que estabeleça as relações entre o texto que lê e outros que já tenha tido acesso, que entenda a variedade de sentidos o que pode ser atribuídos a um mesmo texto e que perceba no texto o pensamento do autor.

Como vimos, a aquisição da escrita alfabética torna-se fundamental para o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. No próximo capítulo, apresentaremos considerações acerca da consciência fonológica, relacionando-a ao processo de aquisição da língua escrita.

3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: REFLEXÃO E MANIPULAÇÃO DOS COMPONENTES SONOROS DA LÍNGUA

Conforme já foi dito anteriormente, as pessoas usam a linguagem oral em várias situações sociais, mas isto não é suficiente para que adquiram e desenvolvam as habilidades de leitura e escrita. A esse respeito, Alves (2009) aponta que o indivíduo é capaz de desenvolver a capacidade de refletir de forma crítica sobre o código linguístico, ao assumir, em relação à língua, uma postura metalinguística. E, segundo o autor (op. cit.), essa capacidade poderá levar o sujeito a ir além do uso mecanizado dos processos de produção e compreensão linguística, uma vez que o leva a refletir e a manipular o código em relação a vários aspectos: sonoro, sintático e semântico. Quando essa capacidade de reflexão se relaciona a dimensão sonora da língua, falamos em consciência fonológica ou metafonologia.

Para Moraes (2012), o gosto das crianças em brincar com os sons das palavras, explorando as parlendas, músicas, quadrinhas ou brincadeiras como “a língua do pê”, tem sido percebido há muito tempo, mas a relação entre consciência fonológica e alfabetização só passou a ser percebida a partir da década de 1970. Capovilla e Capovilla (2010, 2011) mostram uma série de estudos que comprovam que a habilidade em lidar conscientemente com os sons da fala está correlacionada com a eficácia no processo de aquisição da leitura e da escrita. Esses autores apontam que a consciência fonológica se desenvolve na criança de modo gradual, à medida em que ela vai se tornando consciente de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis.

Corroborando com esse preceito, Alves (2009) diz que o indivíduo, por meio da consciência fonológica, passará a refletir sobre as diversas formas de segmentação da língua, pois as frases são segmentadas em palavras; as palavras em sílabas; as sílabas são segmentadas em fonemas e que o processo de aquisição da leitura e da escrita está relacionado à consciência fonológica, uma vez, que para ter acesso ao sistema alfabético, faz-se necessária a reflexão sobre os sons da fala e sua representação na escrita.

Além dessa reflexão acerca dos sons da língua, o autor destaca que a consciência fonológica é formada pela capacidade de manipular as unidades sonoras das quais o aprendiz tem consciência. Desse modo, atividades em que os componentes fonológicos suprafonêmicos (palavras, sílabas, rimas, aliterações) ou fonêmicos (fonemas) são contados, segmentados, unidos, adicionados, apagados, substituídos e transpostos, são classificadas como atividades de manipulação. Por exemplo, ao solicitar que a palavra ‘casa’ seja produzida sem o primeiro

som [k] (o que resulta na palavra ‘asa’), está sendo realizada uma atividade de manipulação, mais precisamente, de supressão fonêmica.

Assim, à medida em que a criança avança no processo de reflexão e manipulação dos componentes sonoros da língua, ela também progride em relação ao processo de aquisição da língua escrita. Essa correlação é apontada por Capovilla e Capovilla (2010, 2011), Brasil (2012), Spinillo (2013) entre outros.

Vale salientar que a consciência fonológica, segundo estudos como Capovilla e Capovilla (2010, 2011), Dias e Montiel (2007), Moraes (2012) e PNAIC (Brasil, 2012), se desenvolve em diferentes níveis e que cada um deles se correlaciona às diferentes etapas do processo de alfabetização. Vejamos como Capovilla e Capovilla descrevem a correlação entre leitura, escrita e consciência fonológica.

Os estágios iniciais da consciência fonológica (por exemplo, consciência de rimas e sílabas) contribuem para o desenvolvimento dos estágios iniciais do processo de leitura. Por sua vez, as habilidades desenvolvidas na leitura contribuem para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica mais complexa, tais como manipulação fonêmica. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2011, p. 123).

Nessa relação recíproca entre desenvolvimento da consciência fonológica e desenvolvimento da leitura e da escrita, tem-se que, por um lado, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética relaciona-se com a compreensão das regras grafofonêmicas, expandindo a consciência fonêmica; por outro, a expansão dessa consciência auxilia o desenvolvimento da leitura e da escrita.

O estudo de Adams e seus colaboradores (2006) também discorre sobre a importante relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e escrita, destacando que o desenvolvimento da consciência fonêmica é essencial para a compreensão do sistema alfabético de escrita. Essa compreensão permite converter a ortografia em fonologia, possibilitando a leitura de toda e qualquer palavra nova, desde que esta seja regular. Capovilla e Capovilla (2010) apontam que esse princípio, típico das ortografias alfabéticas, permite que o sujeito inicialmente leia as palavras novas utilizando a estratégia fonológica e posteriormente crie uma representação ortográfica daquela palavra lendo-a por meio da estratégia lexical. Dessa forma, a consciência fonológica, ao nível do fonema, possibilita a leitura por meio das estratégias fonológica e lexical.

De forma mais detalhada, serão abordados os diferentes níveis de desenvolvimento da consciência fonológica.

3.1 DIFERENTES NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

As variadas formas linguísticas vivenciadas pelas crianças são responsáveis por formar sua consciência fonológica. Isso pode ocorrer desde cedo, de forma quase natural, com crianças que ainda não frequentam o espaço escolar, bem como durante o período de escolarização, quando variadas atividades didáticas relacionadas à reflexão fonológica poderão ser desenvolvidas. Sobre esse desenvolvimento da consciência fonológica, Solé destaca:

De fato, as crianças prestam atenção à sua linguagem e à linguagem dos outros desde muito cedo; percebem erros que cometem, os erros alheios, a rima, adoram adivinhações e costumam brincar de inventá-las embora seu conteúdo não tenha nenhum sentido; há palavras que as divertem e outras que são feias, etc. (SOLÉ, 2009, p. 53).

Esse processo de reflexão e de manipulação das unidades sonoras da língua, conforme dito anteriormente, ocorre em diferentes níveis, exibindo maior ou menor grau de complexidade. Tais habilidades são reveladas em momentos específicos do desenvolvimento infantil.

Para Moraes (2012, p. 84), há um consenso de que a consciência fonológica se refere a um conjunto de habilidades de reflexão acerca os componentes sonoros das palavras, pois essa consciência “não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente”. De acordo com Capovilla e Capovilla (2010, 2011), a consciência fonológica poderá ser considerada nos seguintes níveis: consciência de palavras, consciência de sílabas ou silábica, consciência de rimas e aliterações e consciência de fonemas ou fonêmica.

A seguir, demonstraremos a caracterização de cada um desses diferentes níveis da consciência fonológica com base em Alves (2009) e PNAIC (BRASIL, 2013), sendo elencadas as respectivas habilidades envolvidas.

3.1.1 Consciência de palavras

A consciência de palavras representa a capacidade de segmentar a frase em palavras. Lemle (2009), Bortoni-Ricardo(2006) e Massini-Cagliari e Cagliari (1999) apontam que a consciência da unidade palavra desenvolve um papel importante no desenvolvimento inicial do processo de alfabetização, uma vez que, ao ler e escrever, o sujeito estará em contato com

as palavras que formam os enunciados. De acordo com PNAIC (Brasil, 2013), as habilidades metafonológicas referentes à consciência de palavras são: segmentar a frase em palavras (abolarola / a bola rola); focalizar palavras e sua posição na frase como, por exemplo, contar quantas vezes determinada palavra aparece no texto e perceber a relação entre as palavras e organizá-las numa sequência que tenha sentido (pula mola a/ a mola pula).

3.1.2 Consciência de sílabas

Corresponde à capacidade de realizar atividades de segmentação de palavras em sílabas. Essa consciência é adquirida bem cedo pelo aprendiz, até mesmo antes do processo de alfabetização, pois na Língua Portuguesa a sílaba é facilmente percebida, sendo uma unidade natural de segmentação da fala. Segundo Alves (2009), as principais habilidades relacionadas à consciência silábica são: contar o número de sílabas de uma palavra (ca - ne- ta / 3); inverter a ordem das sílabas na palavra (lo-bo / bo-lo); adicionar sílabas (cola / sacola); excluir sílabas (cutia / tia); juntar sílabas isoladas para formar uma palavra (me-sa / mesa); segmentar em sílabas as palavras (primo / pri – mo) e fornecer palavras a partir de uma sílaba dada (ba/ bala).

3.1.3 Consciência de rimas e aliterações

A consciência de rimas e aliterações também é denominada por Alves (2009) de consciência no nível intrassilábico, pois revela a reflexão e a manipulação de segmentos que são maiores que o fonema e menores que uma sílaba. A consciência de rimas se refere ao nível de consciência que envolve palavras que exibem, na sílaba final, a mesma rima (amor-calor), enquanto a consciência das aliterações se refere à capacidade de refletir e manipular palavras que têm o mesmo ataque, ou seja, o mesmo segmento que antecede a vogal da sílaba (trama-trágico).

O desenvolvimento de habilidades que desenvolvam a consciência fonológica no nível intrassilábico, segundo Alves (2009), é importante, pois, além de despertar o interesse pela análise linguística, colabora com o desenvolvimento do próximo nível de consciência fonológica que é a consciência fonêmica. A esse respeito, Solé pensa do seguinte modo:

A consciência fonológica surge inicialmente do interesse suscitado pela língua falada e por algumas de suas propriedades, como a rima, por exemplo, que leva a criança a explorar semelhanças e diferenças entre as palavras e partes de palavras. Assim, com a ajuda do adulto, pode estabelecer a

diferença entre o início e a rima e ter acesso aos fonemas individuais. A partir daí, pode ser levada a fixar a atenção em outros fonemas das palavras mediante tarefas de segmentação fonêmica. (SOLÉ, 2009, p.56).

De acordo com Alves (2009), a habilidade referente à consciência de rimas é apontar sílabas que rimam (ci-pó / vo-vó) e a habilidade referente à consciência de aliterações é apontar aliterações (trave/ troco).

3.1.4 Consciência de fonemas

Compreende a capacidade de reconhecer e de manipular os fonemas, ou seja, “sons de uma língua que têm valor distintivo” (SILVA, 2013, p.126). A consciência no nível do fonema, também chamada de consciência fonêmica constitui o nível mais complexo da consciência fonológica, pelo fato de que unidades maiores como a sílaba, rimas e aliterações, são discriminadas mais facilmente do que um só segmento, que é o fonema. Capovilla e Capovilla (2011) explicam que os fonemas são identificados mais facilmente na fala quando se unem a outros fonemas, formando unidades maiores. De acordo com Alves (2009), as principais habilidades relacionadas à consciência fonêmica são: segmentar a palavra em sons (bala / [b] [a] [l] [a]); unir sons isolados para formar uma palavra ([b] [a] [l] [a] / bala); identificar palavras iniciadas pelo mesmo som (tatu / teto); identificar palavras que terminem com o mesmo som (lata / roda); excluir sons iniciais para formar outra palavra (casa/asa); apontar palavras distintas pelo fonema inicial (cola / gola) e transpor a ordem dos sons para formar uma palavra ([e] [v] [a] [s] / chave).

Como vimos, quando chegam às classes de alfabetização, geralmente a criança é capaz de executar atividades que pertencem a níveis básicos de consciência fonológica, como por exemplo: identificar palavras que rimam, separar palavras em sílabas e reconhecer palavras que começam com o mesmo som. Mas, para que se apropriem do sistema de escrita alfabética, é necessária a percepção de que a fala é formada por unidades ainda menores que a sílaba, os fonemas, e que esses elementos podem ser manipulados e representados graficamente.

Para Adams *et al.* (2006), quando falamos ou escutamos a fala de alguém não atentamos para os sons dos fones, pois nossa atenção se concentra para o significado e para o enunciado como um todo. Por isso, segundo esse estudo, é importante utilizar diferentes formas de chamar a atenção das crianças para os fonemas, fazendo com que elas percebam essa unidade sonora da língua.

Scherer (2009) observa que processo do desenvolvimento da consciência fonológica, sobretudo no nível fonêmico, deverá ocorrer no período de alfabetização, pois é nesse período em que se dá o ensino formal da língua escrita. Ela também enfatiza que, pelo fato de a consciência fonológica estar diretamente ligada às experiências que o sujeito tem com a língua, mais precisamente, com o entendimento da relação que se dá entre fala e escrita, as crianças que têm pouca, ou nenhuma informação sobre essa relação, certamente apresentarão dificuldades em leitura e escrita.

Essas crianças, que correspondem a um número expressivo de alunos, principalmente das escolas públicas, possivelmente são filhos de pais que não sabem ler ou que não têm o hábito da leitura. Com isso, como no ambiente familiar, a criança não vivencia experiências linguísticas variadas, o trabalho desempenhado no ambiente escolar torna-se ainda mais importante.

O estudo de Blanco-Dutra, Scherer e Brisolara (2009, p. 102) mostra a responsabilidade do professor, em relação às crianças oriundas de um lar pouco letrado: “Para essas, o papel do professor é ainda maior: despertar condições de letramento e oferecer atividades para desenvolver consciência fonológica em níveis mais complexos”.

Como vimos, diferentemente da consciência de palavras, sílabas, rimas e aliterações, que ocorre quase naturalmente, a consciência fonêmica revela desenvolver-se por meio de instrução explícita. A esse respeito, discorrem Adams e seus colaboradores:

As pesquisas indicam que, sem o apoio de uma instrução direta, a consciência fonêmica escapa a cerca de 25% dos estudantes de primeira série do ensino fundamental de classe média e a uma quantidade consideravelmente maior daqueles com origens menos ricas em termos de letramento. Mais do que isso, essas crianças acabam apresentando sérias dificuldades para aprender a ler e a escrever. (ADAMS *et al.*, 2006, p. 19).

Uma ação pedagógica sistemática, pautada no desenvolvimento das habilidades referentes à consciência fonológica em seus diferentes níveis, sobretudo o fonêmico, poderá contribuir para o sucesso da aquisição da leitura e da escrita, conforme apontam estudos nessa área.

Para Solé (2009), o desafio do professor é o de tornar esse processo significativo para a criança. Para tal, é interessante trabalhar tais atividades de forma contextualizada e lúdica, utilizando textos que permeiam o universo infantil, como: poemas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, canções infantis, quadrinhas, entre outros gêneros textuais.

Estudos como os de Moraes (2012), Brasil (2012) e Adams e seus colaboradores (2006), revelam que esses textos, já vivenciados pelas crianças ainda na fase pré-escolar, ajudam a desenvolver a consciência fonológica, uma vez que envolvem a rima, o ritmo, a escuta e os sons. Veremos, na sequência, como a consciência fonológica relaciona-se com diferentes métodos de alfabetização.

3.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Capovilla e Capovilla (2010, 2011) apontam que o desenvolvimento da consciência fonêmica, que corresponde ao nível mais complexo da consciência fonológica, só ocorre mediante a instruções formais sobre o mapeamento dos sons da fala na escrita alfabética e, por esse motivo, ressaltam a importância do método fônico, tendo em vista que esse método de alfabetização promove o ensino do sistema alfabético.

O método fônico, classificado por Maciel (2013) como um método sintético, propõe um ensino que se dá das partes para o todo, ou seja, inicia com os sons das letras, depois para as sílabas, palavras, frases e finalmente chegam à unidade maior, que é o texto. Nesse método, o sentido é apreendido inicialmente por meio da leitura fonológica, ou seja, pelo processo de decodificação fonológica, para posteriormente ser apreendido por meio da leitura lexical.

Para Tunmer (2013), o método fônico apresenta alguns problemas, como a compreensão da relação entre letra-som nas ortografias como a da língua inglesa, que possui muitas relações que são aprendidas de modo implícito. Tal método foi fortemente utilizado no Brasil, na década de 1960, sendo rejeitado posteriormente devido a alegações de tornar o ensino mecanizado. Atualmente, esse método volta a ser difundido e utilizado em países da Europa e Estados Unidos, objetivando, de acordo com Scherer (2009) e Capovilla e Capovilla (2010, 2011), atenuar os altos índices de reprovação.

Bortoni-Ricardo (2006) destaca que, de acordo com seus defensores, o atual método fônico utilizado, não deve ser confundido com os antigos modelos de natureza comportamentalista, cuja prática pedagógica era pautada em estímulos e respostas, conforme analisou Tunmer (2013) e Moraes (2012). Trata-se de um método que propõe uma abordagem lúdica e significativa, cuja relação entre letra-som é ensinada a partir de atividades de reflexão e a consciência fonológica é trabalhada em todos os níveis. E é a essa nova abordagem do método fônico que Bortoni-Ricardo alinha seu estudo.

Segundo pesquisas relatadas por Scherer (2009), muitos alfabetizadores não trabalham com a explicitação do som e nem distinguem o nome e o som da letra. São professores que

fazem uso do método ideovisual de alfabetização. Tal método, que corresponde ao método global, se opõe ao método fônico, partindo do todo para as partes, ou seja, o ensino inicia com textos ou frases e, gradativamente, o aluno passará a reconhecer elementos menores, como palavras, sílabas e letras.

O método ideovisual não desenvolve a leitura fonológica, mas por meio da identificação visual e global da palavra, apoiada em elementos contextuais, como a primeira letra da palavra. Este método possui como principais representantes: Emília Ferreiro, Ana Teberosky e seus seguidores. Esse método surge na década de 1980, segundo Scherer (2009), em resposta ao Ensino Tradicional que estava sendo desenvolvido na época.

Tunmer (2013) destaca que a maior limitação do método ideovisual corresponde ao fato de que, apesar de enfatizar a importância do uso de várias fontes para a identificação de palavras que não são comuns ao aluno, não considera habilidades e estratégias envolvendo informações fonológicas, que, por sua vez, são importantes no início da aprendizagem da língua escrita. Inegavelmente, há debates girando em torno dos métodos de alfabetização, sendo possível perceber que ambos métodos apresentam pontos positivos e negativos.

A esse respeito, percebe-se que os PCNs (1997) destacam apenas instruções pertinentes ao método ideovisual, mas, que, posteriormente, talvez como uma maneira de melhorar os índices referentes à alfabetização, conforme apontam Capovilla e Capovilla (2010, 2011), os documentos oficiais do Ministério da Educação, expuseram a importância das instruções metafonológicas e do ensino de correspondências entre sons e letras. Isso pode ser verificado em PNAIC (BRASIL, 2012, 2013).

Nesses textos, consta que para aprender a ler e a escrever, além de usar as palavras para se comunicar, o aprendiz deverá assumir diante dessas palavras uma atitude metacognitiva, refletindo sobre sua dimensão sonora e destaca:

Dizemos que um indivíduo exerce uma atividade metacognitiva quando ele, conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, “monitorando” seu pensamento. Quando a pessoa faz isso sobre a linguagem oral ou escrita, dizemos que ela está exercendo uma atividade metalinguística. Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos, bem como as intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação a consciência fonológica. (BRASIL, 2013, p.21).

Esse material, que, atualmente norteia o ensino inicial da leitura e da escrita em nosso país, ressalta a importância do desenvolvimento da consciência fonológica, citando estudos nessa área, conceituando seus componentes e apresentando atividades que integram consciência fonológica, leitura e escrita. Percebemos, por meio desses estudos, a importância de uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento dessa atividade metalinguística em sala de aula, independentemente do método de ensino adotado, como enfatiza Bortoni-Ricardo (2006). Essa ação deverá estar inserida sempre em contextos significativos para o aprendiz, voltados para o uso da leitura e da escrita nas mais diversas práticas sociais.

Vale salientar que, muitos dos alunos, em processo de alfabetização, principalmente os das escolas públicas, são oriundos de famílias que não possuem o hábito da leitura e da escrita. Por isso, Tunmer (2013) destaca que o professor deverá levar em consideração as necessidades desses alunos. Vejamos que o autor diz a respeito de qual o melhor método voltado para a alfabetização:

[...] a busca do “melhor método” para ensinar a ler é fundamentalmente equivocada, na medida em que a abordagem mais efetiva a ser usada com qualquer criança depende, de modo crucial, dos conhecimentos, habilidades e experiências que a criança traz consigo para a tarefa de aprendizagem da leitura. (TUNMER, 2013, p. 124).

Os sistemas educacionais precisam garantir que os alunos que chegam à escola com poucas experiências relacionadas às práticas sociais de leitura e escrita tenham a mesma probabilidade de aquisição dessas habilidades, quanto os alunos que já chegam à escola dispondo de um “vasto capital cultural letrado”. (TUNMER, 2013, p. 136). Essa preocupação, segundo Tunmer, relaciona-se, sobretudo, ao respeito aos direitos humanos.

Apresentaremos, no próximo capítulo, os procedimentos metodológicos de pesquisa aplicados no presente trabalho.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA E ANÁLISE DO PRÉ-TESTE

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos, referentes ao processo investigativo, a saber: o contexto da pesquisa; a delimitação do *corpus*; local e participantes; o diagnóstico da etapa de aquisição da leitura e da escrita dos participantes; a aplicação do pré-teste e a análise do mesmo.

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O presente estudo, no que concerne ao processo investigativo, apresenta natureza qualitativa de caráter descritivo e intervencionista, uma vez que promoveu atividades que trabalharam, de forma correlacionada e sequenciada, as habilidades de consciência fonológica, leitura e escrita.

De um modo geral, a pesquisa objetivou investigar o desempenho dos alunos em relação às habilidades relacionadas aos diferentes níveis de consciência fonológica, trabalhadas de forma interligada à leitura e à escrita. Especificamente, o estudo objetivou analisar como os alunos desempenham tais atividades que exploram a reflexão gráfica e fonológica; detectar as possíveis dificuldades em relação a essas atividades; observar se esses alunos, em ciclo final de alfabetização, revelam habilidades consideradas básicas nesse período e verificar os possíveis avanços obtidos a partir da aplicação da proposta de intervenção.

Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos durante os meses de fevereiro a maio de 2015, totalizando 40 aulas de 45 minutos e tiveram a seguinte organização:

- 1º) verificação da etapa de aquisição da leitura e escrita dos participantes;
- 2º) aplicação do pré-teste para analisar o desempenho dos alunos em relação às atividades que conciliam consciência fonológica, leitura e escrita, considerando as diferentes etapas de aquisição da língua escrita;
- 3º) desenvolvimento da proposta didática elaborada com base nos resultados do pré-teste;
- 4º) aplicação do pós-teste, para verificar o desempenho dos alunos após a realização da proposta de intervenção, considerando as diferentes etapas de aquisição da língua escrita.

4.2 A DELIMITAÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* deste trabalho é formado por: a) 16 atividades diagnósticas, cada uma composta por um texto e um auto-ditado; b) 16 pré-testes, cada um composto por 20 exercícios que trabalharam a consciência de palavras, de sílabas, de rimas e aliterações e de fonemas de forma interligada à leitura e à escrita; c) 16 atividades referentes à etapa I da proposta didática, cada uma composta por 9 exercícios que trabalharam a língua escrita e a consciência de palavras; d) 16 atividades referentes à etapa II da proposta didática, cada uma composta por 8 exercícios que trabalharam a língua escrita e a consciência de sílabas; e) 16 atividades referentes à etapa III da proposta didática, cada uma composta por 9 exercícios que trabalharam a língua escrita e a consciência de rimas e aliterações; f) 16 atividades referentes à etapa IV da proposta didática, cada uma composta por 8 exercícios que trabalharam a língua escrita e a consciência fonêmica e g) 16 pós-testes, cada um composto por 20 exercícios que trabalharam, de forma conciliada à leitura e à escrita, a consciência de palavras, de sílabas, de rimas e aliterações e de fonemas. Optamos por não anexar o *corpus* na íntegra, em função da extensão do material. Desse modo, para a demonstração das análises, selecionamos recortes das atividades desenvolvidas pelos alunos.

4.3 LOCAL E PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino do município de João Pessoa. A instituição atende a crianças provenientes de famílias de baixa renda, oriundas do bairro onde a escola se localiza. A referida escola oferece à comunidade o Ensino Fundamental completo, do 1º ao 9º ano, atendendo à modalidade regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Participaram dessa pesquisa 16 crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, que corresponde ao ciclo final de alfabetização. Dessas, 12 são do sexo masculino e 4 do sexo feminino. A idade dos alunos varia entre 7 e 10 anos.

A pesquisa teve o consentimento da equipe de direção da escola, que se revelou favorável à realização dos procedimentos propostos. Entregamos, à direção, uma cópia do projeto de pesquisa e esclarecemos os objetivos do projeto. Explicamos também que o anonimato dos participantes seria garantido e que os resultados da pesquisa seriam posteriormente apresentados como forma de contribuição para o planejamento das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, visando a atenuar um sério problema revelado: o

elevado número de alunos do ciclo final de alfabetização que ainda não realizam satisfatoriamente as atividades de leitura e escrita.

4.4 VERIFICAÇÃO DA ETAPA DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA DOS PARTICIPANTES

Nesse estudo, levamos em consideração as diferentes etapas de aquisição da leitura e da escrita dos participantes. Para isso, em um período de 3 h/a, realizamos o diagnóstico de cada aluno, com base em Frith (1985), citada por Capovilla e Capovilla (2011) e Dehaene (2012). Aplicamos duas atividades diagnósticas⁴: a primeira direcionada para a avaliação da leitura e a segunda para a avaliação da escrita. A primeira atividade consistiu na leitura do texto “Bola de Gude”, de Ricardo Azevedo; e a segunda atividade foi a realização de um auto-ditado.

De acordo com essas avaliações, verificamos que, dos 16 participantes: 06 alunos encontram-se em fase inicial da etapa alfabética, ou seja, estão começando a compreender o princípio alfabético; 03 alunos encontram-se em fase avançada da etapa alfabética, conseguindo desenvolver a leitura por meio da estratégia fonológica; e 07 alunos encontram-se na etapa ortográfica, desenvolvendo a leitura por meio da estratégia lexical.

4.5 APLICAÇÃO DO PRÉ-TESTE

Como forma de avaliar o desempenho dos alunos, em relação às atividades que integram leitura, escrita e consciência fonológica, elaboramos, com base em PNAIC (BRASIL, 2013), um pré-teste⁵ envolvendo tais habilidades.

A aplicação do pré-teste foi realizada durante 6 h/a. Cada aluno recebeu um pré-teste composto por 20 exercícios que trabalharam a reflexão fonológica e a língua escrita. Segundo Moraes (2012), um trabalho que desenvolva a consciência fonológica a partir da apresentação da forma escrita das palavras torna-se interessante, pois leva o aluno a “refletir sobre a relação entre pautas sonoras e sequências de letras a elas equivalentes”. (MORAIS, 2012, p. 100).

O quadro abaixo apresentará as habilidades de consciência fonológica envolvidas no pré-teste.

⁴As atividades diagnósticas encontram-se no Apêndice A.

⁵ O pré-teste encontra-se no Apêndice B.

Quadro 5: Habilidades de consciência fonológica envolvidas no pré-teste

Numeração dos exercícios	Habilidades de consciência fonológica
Tópico 1- Consciência de palavras	
Exercício 1	Segmentar a frase em palavras
Exercício 2	Localizar palavras no texto
Exercício 3	Contar o número de palavras de um enunciado
Exercício 4	Comparar palavras quanto ao tamanho
Exercício 5	Organizar as palavras numa sequência que dê sentido a elas
Tópico 2- Consciência de sílabas	
Exercício 6	Contar o número de sílabas de uma palavra
Exercício 7	Juntar sílabas isoladas para formar palavras
Exercício 8	Apagar sílabas para formar palavras
Exercício 9	Adicionar sílabas para formar palavras
Exercício 10	Inverter a ordem das sílabas para formar palavra
Tópico 3-Consciência de rimas e aliterações	
Exercício 11	Apontar palavras que rimam
Exercício 12	Apontar sílabas que rimam
Exercício 13	Criar rima a partir de uma palavra dada
Exercício 14	Apontar aliterações
Exercício 15	Apontar aliterações
Tópico 4- Consciência de fonemas	
Exercício 16	Segmentar a palavra em sons
Exercício 17	Identificar palavras iniciadas e terminadas pelo mesmo som
Exercício 18	Apagar e acrescentar sons para formar outra palavra
Exercício 19	Apontar palavras distintas pelo fonema inicial
Exercício 20	Unir sons isolados para formar palavras

4.6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DO PRÉ-TESTE

Na sequência, apresentaremos os dados obtidos na aplicação do pré-teste e realizaremos a análise desses dados, elencando os itens mais relevantes. Salientamos que, para a demonstração da análise, selecionamos recortes das atividades desenvolvidas e, que, a identificação dos participantes foi realizada por meio de códigos que indicam, respectivamente, nome, sobrenome, sexo e idade de cada participante.

4.6.1 Língua escrita e consciência de palavras

Apresentaremos, a seguir, os dados e as análises referentes à aplicação dos exercícios do pré-teste envolvendo a língua escrita e a consciência de palavras.

Quadro 6: Dados referentes aos exercícios do pré-teste envolvendo língua escrita e consciência de palavras

Língua escrita e consciência de palavras						
Numeração dos exercícios	Fase inicial da etapa alfabética		Fase avançada da etapa		Etapa ortográfica	
	Respostas corretas	Respostas incorretas	Respostas corretas	Respostas incorretas	Respostas corretas	Respostas incorretas
Exercício 1	1	5	0	3	2	5
Exercício 2	4	2	3	0	4	3
Exercício 3	4	2	2	1	5	2
Exercício 4	4	2	2	1	4	3
Exercício 5	0	6	0	3	2	5
Total	13	17	7	8	17	18

Diante desse quadro, observamos que, em cada uma das fases de aquisição da língua escrita, o total de erros e de acertos foi bastante equilibrado, mas que, em todos os casos, a quantidade de respostas incorretas foi superior à quantidade de respostas corretas.

Capovilla e Capovilla (2010, 2011) apontam que a consciência de segmentos suprafonêmicos, como no caso das palavras, é adquirida mais facilmente pelos sujeitos e parece se desenvolver naturalmente. No entanto, verificamos que, em determinados exercícios, como o número 1 e o número 5, as habilidades referentes à consciência de palavras não foi realizada de forma satisfatória pelos alunos.

Em relação ao exercício número 1, a quantidade de respostas incorretas foi muito maior que a quantidade de acertos. Dos 16 participantes, apenas 3 responderam corretamente, entre eles, 1 aluno que se encontra no início da etapa alfabética e 2 alunos da etapa ortográfica.

Esse exercício, referente à segmentação das palavras de um dos versos do poema “A casa e o seu dono” revelou a dificuldade dos alunos em distinguir palavras escritas de forma hipossegmentada. Vejamos exemplos de como o exercício foi respondido.

Figura 1.1: Aluno ND(M)10- fase inicial da etapa alfabética

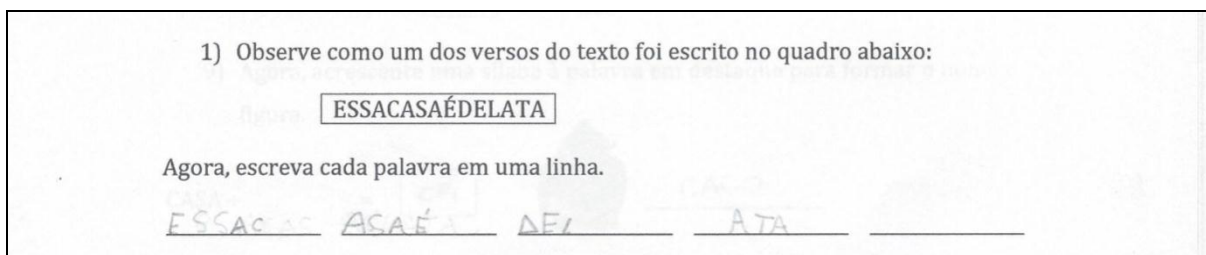


Figura 1.2: Aluno EF(M)8- fase avançada da etapa alfabética

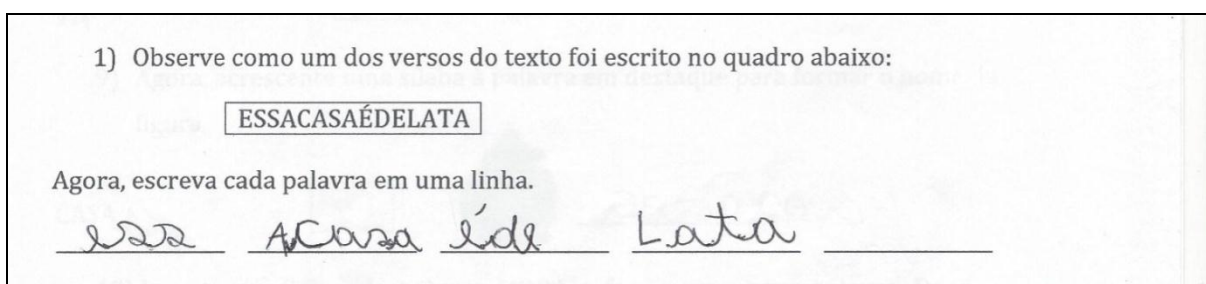
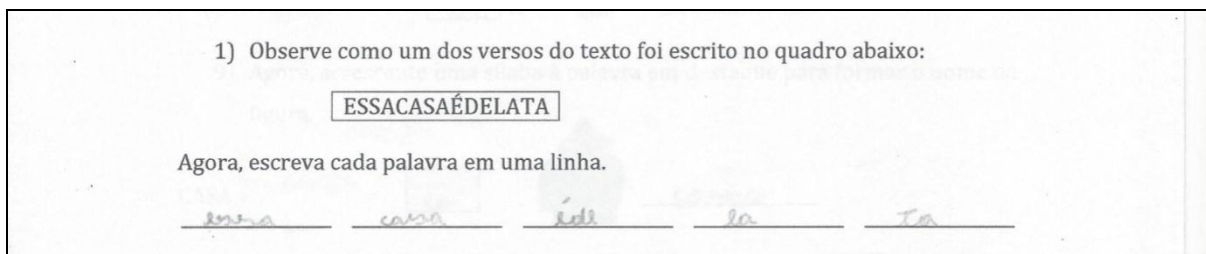


Figura 1.3: Aluno LC(M)9 - etapa ortográfica



Embora fosse um verso lido anteriormente e que estava acessível aos alunos, quando escritas de forma hipossegmentada, as palavras não foram adequadamente lidas e nem escritas pelos alunos. Por meio da amostra acima, percebeu-se a dificuldade em se estabelecer os limites entre as palavras.

Massini-Cagliari e Cagliari (1999) explicam que, quando o material escrito é mostrado às crianças, de forma adequadamente registrado, é fácil fazer com que elas percebam a segmentação das palavras. Mas, segundo os mesmos autores, quando o texto parte da fala, como nesse caso que exigiu a leitura das palavras, torna-se mais difícil.

O exercício número 5 revelou outra dificuldade dos alunos das diferentes etapas de aquisição da língua escrita: organizar as palavras numa sequência que atribuísse sentido a elas. Dos 16 participantes, apenas 2 responderam corretamente. Vejamos como o exercício foi respondido por alunos de cada uma das etapas analisadas.

Figura 1.4: Aluno ND(M)10 - fase inicial da etapa alfabética

5) Leia as palavras que formam o título do texto e depois organize-as numa sequência que tenha sentido.

O DONO SEU CASA A E O DONO SEU CASA A

CONSCIÊNCIA DE SÍLABAS

Figura 1.5: Aluno EF (M)8- fase avançada da etapa alfabética

5) Leia as palavras que formam o título do texto e depois organize-as numa sequência que tenha sentido.

O DONO SEU CASA A o dono da sua casa

CONSCIÊNCIA DE SÍLABAS

Figura 1.6: Aluno LC(M)9 - etapa ortográfica

5) Leia as palavras que formam o título do texto e depois organize-as numa sequência que tenha sentido.

O DONO SEU CASA A a casa do dono seu

CONSCIÊNCIA DE SÍLABAS

Mesmo se tratando do título do poema lido e do fato de que os alunos poderiam recorrer ao texto para verificar a relação entre as palavras, a maioria não conseguiu realizar o exercício corretamente. Nesse caso, as palavras, além de lidas pelos alunos que já se apropriaram da escrita alfabética, também foram pronunciadas pela professora. Mesmo assim, como observamos, foi revelada muita dificuldade em organizar as palavras numa sequência que tivesse sentido, ou seja, numa sequência coerente.

As duas dificuldades apresentadas foram: delimitar adequadamente os espaços entre palavras hipossegmentadas (exercício número 1) e organizar as palavras de um enunciado numa sequência que tenha sentido (exercício número 5), foram reveladas tanto por alunos que se encontram no início da etapa alfabética, como por aqueles que estão na fase mais avançada da mesma etapa ou mesmo na etapa ortográfica.

Isso revela que a dificuldade no desenvolvimento de tais habilidades metafonológicas, deu-se independentemente do desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos, mas devido

a um determinado grau de consciência fonológica ainda não atingido pela maioria deles. Nos demais exercícios, observamos uma quantidade maior de acertos do que de erros em relação às três fases de aquisição da leitura e da escrita.

4.6.2 Língua escrita e consciência de sílabas

Vejamos, agora, os dados referentes à aplicação dos exercícios relacionados à língua escrita e consciência de sílabas.

Quadro 7: Dados referentes aos exercícios do pré-teste envolvendo língua escrita e consciência de sílabas

Língua escrita e consciência de sílabas						
Numeração dos exercícios	Fase inicial da etapa alfabética		Fase avançada da etapa		Etapa ortográfica	
	Respostas corretas	Respostas incorretas	Respostas corretas	Respostas incorretas	Respostas corretas	Respostas incorretas
Exercício 6	2	4	0	3	1	6
Exercício 7	2	4	3	0	7	0
Exercício 8	4	2	3	0	7	0
Exercício 9	2	4	3	0	7	0
Exercício 10	1	5	2	1	4	3
Total	11	19	11	4	26	9

Segundo Alves (2009), a consciência silábica é um dos primeiros níveis de consciência fonológica desenvolvidos pelas crianças. Para ele, a capacidade de dividir as palavras em sílabas surge facilmente, pois, no Português, a sílaba corresponde a uma unidade natural de segmentação da fala. Isso explicaria essa maior facilidade em reconhecer, refletir e manipular tais segmentos.

No entanto, ao observarmos os resultados dos exercícios referentes à língua escrita e à consciência silábica, percebemos que os alunos que ainda não se apropriaram da escrita alfabética, ou seja, que se encontram na fase inicial da etapa alfabética obtiveram uma maior quantidade de erros do que de acertos. Em oposição, os alunos que estão em um estágio mais avançado da etapa alfabética, bem como os que se encontram na etapa ortográfica de aquisição da leitura e da escrita, ou seja, aqueles alunos que já se apropriaram da escrita

alfabética, apresentaram maior eficiência em relação aos exercícios, obtendo uma maior quantidade de acertos do que de erros, como pode ser visto no quadro.

Os dados obtidos revelam uma estreita relação entre o nível de aquisição da língua escrita e a consciência fonológica. Tal relação é descrita por Capovilla e Capovilla (2010, 2011), Scherer (2009), Spinillo (2013) entre outros. Segundo esses autores, trata-se de uma relação recíproca, na qual os alunos com dificuldade em consciência fonológica, geralmente, apresentam dificuldade em realizar as atividades relacionadas à leitura e à escrita. Verificamos que, em relação ao exercício número 6, o qual consistia em contar o número de sílabas de uma palavra, os alunos das três fases de aquisição da língua escrita revelaram dificuldades. Nesse caso, em todas as fases, observamos uma quantidade maior de erros do que de acertos. Vejamos exemplos de como esse exercício foi realizado.

Figura 1.7: Aluno WH(M)8 - fase inicial da etapa alfabética

6) Qual das palavras abaixo possui 3 sílabas?

MACACO CASA NÃO

Figura 1.8: Aluno RR(M)8 -fase avançada da etapa alfabética

6) Qual das palavras abaixo possui 3 sílabas?

MACACO CASA NÃO

Figura 1.9: Aluno YR(F)8 -etapa ortográfica

6) Qual das palavras abaixo possui 3 sílabas?

MACACO CASA NÃO

Observamos por meio das amostras, que refletem a maioria das respostas dadas, que os alunos não realizaram a contagem do número de sílabas das palavras de forma adequada. Na verdade, eles consideraram apenas o número de letras das palavras, e não o número de sílabas. Um fator que pode ter ocasionado a dificuldade é o desconhecimento do significado do termo sílabas. Nesse caso, os alunos podem ter relacionado o termo sílabas às letras que compõem as palavras.

Outro exercício que revelou um número considerável de respostas incorretas nas diferentes fases de aquisição da língua escrita foi o de número 10. Esse exercício trabalhou a habilidade metafonológica de inverter a ordem das sílabas para formar palavras. Abaixo, apresentaremos amostras de como esse exercício foi respondido, incorretamente, por alguns alunos.

Figura 1.10: Aluno WH (M)8 - fase inicial da etapa alfabética

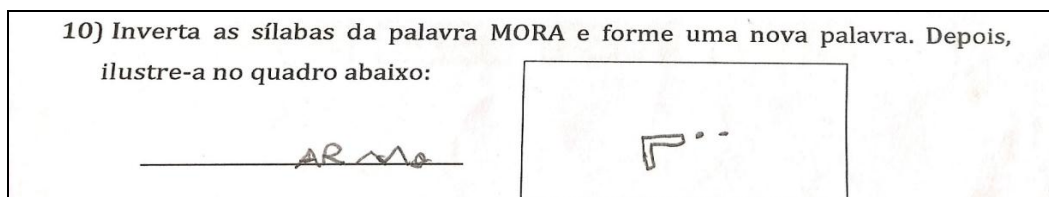


Figura 1.11: Aluno VG(M)8 - fase avançada da etapa alfabética

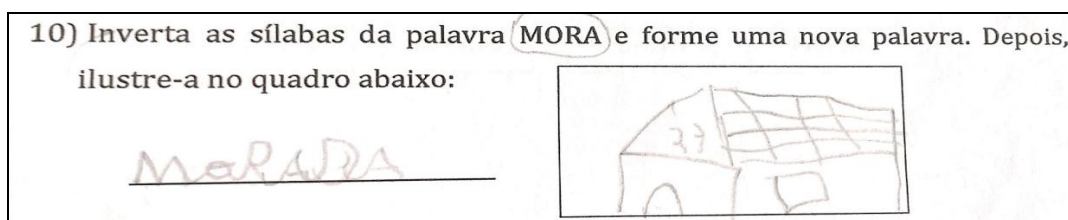
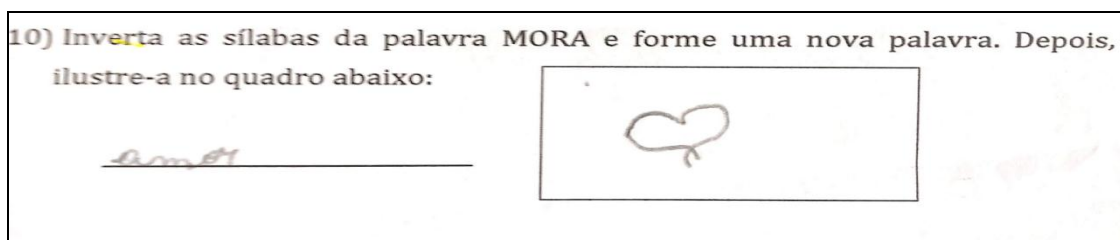


Figura 1.12: Aluno LC(M)9 - etapa ortográfica



No primeiro caso, observamos que o aluno inverteu a ordem das letras da palavra destacada, formando a palavra *armo*. No segundo caso, o aluno acrescentou uma sílaba final à palavra, formando a palavra *morada*. E, no último caso, o aluno também inverteu a ordem das letras que compõem a palavra em destaque, formando a palavra *amor*. Vale ressaltar que, nesses três casos, os alunos realizaram uma reflexão fonológica e gráfica em relação à palavra *Mora*, mas não realizaram a atividade metafonológica solicitada.

4.6.3 Língua escrita e consciência de rimas e aliterações

Vejamos, na sequência, os dados referentes à aplicação dos exercícios que conciliaram a língua escrita e a consciência de rimas e aliterações.

Quadro 8: Dados referentes aos exercícios do pré-teste envolvendo língua escrita e consciência de rimas e aliterações

Língua escrita e consciência de rimas e aliterações						
Numeração dos exercícios	Fase inicial da etapa alfabética		Fase avançada da etapa		Etapa ortográfica	
	Respostas corretas	Respostas incorretas	Respostas corretas	Respostas incorretas	Respostas corretas	Respostas incorretas
Exercício 11	3	3	2	1	6	1
Exercício 12	6	0	3	0	7	0
Exercício 13	2	4	1	2	5	2
Exercício 14	1	5	1	2	3	4
Exercício 15	5	1	3	0	7	0
Total	17	13	10	5	28	7

Em relação à consciência de rimas e aliterações, verificamos que, diferentemente dos exercícios que trabalharam a consciência de palavras e dos que trabalharam a consciência de sílabas, os alunos que se encontram no início da etapa alfabética revelaram um melhor desempenho.

Esses alunos obtiveram uma quantidade de respostas corretas superior à quantidade de respostas incorretas. Um número maior de acertos do que de erros também foi verificado em relação aos alunos das outras fases de aquisição da língua escrita. Observamos que o índice de respostas corretas aumentou de acordo com o grau de apropriação da escrita alfabética, o que novamente ressalta a reciprocidade entre a aquisição da língua escrita e a consciência fonológica.

Os exercícios número 11, 12 e 13 trabalharam, especificamente, a consciência de rimas. Segundo estudos nessa área, a consciência fonológica de rimas é desenvolvida desde muito cedo pelas crianças, mesmo antes delas frequentarem o ambiente escolar. Isso se dá por meio do contato com os textos lúdicos, essencialmente na forma oral. Ao “brincarem” com as rimas contidas nas músicas, parlendas, quadrinhas, entre tantos outros gêneros textuais, essa consciência surge e se amplia.

Scherer (2009), corroborando com o exposto, revela que as crianças, muito antes do período de alfabetização já são capazes de identificar palavras que rimam.

Em relação ao exercício número 12, que trabalhou a habilidade metafonológica de apontar sílabas que rimam, os alunos revelaram um excelente desempenho, tendo em vista que todos eles responderam de forma correta.

Em relação ao exercício número 13, que consistia em criar uma rima a partir de determinada palavra dada, os alunos que se encontram na fase inicial e na fase mais avançada da etapa alfabética revelaram dificuldade. Vejamos algumas amostras que revelam como esse exercício foi realizado.

Figura 1.13: Aluno MF(F)9 -fase inicial da etapa alfabética

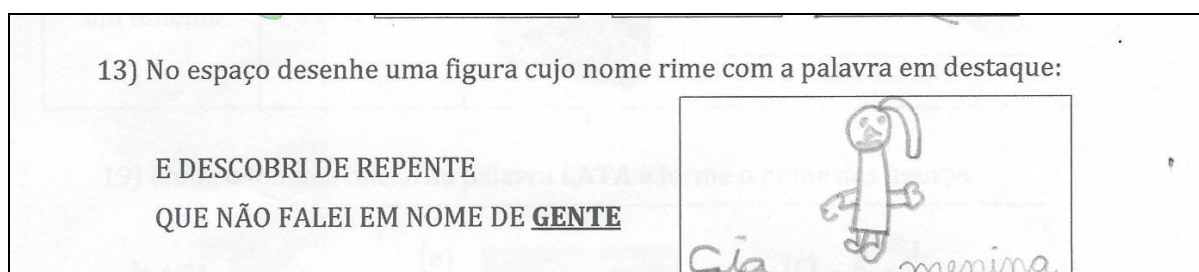


Figura 1.14: Aluno EF(M)8 - fase avançada da etapa alfabética

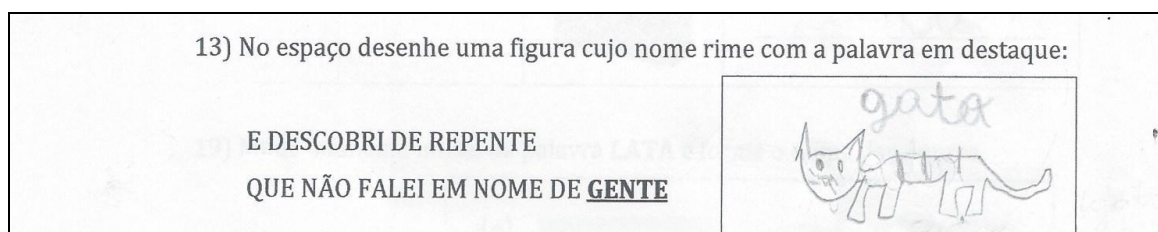
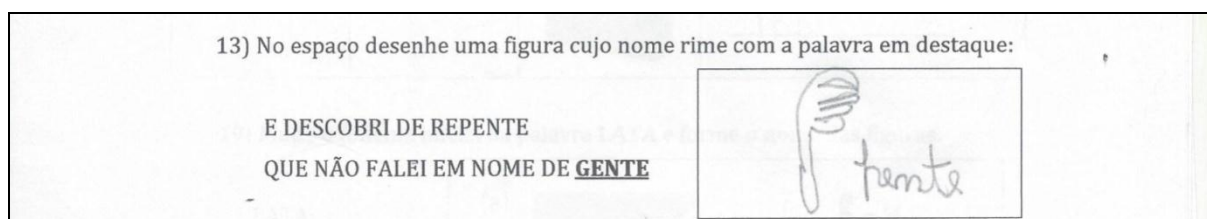


Figura 1.15: Aluno MF(M)8 - etapa ortográfica



A maioria dos alunos que se encontram na fase alfabética de aquisição da língua escrita desenhou figuras, cujos nomes não rimaram com a palavra em destaque. Vale salientar que, durante a realização do exercício, o trecho foi lido pelos alunos e a palavra destacada foi pronunciada em voz alta por eles e pela professora, o que possibilitou que todos eles

refletissem sobre os componentes sonoros da palavra e fornecessem uma rima. No entanto, apenas os alunos que se encontram na fase ortográfica conseguiram um bom desempenho em relação a essa habilidade metafonológica. Isso reforça a estreita relação entre leitura, escrita e consciência fonológica apontada por Capovilla e Capovilla (2010, 2011).

Os exercícios referentes aos números 14 e 15 trabalharam, especificamente, a consciência de aliterações. Observamos que a maioria dos alunos revelou dificuldade em relação ao exercício número 14, que trabalhou a habilidade de apontar aliterações. Nas três diferentes fases de aquisição da língua escrita, a quantidade de erros foi superior à quantidade de acertos. Por meio de algumas amostras, revelaremos como o exercício foi realizado.

Figura 1.16: Aluno MF(F)9 - fase inicial da etapa alfabética

14) No quadro abaixo, marque as palavras que começam com o mesmo som.

CIMENTO - CASA - BARATA - CABRITA

Nesta amostra, o aluno marcou com um 'X' as palavras CIMENTO e CASA, deixando BARATA e CABRITA sem marcação.

Figura 1.17: Aluno EF(M)8 - fase avançada da etapa alfabética

14) No quadro abaixo, marque as palavras que começam com o mesmo som.

CIMENTO - CASA - BARATA - CABRITA

Nesta amostra, o aluno marcou com um 'X' as palavras CIMENTO, CASA e BARATA, deixando CABRITA sem marcação.

Figura 1.18: Aluno TG(F)8 - etapa ortográfica

14) No quadro abaixo, marque as palavras que começam com o mesmo som.

CIMENTO - CASA - BARATA - CABRITA

Nesta amostra, o aluno marcou com um 'X' as palavras CIMENTO e CABRITA, deixando CASA e BARATA sem marcação.

Percebemos, por meio das amostras, que a maioria dos alunos se baseou nas pistas gráficas, ou seja, nas letras iniciais das palavras, e não atentaram para os fones (sons) a elas equivalentes. Nesse caso, o som equivalente a letra c da palavra cimento [s], não é o mesmo som equivalente ao das palavras casa e cabrita [k].

Em relação ao exercício número 15, que também trabalhou a habilidade metafonológica de apontar aliterações, apenas um aluno respondeu de forma incorreta, o que revelou um excelente desempenho da turma. Ao compararmos esses dois exercícios, observamos que diferentemente da letra c, que pode representar diferentes sons, a letra t, relacionada ao exercício número 15, é equivalente a um único som [t], ou seja, representa uma

“correspondência biunívoca entre fonemas e letras” (LEMLE, 2009, p.17). Isso fez com que os alunos apontassem corretamente a aliteração.

4.6.4 Língua escrita e consciência de fonemas

Vejamos, a seguir, como foi o desempenho dos alunos em relação aos exercícios que trabalharam a língua escrita e a consciência fonêmica.

Quadro 9: Dados referentes aos exercícios do pré-teste envolvendo língua escrita e consciência de fonemas

Língua escrita e consciência de fonemas						
Numeração dos exercícios	Fase inicial da etapa alfabética		Fase avançada da etapa		Etapa ortográfica	
	Respostas corretas	Respostas incorretas	Respostas corretas	Respostas incorretas	Respostas corretas	Respostas incorretas
Exercício 16	0	6	0	3	2	5
Exercício 17	2	4	1	2	3	4
Exercício 18	2	4	3	0	7	0
Exercício 19	1	5	3	0	7	0
Exercício 20	1	5	3	0	7	0
Total	6	24	10	5	26	9

Em relação à consciência fonêmica, observamos que os alunos que se encontram na fase inicial da etapa alfabética, ou seja, os que ainda não se apropriaram da escrita alfabética obtiveram uma quantidade de respostas incorretas superior à quantidade de respostas corretas. Em oposição, os alunos que já se apropriaram da escrita alfabética conseguiram obter um melhor desempenho, apresentando um número maior de respostas corretas do que de respostas incorretas.

Verificamos que, em nenhum dos exercícios, os alunos da fase inicial da etapa alfabética conseguiram obter um número maior de acertos do que de erros. Os dados novamente revelam a relação recíproca entre aquisição da língua escrita e a consciência fonológica, pois a proporção de acertos aumenta de acordo com a etapa de aquisição da leitura e da escrita.

Conforme aponta Capovilla e Capovilla(2011), diferentemente da consciência dos elementos suprafonêmicos, como sílabas, rimas e aliterações, a consciência fonêmica não se

desenvolve naturalmente, exigindo experiências específicas. Esses mesmos autores destacam que as habilidades fonêmicas precisam de instrução formal para se desenvolver e citam, por exemplo, que tanto uma criança não alfabetizada como um adulto analfabeto, são capazes de discriminar funcionalmente entre palavras como *pato* e *rato*, mas são incapazes de realizar atividades que exigem habilidades metafonológicas, como contar o número de fonemas dessas palavras ou manipulá-los. Tal afirmação é corroborada em nossos dados, conforme o quadro ora apresentado.

Observamos também que os alunos, independentemente da fase de aquisição da língua escrita, revelaram dificuldade em relação a duas habilidades metafonológicas: segmentar a palavra em sons (exercício número 16) e identificar palavras iniciadas e terminadas pelo mesmo som (exercício número 17). Primeiramente, vejamos amostras do exercício número 16.

Figura 1.19: Aluno MF(F)9 - fase inicial da etapa alfabética

16)Pinte de cores iguais as palavras que apresentam a mesma quantidade de sons.

CASA	ABELHA	TELHA	FALEI
4	6	5	5

Figura 1.20: Aluno RR(M)8 - fase avançada da etapa alfabética

16)Pinte de cores iguais as palavras que apresentam a mesma quantidade de sons.

CASA	ABELHA	TELHA	FALEI
4	6	5	5

Figura 1.21: Aluno YR (F)8 - etapa ortográfica

16)Pinte de cores iguais as palavras que apresentam a mesma quantidade de sons.

CASA	ABELHA	TELHA	FALEI
4	6	5	5

Os dados do quadro revelam que apenas dois alunos realizaram esse exercício de forma correta. Isso indica que a segmentação das palavras em sons é uma habilidade

complexa de consciência fonêmica. Observamos que, embora o exercício solicitasse a contagem do número de sons, os alunos realizaram a contagem das letras das palavras.

Morais (2012) discorre sobre a dificuldade que tanto as crianças como os adultos revelam ao realizarem a contagem dos fonemas de uma palavra, segmentando-os um a um. Esse autor aponta que ao solicitarmos aos alunos a realização de tais segmentações e contagens de fonemas, “o que fazem é dividir as palavras em sílabas ou soletrar e contar cada letra das palavras”. (MORAIS, 2012, p. 88).

Outra dificuldade em relação à consciência fonêmica está relacionada à habilidade de identificar palavras iniciadas e terminadas pelo mesmo som (exercício número 17). Vejamos amostras desse exercício.

Figura 1.22: Aluno YF (M)10 - fase inicial da etapa alfabética

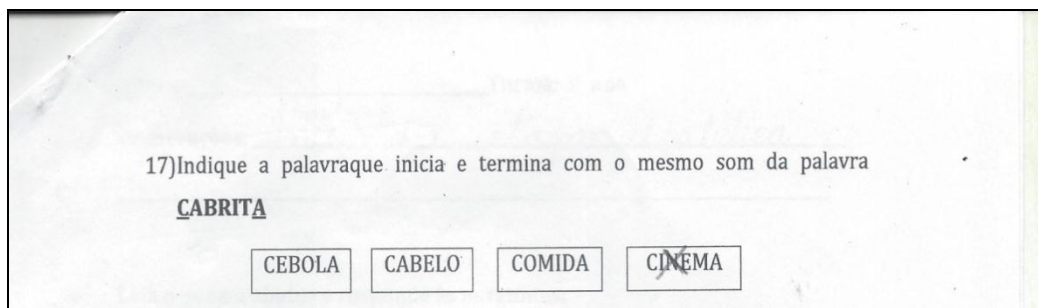


Figura 1.23: Aluno RR (M)8 - fase avançada da etapa alfabética

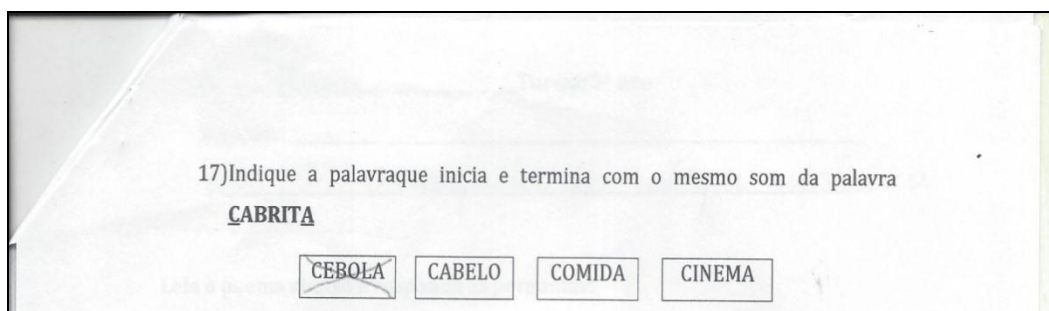
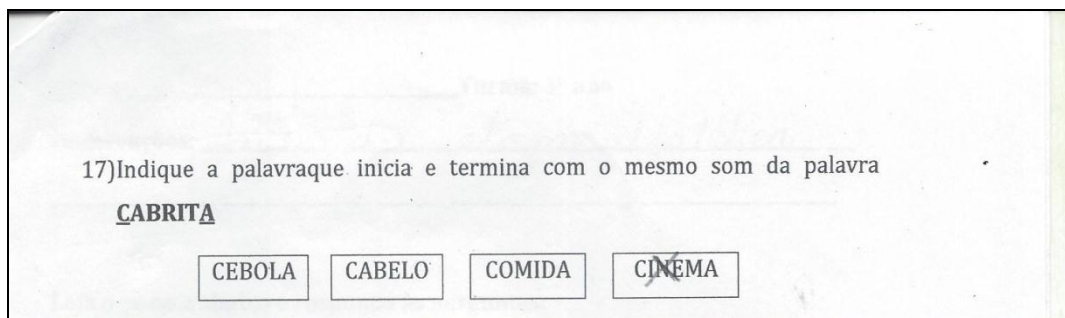


Figura 1.24: Aluno VF(F)8 - etapa ortográfica



Verificamos que, assim como a maioria dos participantes, esses alunos tiveram dificuldade em apontar a palavra que iniciasse com o fone [K], que inicia a palavra em destaque. Percebemos que esses alunos marcaram a palavra cebola ou cinema, que na verdade, iniciam com o fone [s].

Em relação ao som final, nenhum aluno revelou dificuldade, tendo em vista que só foram apontadas palavras terminadas pelo fone [a]. Segundo Moraes, Leite e Kolinsky (2013), no Português, os sons das vogais têm uma relação direta com nomes que as representam, ou seja, são equivalentes. Isso explica a facilidade da criança em identificar os sons vocálicos.

Nos demais exercícios trabalhados, os alunos que se encontram na fase mais avançada da etapa alfabética, bem como aqueles que se encontram na etapa ortográfica, revelaram um ótimo desempenho em relação às habilidades metafonológicas, respondendo a todos os exercícios de forma correta.

Os alunos em início da etapa alfabética, por sua vez, mantiveram um número de erros superior ao número de acertos. Essa dificuldade em realizar atividades como apagar e acrescentar sons para formar outra palavra e, em apontar palavras distintas pelo fonema inicial e unir sons isolados para formar palavras, é retratada por Moraes como algo comum ao aluno em início do processo de alfabetização, pois “esse aprendiz não pensa ainda em fonemas como unidades isoladas” (MORAIS, 2012, p. 48).

De acordo com os dados obtidos no pré-teste, verificamos que os alunos, sobretudo da fase inicial da etapa alfabética, revelaram dificuldades em realizar os exercícios propostos. Porém, vale ressaltar que, mesmo os alunos que revelam uma maior compreensão em relação ao sistema de escrita alfabética, apresentaram dificuldades em relação a determinadas habilidades relacionadas à reflexão fonológica e gráfica.

Como forma de trabalhar essas dificuldades, apresentaremos no próximo capítulo a proposta didática desenvolvida em sala de aula.

5 A PROPOSTA DIDÁTICA: O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA, DA ESCRITA E DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A seguinte proposta didática, elaborada com base em PNAIC (BRASIL, 2013), foi composta por atividades que conciliam leitura, escrita e consciência fonológica, e serviu como instrumento de intervenção da presente pesquisa.

Corroborando Morais, acreditamos que “a notação escrita torna mais acessível para a criança tomar os sons das palavras como objeto de reflexão”. (MORAIS, 2012, p. 98). Por isso, as habilidades relacionadas à consciência fonológica foram trabalhadas a partir da exposição da forma escrita das palavras. Assim, os alunos puderam refletir sobre a relação entre os componentes sonoros das palavras e sua representação gráfica.

Pensando na importância da alfabetização na perspectiva do letramento, os exercícios propostos partiram de textos que permeiam o cotidiano infantil, nas diferentes esferas de convívio social e que permitiram, por meio da “brincadeira” com as palavras, uma reflexão acerca de seus componentes sonoros e gráficos. Morais (2012) ressalta a importância do trabalho com esse tipo de texto durante o processo de alfabetização.

Muitos têm visto os benefícios de explorarmos os textos poéticos da tradição oral (cantigas, quadrinhas, parlendas etc.) que as crianças conhecem ou aprendem de cor e que são parte da cultura do brincar infantil. O fato de aqueles textos conterem uma série de rimas, aliterações, repetições e outros recursos que produzem efeitos sonoros, aliado ao fato de as crianças os terem na memória, permite uma rica exploração dos efeitos sonoros, acompanhada da escrita das palavras. Assim, cria-se um bom espaço para que meninos e meninas, curiosamente, comecem a prestar mais atenção nas palavras e em suas partes orais e escritas. (MORAIS, 2012, p. 94).

Reconhecendo a relevância desse tipo de ação pedagógica, propomos o desenvolvimento das atividades a partir dos seguintes gêneros textuais: poema, parlenda, trava-língua, canção e adivinha. A aplicação da proposta didática totalizou 25 h/a e foi desenvolvida em quatro etapas, divididas da seguinte forma:

- ✓ Etapa I - Língua escrita e consciência de palavras;
- ✓ Etapa II – Língua escrita e consciência de sílabas;
- ✓ Etapa III - Língua escrita e consciência de rimas e aliterações;
- ✓ Etapa IV – Língua escrita e consciência de fonemas.

A seguir, relataremos o desenvolvimento de cada uma das etapas da proposta didática de forma detalhada.

5.1 ETAPA I: LEITURA, ESCRITA E CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS

Objetivo Geral

- Desenvolver, de forma correlacionada, a leitura, a escrita e a consciência fonológica no nível de palavras.

Objetivos específicos

- Realizar a leitura de um texto pertencente ao gênero textual poema;
- Identificar alguns dos elementos do gênero em questão;
- Reconhecer a unidade palavra como um componente fonológico da língua;
- Executar exercícios que trabalhem diferentes habilidades da consciência de palavras.

Conteúdos

- Leitura
- Escrita
- Consciência de palavras

Público-alvo

- 3º ano

Tempo estimado

- 5 h/a.

Materiais necessários

Folhas de ofício, papel 40 kg, pincel para quadro, lápis grafite, borracha, lápis de pintar, tesoura e fita adesiva.

Procedimentos metodológicos:

- Conversa sobre a aplicação da proposta didática;
- Confeção de cartaz com o poema “O macaco e a mola”;
- Realização de atividade em folha.

A seguir, apresentaremos a atividade em folha referente à Etapa I⁶. Nesse material, propomos exercícios que trabalharam a leitura, a escrita e a consciência de palavras de forma correlacionada. Vejamos:

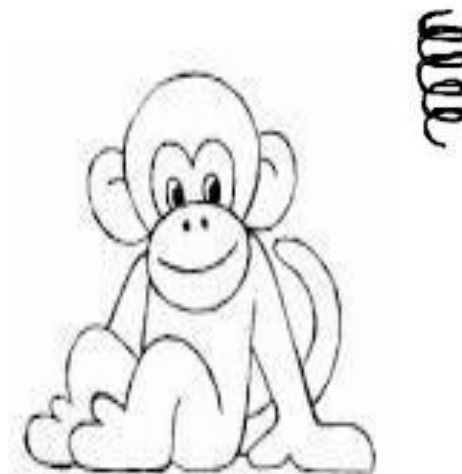
1. Leia com atenção este poema:

Objetivo(s): 1) Ler e compreender globalmente o texto lido. 2) Identificar as características e a finalidade de textos do gênero poema.

Procedimento(s): Solicitar que os alunos leiam o texto e, posteriormente, ler o texto de forma compartilhada, realizando a interpretação textual e a análise das características do gênero em questão.

O MACACO E A MOLA

O MACACO VÊ A MALA.
O MACACO CUTUCA A MALA.
DA MALA PULA A MOLA.
A MOLA VIRA BOLA.
A BOLA PULA. A BOLA PULA.
A MOLA GALOPA COMO O CAVALO.
A MOLA REBOLA COMO O ROBALO.
O MACACO FICA MOLE DE MEDO.
- A MOLA SERÁ MALUCA?



In: Sônia Junqueira. São Paulo. Ática, 1999.

2. Utilizando lápis colorido, volte ao poema e pinte os espaços entre as palavras.

Objetivo(s): Segmentar o enunciado em palavras.

Procedimento(s): Reler para os alunos versos do texto e pedir para que observem e pintem os espaços entre as palavras.

3. A seguir, um dos versos do poema foi destacado. Porém, as palavras foram escritas sem nenhum espaço entre elas. Reescreva o verso colocando cada palavra em um quadradinho.

Objetivo(s): Segmentar o enunciado em palavras.

Procedimentos(s): Pedir que os alunos leiam o verso retirado do poema e escrevam cada palavra em um quadradinho.

⁶ A atividade em folha referente à Etapa I encontra-se no Apêndice C.

AMOLAGALOPACOMOOCVAALO

--	--	--	--	--	--

4. Localize e circule no texto, o nome da seguinte personagem:

Objetivo(s): Localizar palavras no texto.

Procedimento(s): Solicitar que os alunos pronunciem o nome da figura (macaco) e, que, depois, localizem e circulem esse nome no texto.



5. Marque X no quadradinho em que mostra quantas vezes a palavra MOLA aparece no texto.

Objetivo(s): Localizar e contar palavras no texto.

Procedimento(s): Ler a palavra em destaque com os alunos e pedir que procurem essa palavra no texto.

4 ☐ 6 ☐ 5 ☐

6. Releia os versos finais do texto e anote no espaço a quantidade de palavras que ele possui.

Objetivo(s): Contar o número de palavras de um enunciado.

Procedimento(s): Pedir que os alunos leiam os versos, realizando a contagem das palavras.

O MACACO FICA MOLE DE MEDO.

- A MOLA SERÁ MALUCA? _____ palavras

7. Observe as palavras do quadro abaixo e complete as informações.

Objetivo(s): Comparar palavras quanto ao tamanho.

Procedimento(s): Solicitar que os alunos realizem a leitura coletiva das palavras do quadro e que identifiquem a menor e a maior palavra, levando em consideração a quantidade de sílabas.

BOLA – VÊ – MALUCA – ROLA

a) Qual é a menor palavra: _____ ☐ Letras

b) Qual é a maior palavra: _____ ☐ Letras

8. Organize os versos do poema numa sequência que tenha sentido.

Objetivo(s): Organizar as palavras numa sequência que dê sentido a elas.

Procedimento(s): Propor que os alunos, de forma coletiva, leiam os versos retirados do texto, organizando as palavras numa sequência que tenha sentido.

a) VÊ MALA A MACACO O.

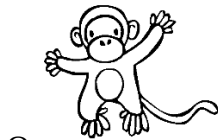
b) A DA MALA MOLA PULA.

9. Observe, abaixo, alguns versos do poema. Eles apresentam palavras e figuras. Vamos reescrevê-los substituindo as figuras por palavras.

Objetivo(s): Realizar a reescrita de versos do poema, substituindo figuras por palavras.

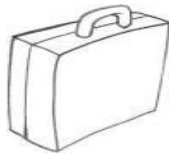
Procedimento(s): Pedir que os alunos reescrevam os versos apresentados, registrando a forma escrita das palavras.

O MACACO E A MOLA



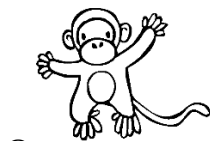
O

VÊ A



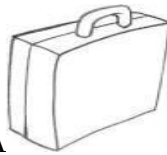
.

O _____ VÊ A _____.



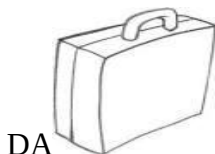
O

CUTUCA A



.

O _____ CUTUCA A _____.



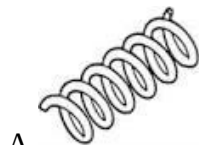
DA

PULA A



.

DA _____ PULA A _____.



A

VIRA



.

A _____ VIRA _____.

O MACACO E A MOLA

Desenvolvimento da etapa I:

1ª aula

Por meio de uma conversa, explicamos aos alunos que iríamos desenvolver quatro atividades envolvendo a leitura, a escrita e a consciência fonológica, com o objetivo de desenvolver tais habilidades e de melhorar o desempenho em relação a elas. Também explicamos que essas atividades seriam realizadas durante duas semanas, todos os dias.

Durante essa conversa, levantamos alguns questionamentos acerca dessas habilidades: Quem já consegue ler e escrever? Vocês gostam de fazer as atividades de leitura e escrita?

Os alunos que já se apropriaram da escrita alfabética responderam orgulhosamente que já sabiam ler e escrever, enquanto aqueles que ainda não se apropriaram, mantiveram-se calados e um pouco envergonhados. Nesse momento, explicamos que o aprendizado da leitura e da escrita ocorre em diferentes fases e que, na sala, os alunos estavam em diferentes fases, o que era muito comum, porém todos estavam aprendendo e evoluindo cada vez mais.

Ressaltamos que, como eles já sabem, todas as palavras que falamos também podem ser escritas, mas que para isso é importante estarmos atentos aos sons da fala.

2ª aula

Inicialmente, realizamos o exercício número 1, que consistiu na leitura individual do poema “O macaco e a mola”, de Sônia Junqueira. Os alunos que já se apropriaram da escrita alfabética leram o poema com facilidade, enquanto os que ainda não se apropriaram, fizeram a leitura das imagens que ilustravam o texto e foram estimulados a lerem a maior quantidade possível de palavras do texto.

Após esse momento, fizemos a leitura do poema para toda a turma e levantamos os seguintes questionamentos: Vocês gostaram do texto? O que acharam dele? Qual a relação do título com o desenvolvimento do texto?

Os alunos disseram que gostaram do texto e que o acharam engraçado. Também disseram que o macaco era muito curioso, por isso tinha ocorrido toda aquela confusão. Quanto à relação do título com o desenvolvimento do texto, eles relataram que o título é “O macaco e a mola” e que todo o texto conta o que foi acontecendo com eles. Após essa conversa sobre o texto, apresentamos alguns questionamentos sobre o gênero textual trabalhado.

Professor: *Gente, o texto que nós lemos se parece com uma receita culinária, não é?*

Turma: *Não.*

Professor: *Já sei! Se parece com uma carta?*

Turma: *Não, tia!*

Professor: *Então que texto é esse?*

Aluno TG(F)8: *É um poema!*

Professor: *Isso mesmo! Por que vocês me disseram que é um poema?*

Aluno YR(F)8: *Ele é pequeno.*

Aluno TG(F)8: *Ele tem rimas.*

Professor: *Quem sabe dizer uma rima do texto?*

Aluno VE(M)8: *Cavalo e robalo.*

Professor: *Muito bem! Os poemas geralmente têm rimas.*

Explicamos aos alunos que além das características que eles destacaram, o poema é uma arte com as palavras e que também possui outras características importantes como a organização em versos. Na ocasião, solicitamos que os alunos, de forma coletiva, realizassem a observação e a contagem dos versos do poema.

3ª aula

Iniciamos a aula apresentando um cartaz⁷ com o texto “O macaco e a mola”. Os alunos fizeram a releitura do texto de forma coletiva. Após a leitura, pedimos para que os alunos observassem os versos do poema e que circulassem cada palavra utilizando uma cor diferente. Enquanto isso, explicamos que, ao falarmos, lermos, ou escrevermos, estamos sempre produzindo palavras, e que elas são importantes para a nossa comunicação, seja na modalidade oral ou escrita. Também explicamos que aquelas palavras não tinham sido escritas de forma aleatória, mas que estavam organizadas em uma sequência que dava sentido ao texto. Após essa atividade, os alunos fizeram desenhos que ilustravam o poema lido, conforme a interpretação de cada um.

4ª aula

Nessa aula, bem como na aula seguinte, foram realizados os demais exercícios propostos. Tais exercícios, por meio da reflexão acerca das palavras do texto “O macaco e a mola”, voltaram-se para o desenvolvimento da consciência de palavras e da escrita alfabética.

O exercício número 2 trabalhou a habilidade metafonológica de segmentar o enunciado em palavras. Inicialmente, relemos alguns versos do poema, chamando a atenção para o fato de que, durante a fala, era possível perceber os limites entre as palavras. Em

⁷ A imagem do cartaz com o texto “O macaco e a mola” encontra-se no Anexo E.

seguida, pedimos para que os alunos observassem o texto do cartaz e dissessem como esses limites eram verificados na escrita. Com facilidade, os alunos conseguiram apontar a existência dos espaços entre as palavras. Solicitamos que os alunos lessem as palavras do texto, pintando os espaços entre elas. A maioria dos alunos realizou a atividade com facilidade.

Em relação ao exercício número 3, que também trabalhou a habilidade de segmentar o enunciado em palavras, os alunos foram estimulados a ler as palavras escritas de forma hipossegmentada, tentando estabelecer os limites entre elas. Mesmo em se tratando de um dos versos do texto e que, nesse caso, pistas gráficas poderiam ser utilizadas, os alunos revelaram dificuldade. A maioria não conseguiu ler as palavras adequadamente, ou seja, não conseguiu reconhecer as palavras daquele enunciado. Como forma de trabalhar tal dificuldade, também detectada no pré-teste, lemos o enunciado juntamente com os alunos, marcando, com um lápis, os espaços brancos existentes entre as palavras. Com isso, os alunos conseguiram identificar cada palavra do enunciado, bem como segmentá-las de forma adequada.

O exercício número 4 trabalhou a habilidade de localizar palavras no texto e foi realizado com facilidade pelos alunos que já se apropriaram da escrita alfabética, pois eles rapidamente conseguiram pronunciar o nome da figura e reconhecer a forma escrita desse nome. Como forma de auxiliar os demais alunos na realização do exercício, propomos uma reflexão acerca da escrita do nome da personagem.

Professor: *Que figura está em destaque?*

Turma: *Macaco.*

Professor: *Como se escreve o nome macaco?*

De forma colaborativa, a palavra foi escrita no quadro e possibilitou que os alunos que ainda não se apropriaram da escrita alfabética realizassem o exercício.

No exercício número 5, os alunos também receberam a instrução de localizar determinada palavra no texto (nesse caso a palavra *mola*), só que desta vez, foi apresentada a forma escrita da palavra. Isso fez com que os alunos que ainda não se apropriaram da escrita alfabética, assim como os demais, realizassem o exercício facilmente.

5 aula

O exercício número 6 trabalhou a habilidade metafonológica de contar o número de palavras de um enunciado. Incentivamos a leitura dos versos em destaque, realizando a contagem das palavras. Esse exercício foi executado de forma eficiente pelos alunos. Os que já realizam a leitura por meio da estratégia fonológica ou lexical conseguiram seguir a

orientação dada e aqueles que ainda não realizam a leitura das palavras, seguiram as pistas gráficas presentes no texto. Nesse caso, observaram o espaço entre as palavras para realizar a contagem.

O exercício número 7 trabalhou a habilidade de comparar palavras quanto ao tamanho. Solicitamos que os alunos realizassem a leitura coletiva das palavras do quadro e que as comparassem quanto ao tamanho. Rapidamente, os alunos identificaram a maior e a menor palavra. Durante esse momento de reflexão acerca de algumas palavras do texto, duas alunas fizeram a seguinte consideração:

Turma: Tia, as palavras bola e rola têm os sons iguais.

Professor: Isso mesmo! Elas têm o mesmo som no final. Então elas rimam, não é?

Turma: É.

Verificamos que, apesar do objetivo do exercício ser a comparação das palavras em relação ao tamanho, outro tipo de reflexão fonológica estava sendo desenvolvido, nesse caso, a identificação de rimas.

O exercício número 8 contemplou a habilidade metafonológica de organizar as palavras numa sequência que dê sentido a elas. De forma coletiva, os alunos realizaram a leitura de dois versos do texto reescritos com a troca da ordem das palavras. Após a releitura, os alunos foram orientados a reformular os versos oralmente e isso foi realizado de forma adequada pela maioria da turma, mas, no momento de escrever os enunciados formados, os alunos que ainda não se apropriaram da escrita alfabética, revelaram dificuldade, mesmo estando em contato com a forma escrita das palavras. Pedimos que esses alunos organizassem o enunciado oralmente, enquanto os ajudávamos a localizar a grafia da cada palavra dita. Assim, os alunos estabeleceram a relação entre a forma oral e a forma escrita das palavras e conseguiram executar o exercício.

No exercício número 9, os alunos reescreveram versos do texto trabalhado, substituindo as figuras por palavras. Os alunos que já se apropriaram da escrita alfabética realizaram o exercício antes da orientação dada, enquanto que aqueles que ainda não se apropriaram desse sistema, necessitaram de auxílio, em relação à reflexão sobre a grafia daquelas palavras.

Após o término desses exercícios, demos início à etapa II. Nessa etapa, propomos aos participantes diversificadas atividades que trabalharam a consciência de sílabas, de forma interligada à leitura e à escrita. Vejamos, a seguir, como essa etapa foi desenvolvida.

5.2 ETAPA II: LEITURA, ESCRITA E CONSCIÊNCIA DE SÍLABAS

Objetivo Geral

- Desenvolver, de forma correlacionada, a leitura, a escrita e a consciência fonológica no nível de sílabas.

Objetivos específicos

- Realizar a leitura de texto pertencente ao gênero textual canção;
- Identificar alguns dos elementos do gênero em questão;
- Reconhecer a unidade sílaba como um componente fonológico da língua;
- Executar exercícios que trabalhem diferentes habilidades da consciência silábica.

Conteúdos

- Leitura
- Escrita
- Consciência de sílabas

Público-alvo

- 3º ano

Tempo estimado

- 5 h/a

Materiais necessários

Cartolinas, pincel para quadro, lápis grafite, borracha, lápis de pintar, tesoura e fita adesiva.

Procedimentos metodológicos:

- Apresentação da canção popular “O sapo não lava o pé”;
- Desenvolvimento de atividade em folha;
- Realização do jogo “Caça-sílabas”.

Na sequência, apresentaremos a atividade em folha referente à Etapa II⁸. Nesse material, propomos exercícios que trabalharam, de forma interligada, a habilidades de leitura, de escrita e de consciência de sílabas. Vejamos:

1. Vamos cantar !

Objetivo(s): 1) Trabalhar texto poético de tradição oral. 2) Identificar as características e a finalidade desse gênero textual.

Procedimento(s): Cantar e ler a canção “O sapo não lava o pé” juntamente com os alunos, explorando as especificidades do gênero em questão.

O SAPO NÃO LAVA O PÉ

O SAPO NÃO LAVA O PÉ
NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER
ELE MORA LÁ NA LAGOA
NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER
MAS QUE CHULÉ!



Disponível em: <<http://www.qdivertido.com.br/vercantiga.php?codigo=75>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

2. As palavras que falamos, lemos ou escrevemos podem ser divididas em partes menores, que são sílabas. Leia as seguintes palavras retiradas do texto, pense e anote a quantidade de sílabas nos quadrinhos.

Objetivo(s): Segmentar em sílabas as palavras.

Procedimento(s): Pedir que os alunos leiam as palavras retiradas do texto e, que, observem a quantidade de sílabas de cada palavra.

SAPO

LAGOA

PÉ

CHULÉ

⁸ A atividade em folha referente à etapa II encontra-se no Apêndice D.

3. Agora, é hora de criar! Utilizando as sílabas abaixo, forme novas palavras.

Objetivo(s): Unir sílabas isoladas para formar palavras.

Procedimento(s): 1) Solicitar que os alunos leiam as sílabas dos quadrinhos e que, oralmente, formem palavras com essas sílabas. 2) Pedir que os alunos escrevam as palavras formadas.

LI	O	LU	LE	PO	LA	CO	TE	SE
----	---	----	----	----	----	----	----	----

LO	MA	PE	CA	PA	GO	DA	PI	AS
----	----	----	----	----	----	----	----	----

_____	_____	_____
_____	_____	_____

4. Veja que interessante! Se mudarmos a posição das sílabas de uma palavra, formamos uma nova palavra. Observe: LAVA $\Rightarrow$ VALA. Continue essa brincadeira de formar novas palavras invertendo as sílabas dos nomes. No espaço, faça um desenho para representar a palavra formada.

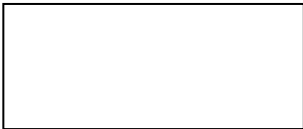
Objetivo(s): Inverter a ordem das sílabas de uma palavra para formar nova palavra.

Procedimento(s): Ler para os alunos as palavras destacadas e pedir que eles invertam as sílabas dessas palavras, formando, assim, novas palavras.

BOLO _____ 

TOPA _____ 

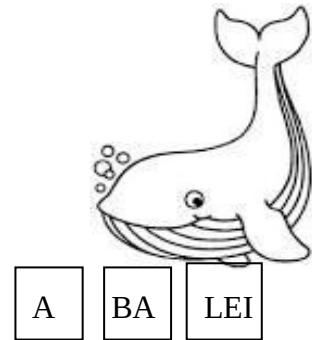
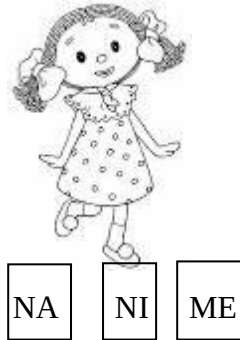
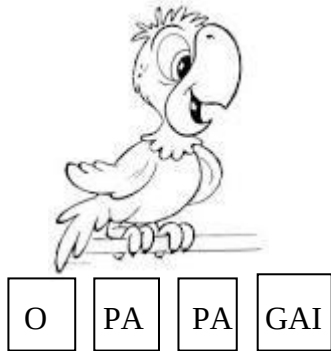
LOBO _____ 

PACA _____ 

5. Organize as sílabas e forme o nome das figuras.

Objetivo(s): Organizar sílabas para formar palavras.

Procedimento(s): Pedir que os alunos leiam as sílabas dos quadrinhos e pensem no modo como essas sílabas devem ser organizadas para formar os nomes das figuras.



6. Escreva outras palavras a partir das sílabas da palavra LAVA.

Objetivo(s): Formar palavras a partir de sílabas dadas.

Procedimento(s): Solicitar que os alunos digam palavras que exibam as sílabas *la* e *va* e, depois, escrevam as palavras formadas.

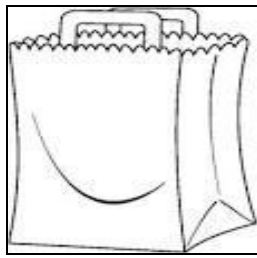
LA

VA

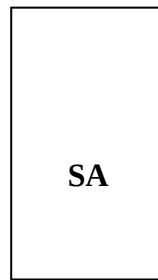
7. A partir dos desenhos abaixo, continue formando novas palavras. Agora, excluindo uma das sílabas do seu nome.

Objetivo(s): Excluir sílabas para formar palavras.

Procedimento(s): 1) Pedir que os alunos pronunciem o nome de cada figura, excluindo a sílaba em destaque. 2) Após essa reflexão, solicitar que os alunos escrevam as novas palavras formadas.



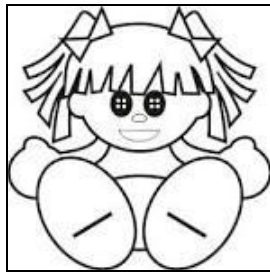
=



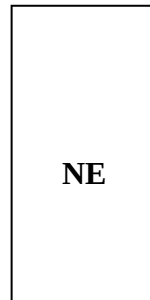
=



=



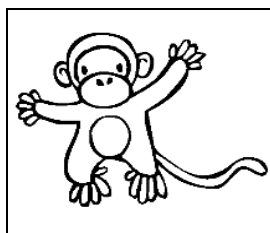
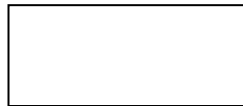
=



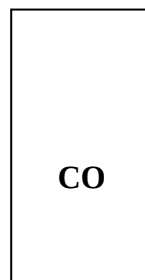
=



=



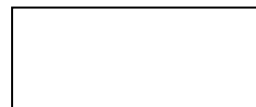
=



=



=



8. Agora, vamos adicionar uma das sílabas em destaque no início ou no final do nome de cada desenho e registrar a nova palavra formada.

Objetivo(s): Adicionar sílabas para formar palavras.

Procedimento(s): 1) Pedir que os alunos pronunciem o nome das figuras, acrescentando uma das sílabas em destaque. 2) Solicitar que os alunos escrevam as palavras formadas.



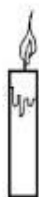
+

NO

DO

TI

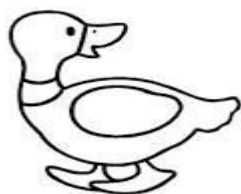
FI





+ **CA** **CI** _____

XI **SA** +



Desenvolvimento da etapa II:

1ª aula

Formamos um círculo para a realização do exercício número 1, que consistia em cantar a seguinte canção popular: O sapo não lava o pé. Após esse descontraído momento, os alunos exploraram as características típicas desse gênero, como a rima, a repetição e o ritmo, perguntamos a eles quem já conhecia essa canção. Como se trata de uma canção popular, que circula em diferentes esferas da vida social dos participantes, e a qual eles têm acesso desde muito cedo, antes mesmo do período de escolarização, todos disseram que já a conheciam.

Os alunos realizaram a leitura compartilhada do texto “O sapo não lava o pé” e explicamos que o texto era uma canção popular ou folclórica, pois era transmitida de geração para geração através dos tempos. Explicamos, também, que esse tipo de canção, feita com objetivo lúdico (relacionado a brincadeiras ou jogos) ou para simples diversão, possui letras simples e com muitas repetições, o que favorecia a memorização. Desafiamos os alunos a dizerem o nome de outras canções que eles já haviam aprendido, seja no ambiente escolar, ou fora dele.

2ª aula

Os alunos localizaram e destacaram no texto, as seguintes palavras ditadas: *lagoa, pé, chulé, sapo e porque*. Essa atividade serviu para que relembássemos o fato de que os textos, tanto orais quanto escritos, são formados por palavras e que essas podem ser divididas em componentes sonoros ainda menores. Para demonstrar isso, solicitamos que os alunos lessem as palavras destacadas, batendo uma palma para cada “pedacinho” que era pronunciado.

Em seguida, apresentamos as palavras destacadas em fichas e recortamos cada palavra de acordo com o número de sílabas. As sílabas recortadas foram entregues aos alunos e eles, coletivamente, disseram palavras iniciadas com elas. A maioria dos alunos formou, oralmente, palavras a partir das sílabas apresentadas. Nesse momento, uma descoberta chamou a atenção de toda a turma:

Aluno LC(M)9: *Tia, com as sílabas LA e GO dá para formar a palavra lago, mas se a gente trocar dá para formar a palavra gola.*

Professor: *Muito bem! Estão vendo como é possível “brincar” com as sílabas de uma palavra para formar uma nova palavra?*

A partir das fichas trabalhadas, destacamos a existência de diferentes estruturas silábicas da língua portuguesa como, por exemplo, CV na sílaba SA (sapo) e CVC na sílaba POR (porque).

3ª aula

Nessa aula, os alunos realizaram os exercícios número 2,3 e 4 da atividade em folha. O exercício número 2 trabalhou a habilidade metafonológica de segmentar em sílabas as palavras. Para isso, os alunos realizaram a leitura de palavras retiradas do texto e contaram as sílabas. Os alunos que não reconheceram as palavras apresentadas tiveram o auxílio dos demais alunos que realizaram a leitura coletiva das mesmas. Com isso, todos conseguiram refletir acerca do número de sílabas das palavras e executar o exercício com facilidade.

O exercício número 3 trabalhou a junção de sílabas isoladas para formar palavras. Primeiramente, pedimos para que os alunos observassem as sílabas apresentadas e formassem, oralmente, palavras com essas sílabas. Percebendo a dificuldade de parte dos alunos, propomos a leitura coletiva das sílabas e a formação de algumas palavras. Todos os alunos executaram a atividade, escrevendo, nas linhas, as palavras formadas. Porém, os que estavam no início da etapa alfabética escreveram pseudopalavras.

Para concluir a realização do exercício, pedimos para que os alunos lessem as palavras formadas e as registrassem no quadro, realizando uma reflexão gráfica sobre elas. Isso fez com que os alunos que ainda não se apropriaram da escrita alfabética percebessem a escrita convencional dessas palavras.

O exercício número 4 trabalhou a habilidade de inverter a ordem das sílabas de uma palavra para formar uma nova palavra. Lemos as palavras apresentadas para os alunos e pedimos que eles invertessem as sílabas para formar uma nova palavra. Como exemplo, utilizamos a observação do colega que disse que se trocarmos as sílabas da palavra *lago*,

formamos a palavra *gola*. Os alunos, das diferentes etapas de aquisição da língua escrita, conseguiram realizar o exercício facilmente. As palavras formadas foram escritas nas linhas indicadas e os alunos fizeram desenhos para representá-las.

4ª aula

Nessa aula, foram realizados os demais exercícios da atividade em folha. Para a realização do exercício número 5, que trabalhou a organização de sílabas para formação de palavras, pedimos para que os alunos pronunciassem os nomes das figuras apresentadas e pensassem nas sílabas que os formavam. A partir dessa reflexão, cada aluno organizou as sílabas dos quadrinhos de maneira adequada. O exercício número 6 trabalhou a habilidade de formar palavras a partir de sílabas dadas. Com facilidade, os alunos falaram várias palavras que exibiam as sílabas *la* e *va*, no entanto, no momento de escrever, os alunos que se encontravam no início da etapa alfabética revelaram dificuldade. Para auxiliá-los, propomos uma reflexão acerca da grafia dessas palavras.

No exercício número 7, os alunos pronunciaram o nome das figuras apresentadas excluindo a sílaba em destaque. Consecutivamente, foram excluídas das palavras, a sílaba inicial, a sílaba medial e a sílaba final. Os alunos em início da etapa alfabética foram auxiliados da professora, uma vez que, de forma coletiva, foi feita uma reflexão sobre a escrita de cada palavra formada.

O último exercício da atividade, número 8, trabalhou a habilidade de adicionar sílabas para formar nova palavra. A maioria dos alunos conseguiu executar a atividade de forma autônoma. Para auxiliar aqueles que revelaram dificuldade, novamente foi realizada uma reflexão sobre a dimensão fonológica e gráfica das palavras.

5ª aula

Nessa aula, trabalhamos com o jogo “Caça-sílabas”, composto por cartelas e fichas com as sílabas que formavam o nome de variadas figuras. Na medida em que formavam todas as palavras da cartela, os alunos a trocavam com os amigos. O jogo trabalhou o desenvolvimento da consciência silábica, bem como a reflexão acerca da grafia das palavras.

Dando continuidade ao trabalho com a consciência fonológica, desenvolvemos as atividades da Etapa III, referente à consciência de rimas e aliterações. Vejamos:

5.3 ETAPA III: LEITURA, ESCRITA E CONSCIÊNCIA DE RIMAS E ALITERAÇÕES

Objetivo Geral

- Desenvolver, de forma correlacionada, a leitura, a escrita e a consciência fonológica de rimas e aliterações.

Objetivos específicos

- Realizar a leitura de textos pertencentes ao gênero textual Parlenda e Trava-língua, identificando as características e finalidades dos gêneros em questão;
- Executar exercícios que trabalhem as habilidades referentes à consciência de rimas e aliterações.

Conteúdos

-Leitura / Escrita
-Consciência de rimas e aliterações

Público-alvo

-3º ano

Tempo estimado

- 5 h/a.

Materiais necessários

Cartolinas, pincel para quadro, lápis grafite, borracha, lápis de pintar, tesoura e fita adesiva.

Procedimentos metodológicos:

- Desenvolvimento da atividade em folha
- Realização de um campeonato de trava- línguas.

A seguir, apresentaremos a atividade em folha referente à etapa III.⁹ Essa atividade propõe um trabalho voltado para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da consciência de rimas e aliterações. Vejamos:

⁹ A atividade em folha referente à etapa III encontra-se no Apêndice E.

1. Vamos realizar a leitura da parlenda!

Objetivo(s): 1) Ler uma parlenda (texto poético de tradição oral). 2) Compreender o texto lido e identificar as especificidades desse gênero textual.

Procedimento(s): Solicitar que os alunos, de forma coletiva, leiam o texto, observando as características e a finalidade do gênero.

HOJE É DOMINGO
PÉ DE CACHIMBO
O CACHIMBO É DE OURO
BATE NO TOURO
O TOURO É VALENTE
BATE NA GENTE
A GENTE É FRACO
CAI NO BURACO
O BURACO É FUNDO
ACABOU-SE O MUNDO.



Disponível em: <<http://www.atividadeeduca.com/2013/08/parlenda-hoje-e-domingo.html>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

2. Releia o texto, observando que no final dos versos existem palavras que têm o mesmo som final, ou seja, que rimam. Fique atento a essas palavras.

Objetivo(s): Rer o texto, identificando as palavras que rimam.

Procedimento(s): Rer o texto com os alunos, solicitando que as rimas sejam apontadas.

3. Pinte, da mesma cor, as palavras do texto que terminam com o mesmo som.

Objetivo(s): Apontar palavras que rimam.

Procedimento(s): 1) Pedir que os alunos leiam as palavras, identificando os pares que rimam. 2) Solicitar que os alunos pintem cada par, utilizando uma cor diferente.

DOMINGO

OURO

VALENTE

FRACO

FUNDO

GENTE

MUNDO

CACHIMBO

BURACO

TOURO

4. Marque a palavra que rima com o nome das figuras abaixo.

Objetivo(s): Apontar sílabas que rimam.

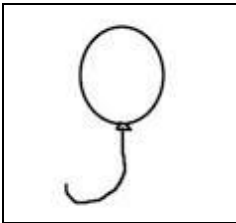
Procedimento(s): Solicitar que os alunos pronunciem o nome das figuras e, em seguida, leiam as palavras apresentadas, apontando aquelas que rimam com o nome de cada figura.



MATA

PALITO

SAPATO



LUVA

SABÃO

CASA

5. No espaço, faça desenhos para representar palavras que rimem com:

Objetivo(s): Criar rima a partir de uma palavra dada.

Procedimento(s): 1) Propor aos alunos que, oralmente, produzam rimas a partir das palavras apresentadas. 2) Pedir que os alunos representem as palavras formadas por meio de desenhos. 3) Pedir que os alunos escrevam o nome das figuras desenhadas.

GATO

NINHO

Agora, escreva o nome das figuras desenhadas.

6. Acompanhe a leitura do trava-língua. Depois, é sua vez de brincar com as palavras.

Objetivo(s): 1) Ler um trava-língua. 2) Compreender o texto lido e identificar as especificidades desse gênero textual.

Procedimento(s): Realizar a leitura compartilhada do texto, destacando as características e a finalidade desse gênero textual.

TRÊS TIGRES TRISTES
PARA TRÊS PRATOS DE TRIGO.
TRÊS PRATOS DE TRIGO
PARA TRÊS TIGRES TRISTES.



Disponível em: <<http://www.linolica.com.br/trava.htm>>. Acesso em 20 mar. 2015.

7. No texto, muitas palavras começam com o mesmo som. Escreva, no espaço, três dessas palavras.

Objetivo(s): Apontar aliterações

Procedimento(s): Pedir que os alunos localizem no texto, palavras que iniciem com o mesmo som.

8. Marque X nas palavras que começam com o mesmo som da palavra **pratos**.

Objetivo(s): Apontar aliterações.

Procedimento(s): Pedir que os alunos leiam as palavras do quadro, marcando aquelas que iniciam com o mesmo som da palavra prato.

TIGRES / TRIGO / PRAÇA / TRISTE / PRIMA / PRÁTICA

9. Nas linhas abaixo, escreva o nome de cada figura e, depois, circule os desenhos que iniciam seus nomes com o mesmo som da palavra rei.

Objetivo(s): Apontar aliterações

Procedimento(s): 1) Pedir que os alunos pronunciem os nomes das figuras e os escrevam nas linhas.
2) Solicitar que os alunos apontem as palavras que iniciam com o mesmo som da palavra rei [R].



Desenvolvimento da etapa III

1ª aula

Inicialmente, os alunos realizaram o exercício número 1 da atividade em folha. De forma coletiva, lemos a parlenda. Posteriormente, relemos o texto, solicitando que os alunos completassem as rimas do seguinte modo:

Professor: *Hoje é domingo/ Pé de...*

Turma: *Cachimbo*

Professor: *O cachimbo é de ouro/ Bate no...*

Turma: *Touro*

Após essa leitura compartilhada, os alunos ressaltaram que as palavras do texto estavam rimando. Conversamos com a turma sobre o gênero textual em questão, explicando que se trata de um texto de tradição oral e, que, assim como outros textos folclóricos, é passado de geração para geração através dos tempos.

2ª aula

Nessa aula, foram realizados os exercícios número 2, 3 e 4. No exercício número 2, propomos a releitura individual do texto, solicitando que os alunos destacassem as palavras que rimassem. No momento da leitura compartilhada, todos os alunos perceberam facilmente as rimas do texto, mas quando foi solicitada a leitura individual, aqueles que se encontravam no início da etapa alfabética revelaram dificuldade, justamente por ainda não reconhecerem as palavras escritas. Nesse momento, auxiliamos esses alunos, realizando a leitura juntamente com eles.

O exercício número 3 trabalhou a habilidade metafonológica de apontar palavras que rimam. Como as rimas já tinham sido apontadas no texto, pedimos para que cada rima fosse pintada de uma cor diferente. Os alunos das diferentes etapas de aquisição da língua escrita conseguiram executar o exercício com facilidade. No exercício número 4, os alunos tinham que apontar sílabas que rimassem. Pedimos que os alunos pronunciassem o nome das figuras em destaque e, em seguida, lessem as palavras apresentadas, apontando aquelas que rimassem com o nome de cada figura. O exercício foi executado de forma autônoma pela maioria dos alunos, que revelou facilidade em apontar sílabas que rimam.

3ª aula

Os alunos realizaram o exercício número 5, que consistia em produzir rimas a partir de palavras propostas. Primeiramente, incentivamos os alunos a produzirem as rimas oralmente.

Professor: *Que palavras rimam com gato?*

Turma: *Rato, prato, sapato...*

Professor: *Muito bem! E que palavras rimam com ninho?*

Turma: *Passarinho, cachinho, carrinho...*

Após esse registro oral, os alunos fizeram desenhos para representar as palavras ditas e também escreveram o nome das figuras desenhadas.

4ª aula

Os alunos realizaram, de forma coletiva, o exercício número 6, que consistiu na leitura do trava-língua apresentado na atividade em folha. Foi um momento descontraído, pois os alunos perceberam que o texto era uma verdadeira brincadeira com as palavras. Muitos alunos tiveram dificuldades na primeira leitura, o que é natural, pois é difícil pronunciar as palavras rapidamente. Aproveitamos esse momento para explicar que o nome do texto é trava-língua, porque ele dá um “nó” na língua, isso porque esse tipo de texto apresenta uma repetição de sons semelhantes. Também explicamos que o trava-língua é um texto folclórico, ou seja, que vai passando de geração em geração, e que é um desafio para o leitor.

A professora solicitou a leitura silenciosa do texto, para que os alunos “treinassem” a pronúncia das palavras e depois solicitou a leitura em voz alta, para ver se os alunos conseguiam ler o trava-língua.

Após esse momento, os alunos realizaram os exercícios número 7, 8 e 9, que trabalharam a habilidade metafonológica de apontar aliterações. No exercício número 7, os alunos tiveram que voltar ao texto para transcrever palavras que iniciassem com o mesmo som. A maioria dos alunos conseguiu identificar facilmente as aliterações, baseando-se nas pistas gráficas oferecidas pelo texto. No exercício número 8, tinham que apontar as palavras que iniciassem com o mesmo som da palavra *pratos*. Novamente, seguindo as pistas gráficas apresentadas, a maioria dos alunos realizou o exercício de forma independente e eficiente.

Diferentemente dos exercícios número 7 e número 8, no exercício número 9 não foram oferecidas pistas gráficas. Os alunos tiveram que pronunciar e escrever o nome de cada desenho apresentado e apontar os nomes que iniciassem com o mesmo som da palavra *rei* [R]. A maioria dos alunos realizou o exercício adequadamente, identificando as palavras que apresentavam aliteração.

5ª aula

Propomos um campeonato de trava-línguas. Vários textos desse gênero foram levados para a sala de aula e cada aluno escolheu um deles. Após “treinaram” a pronúncia, cada aluno leu seu texto tentando não “tropeçar” nas palavras. Foi um momento de desafio e diversão. Posteriormente, selecionamos alguns dos textos lidos para destacar as aliterações.

Dando continuidade ao desenvolvimento de atividades que trabalharam a consciência fonológica, agora, em seu nível mais complexo, que é a consciência fonêmica, propomos a Etapa IV. Vejamos, agora, como foi desenvolvido esse trabalho.

5.4 ETAPA IV: LEITURA, ESCRITA E CONSCIÊNCIA DE FONEMAS

Objetivo Geral

- Desenvolver, de forma correlacionada, a leitura, a escrita e a consciência fonológica fonêmica.

Objetivos específicos

- Realizar a leitura de texto pertencente ao gênero textual canção;
- Reconhecer a unidade fonema como um componente fonológico da língua;
- Executar exercícios que trabalhem diferentes habilidades da consciência silábica, conciliadas ao trabalho com a escrita alfabética.

Conteúdos

- Leitura
- Escrita
- Consciência fonêmica

Público-alvo

- 3º ano

Tempo estimado

- 10 h/a.

Materiais necessários

Aparelho de som, CD, folhas de ofício, cartolinas coloridas, pincel para quadro, lápis grafite, borracha, lápis de pintar, alfabeto móvel e tampinhas.

Procedimentos metodológicos

- Exibição da canção “A casa”, de Vinicius de Moraes;
- Desenvolvimento da atividade em folha;
- Atividade de escrita com o alfabeto móvel.
- Realização do Bingo dos sons e das letras;

A atividade em folha referente à etapa IV¹⁰ é composta por exercícios orais e escritos, que trabalharam, de forma interligada, as habilidades de leitura, escrita e consciência fonêmica, conforme veremos a seguir.

1. Vamos ler esse texto. É a letra de uma canção que nós conhecemos.

Objetivo(s): 1) Ler e compreender globalmente o texto lido. 2) Identificar as características e a finalidade de textos do gênero canção.

Procedimento(s): 1) Ouvir a canção com os alunos e, depois, cantá-la. 2) Levantar questionamentos relacionados ao gênero textual em questão, bem como à interpretação do texto.



A CASA

ERA UMA CASA
MUITO ENGRAÇADA
NÃO TINHA TETO
NÃO TINHA NADA
NINGUÉM PODIA
ENTRAR NELA, NÃO
PORQUE NA CASA
NÃO TINHA CHÃO

¹⁰ A atividade em folha referente à etapa IV encontra-se no Apêndice F.

NINGUÉM PODIA
DORMIR NA REDE
PORQUE NA CASA
NÃO TINHA PAREDE
NINGUÉM PODIA
FAZER PIPI
PORQUE PENICO
NÃO TINHA ALI
MAS ERA FEITA
COM MUITO ESMERO
NA RUA DOS BOBOS
NÚMERO ZERO.

MORAES, Vinicius de A. A arca de Noé. São Paulo: Companhia das letras, 1991, p. 29.

Fique atento!

Além das sílabas, podemos dividir as palavras em partes ainda menores, ou seja, podemos separar cada um de seus sons. Geralmente, nós não pronunciamos um som sozinho, nós o juntamos com outro (s) para formar as sílabas e as palavras.

Exemplo: [K] + [a] = CA. Veja que na escrita os sons da fala são representados pelas letras.

2. Abaixo, aparecem palavras retiradas do texto. Leia essas palavras, pense e anote a quantidade de sons que elas possuem.

Objetivo(s): Segmentar a palavra em sons.

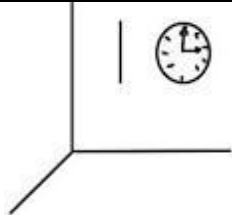
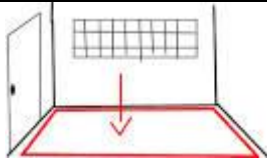
Procedimento(s): Escrever as palavras do exercício no quadro, colocando um símbolo para representar cada som da palavra. Dessa forma, levar o aluno a perceber que as sílabas das palavras podem ser divididas em unidades ainda menores.

RUA	
CHÃO	
NADA	
TINHA	
PENICO	

3. Escreva palavras que começam e que terminam como mesmo som do nome das figuras que aparecem na canção.

Objetivo(s): Identificar palavras iniciadas e terminadas pelo mesmo som.

Procedimento(s): Pedir que os alunos pronunciem o nome das figuras em destaque, apontando outras palavras que iniciem com o mesmo som.

	Palavra que começa com o mesmo som	Palavra que termina com o mesmo som
		
		
		

Podemos brincar com os sons das palavras e assim formar palavras novas.

Veja: Se tirarmos o som [K] da palavra casa, formamos a palavra asa.



CASA



ASA

4. Continue formando novas palavras, retirando o som pronunciado pela professora.

Objetivo(s): Apagar sons para formar outra palavra.

Procedimento(s): 1) Pedir que os alunos observem o exemplo dado e, que, reflitam sobre a mudança ocorrida. 2) Solicitar que os alunos formem novas palavras, retirando os sons pronunciados pela professora.

LUVA = _____

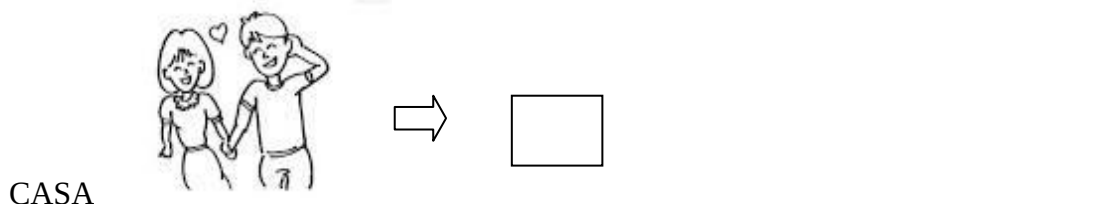
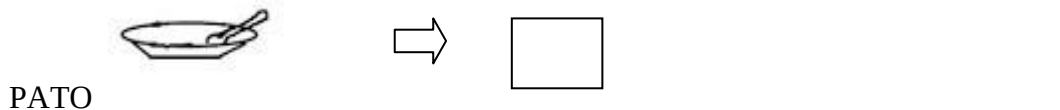
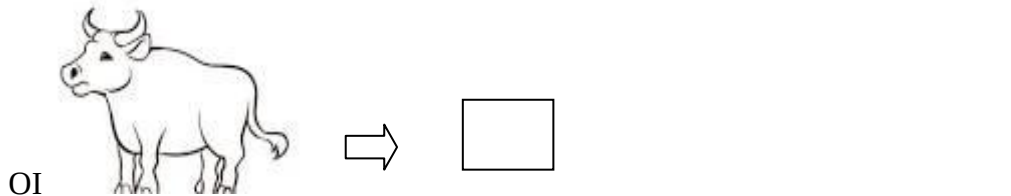
PASTA = _____

MAL = _____

5. Agora, pense no som que será necessário acrescentar às palavras para formar o nome das figuras abaixo, depois escreva no quadro a letra equivalente a esse som.

Objetivo(s): Acrescentar sons para formar outra palavra.

Procedimento(s): Pedir que os alunos formem os nomes das figuras, acrescentando as letras equivalentes aos sons que estão faltando.



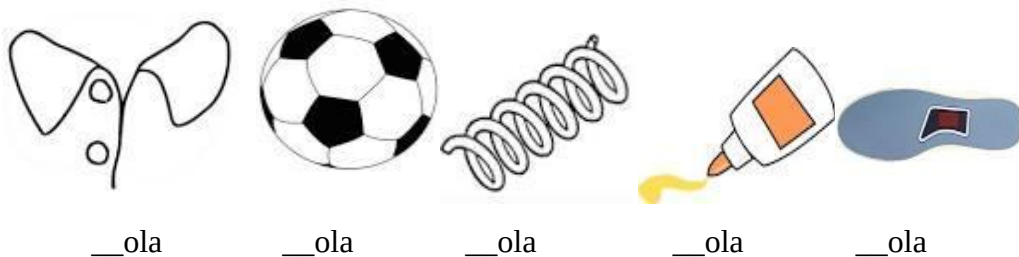
6. Além de formarmos novas palavras retirando ou acrescentando sons, também podemos fazer isso trocando um dos sons das palavras. Veja, por exemplo, o que ocorre se mudarmos o som inicial da palavra chão:

Objetivo(s): Apontar palavras distintas pelo fonema inicial.

Procedimentos(s): Soliocitar que os alunos completem os nomes das figuras, escrevendo as letras equivalentes aos sons iniciais.



Agora, pense e complete as palavras com as letras equivalentes aos sons iniciais.



7. A partir das palavras abaixo, transforme-as em novas palavras, mudando apenas um som.

Objetivo(s): Trocar um dos fonemas da palavra para formar nova palavra.

Procedimento(s): 1) Pedir que os alunos leiam as palavras apresentadas. 2) Propor que os alunos formem novas palavras a partir das palavras dadas, realizando a troca de um dos fonemas. 3) Solicitar que os alunos escrevam as palavras formadas.

CABELO ⇒ _____ MALA ⇒ _____

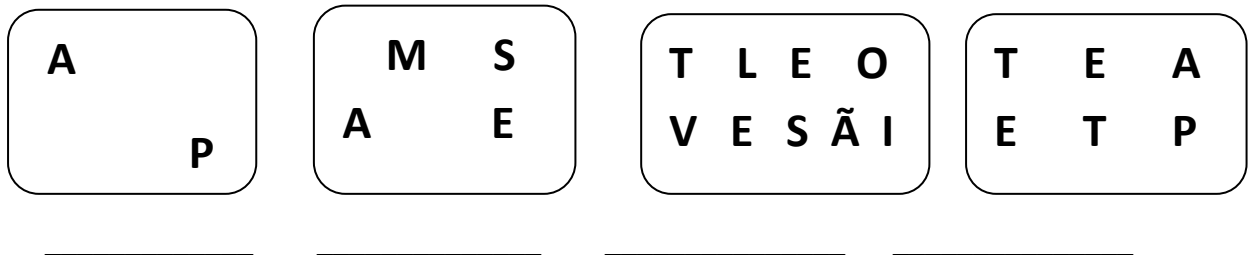
COELHO ⇒ _____ PATA ⇒ _____

8. Responda a adivinha.

Objetivo(s): 1) Ler uma adivinha (texto folclórico de tradição oral). 2) Unir sons isolados para formar palavras.

Procedimento(s): 1) Pedir que os alunos leiam a adivinha. 2) Solicitar que os alunos escrevam as respostas da adivinha, com base nas pistas gráficas apresentadas nos quadros.

O QUE É? O QUE É?
VEJA AS LETRAS DAS CAIXINHAS
PALAVRAS ELAS VÃO FORMAR
SÃO OBJETOS DE UMA CASA
QUERO VER VOCÊ ADIVINHAR.



Desenvolvimento da etapa IV:

1ª aula

Para iniciar o trabalho voltado para a leitura, a escrita e consciência fonêmica, levamos para a sala de aula um aparelho de som e um cd com a canção “A casa”, de Vinicius de Moraes. Escutamos atentamente a canção e depois a cantamos. Como se tratava de uma letra já conhecida pelos alunos, a maioria deles participou dessa atividade de forma ativa. Outra canção já havia sido trabalhada na II etapa, assim, relembramos algumas das características desse gênero textual, entre elas: o fato de se tratar de um texto poético, de estar organizado em versos e de apresentar rimas. Destacamos que a canção e o poema são bastante parecidos, mas que a canção apresenta uma melodia e que a letra da canção não pode ser separada dessa melodia.

Após esse momento, levantamos alguns questionamentos acerca do texto:

- Vocês gostaram da canção? Por quê?
- Por que o título do texto é a casa?
- Por que essa casa era engraçada?
- Quais os elementos faltavam nessa casa?
- Será que existe uma casa como essa?
- Como é a casa de vocês? Nela tem algo parecida com a casa da canção?

2ª aula

Colocamos novamente a canção “A casa” para que os alunos a ouvissem e propomos que eles acompanhassem a letra da canção por meio do texto impresso. Após esse momento, os alunos pintaram os espaços entre as palavras e apontaram as rimas presentes no texto.

3ª aula

Os alunos realizaram o exercício número 2, que trabalhou a habilidade metafonológica de segmentar as palavras em sons. Escrevemos as palavras do texto “A casa” no quadro e explicamos que as sílabas delas podem ser divididas em unidades sonoras ainda menores. Podemos identificar cada um dos sons das palavras. Solicitamos que os alunos lessem as palavras da atividade em folha e, em seguida, dissessem a quantidade de sons de cada palavra. Inicialmente, os alunos realizaram a contagem das sílabas das palavras e/ou das letras delas. Para mostrar a diferença entre o número de letras e de sons, apresentamos símbolos feitos de papel colorido e realizamos a leitura das palavras juntamente com os alunos, colocando um símbolo abaixo de cada letra. Após essa atividade, os alunos começaram a entender que as sílabas das palavras podem ser divididas em unidades ainda menores e que conjunto de letras como nh, ch e lh (que representam os dígrafos) são equivalentes a um único som.

4ª aula

Nessa aula, os alunos realizaram o exercício número 3, que trabalhou a habilidade metafonológica de identificar palavras iniciadas e terminadas pelo mesmo som. Apresentamos figuras que representavam palavras do texto “A casa”. Depois, solicitamos que os alunos pronunciassem o nome das figuras e que dissessem palavras iniciadas e terminadas com os sons iguais aos delas. Oralmente, a maioria dos alunos conseguiu realizar a atividade proposta, inclusive aqueles que se encontram no início da fase alfabética, porém, quando os alunos passaram para o segundo passo, que era escrever as palavras indicadas, apenas os alunos que já dominam a escrita alfabética conseguiram realizar adequadamente. Para auxiliar os alunos com dificuldades, propomos a escrita coletiva das palavras no quadro, realizando uma reflexão fonológica e gráfica em relação às palavras escolhidas pelos alunos.

5ª aula

Os alunos realizaram os exercícios número 4 e 5. O exercício número 4 trabalhou a habilidade de apagar um som da palavra para formar uma nova palavra.

Após realizarem a leitura das palavras, os alunos que se encontravam na fase mais avançada da etapa alfabética, bem como os que se encontravam da etapa ortográfica começaram a dar sugestões acerca dos sons que poderiam ser retirados para que novas palavras fossem formadas. Embora eles não pronunciassem esses sons, eles apontaram as letras a eles equivalentes.

Além da formação de novas palavras, essa atividade possibilitou que os alunos percebessem que, em determinadas posições, um som pode ser representado por diferentes letras, como no caso da palavra *mal*. Quando solicitamos que eles retirassem o som [u], os alunos conseguiram relacioná-lo à letra *u* e alguns destacaram que esse som também poderia ser representado pela letra *l*.

Em relação ao exercício número 5, que trabalhou a habilidade metafonológica de acrescentar sons para formar novas palavras, os alunos observaram as figuras apresentadas e completaram os nomes dessas figuras com as letras equivalentes aos sons que estavam faltando. Nesse caso, acrescentaram o fone (som) [b] à palavra *oi*, para formar a palavra *boi*; o fone [ʃ] à palavra *pato*, para formar a palavra *prato* e acrescentaram o fone [u] à palavra *casa*, para formar a palavra *casal*. A maioria dos alunos conseguiu realizar a atividade de forma adequada, solicitando auxílio quando necessário.

6ª aula

Os alunos realizaram o exercício número 6, que trabalhou a habilidade metafonológica de apontar palavras distintas pelo fonema inicial. Primeiramente, eles observaram as figuras da atividade em folha e a grafia do nome dessas figuras e perceberam que entre esses nomes havia apenas uma letra diferente. Explicou que os sons da nossa fala são representados por letras ou por um conjunto de letras, como no caso do *ch*, *lh*, *nh*, *rr*, *ss*, entre outros. E que, no caso daquelas palavras, o que as diferenciava era apenas o som inicial. Por isso, cada uma delas era escrita com uma letra inicial diferente. Pedimos para que os alunos pronunciassem o nome de cada figura atentamente, para que percebessem a diferença entre os sons iniciais. A atividade serviu para mostrar como a mudança de um único som pode gerar outra palavra. Após esse momento, os alunos completaram os nomes das figuras, observando os sons que estavam faltando. Na língua portuguesa, os nomes das letras e os sons a elas correspondentes têm uma visível ligação, por isso a maioria dos alunos realizou a atividade de forma autônoma e eficiente.

7ª aula

Durante essa aula foram desenvolvidos os exercícios número 7 e 8. Em relação ao exercício número 7, que trabalhou a habilidade de trocar um dos sons da palavra para formar outra palavra, a maioria dos alunos participou ativamente. Nas primeiras palavras trabalhadas (cabelo e joelho), os alunos sugeriram várias trocas, porém elas geravam pseudopalavras e eram eliminadas pela própria turma. Depois de algumas tentativas, um aluno sugeriu a troca do som [k] da palavra cabelo por [x], formando a palavra Rabelo. E outro sugeriu a troca do som [ʒ] da palavra joelho por [K], formando a palavra coelho. A troca dos sons das demais palavras foi realizada com mais facilidade. Rapidamente eles apontaram várias palavras formadas pela mudança do fonema inicial. Em relação à palavra mala, os alunos formaram palavras como *bala, sala, rala e Lala*. E em relação à palavra pata, foram formadas palavras como *rata, nata, cata e gata*.

Após esse momento, trabalhamos o exercício número 8, que consistia em unir sons isolados para formar palavras. Inicialmente, os alunos realizaram a leitura da adivinha, que é um texto popular, ou folclórico, de tradição oral, assim como os demais textos trabalhados na proposta didática. Dentro de cada quadro, havia letras que formavam o nome de objetos de uma casa. Os alunos deveriam refletir acerca dos sons equivalentes aquelas letras e organizá-los para formar o nome dos objetos. A atividade foi realizada com facilidade pelos alunos que se encontram na fase avançada da etapa alfabética, bem como por aqueles que se encontram na etapa ortográfica. Os alunos, em início da etapa alfabética, revelaram dificuldade em identificar o nome dos objetos, isso, porque, ainda não estabelecem a relação grafema/fonema. Para auxiliar esses alunos, realizamos a escrita coletiva das palavras no quadro, desenvolvendo uma reflexão acerca das relações grafofonêmicas.

8ª aula

Desenvolvemos uma atividade utilizando um alfabeto móvel¹¹ de madeira. Apresentamos fichas contendo figuras com objetos e dependências de uma casa e, utilizando as letras do alfabeto móvel, os alunos formaram o nome dessas figuras. Para a realização dessa atividade, os alunos foram divididos em grupos, de acordo com a etapa de aquisição da leitura e da escrita em que se encontravam. No grupo dos alunos, em fase avançada da etapa alfabética e dos alunos na etapa ortográfica, realizamos poucas intervenções, relacionadas, na maioria das vezes, às relações grafofonêmicas irregulares, ou seja, relações cuja escrita das

¹¹ No anexo F, encontra-se uma fotografia que apresenta a atividade com o alfabeto móvel.

palavras não obedece a nenhuma regra de correspondência, como por exemplo: geladeira/jeladeira. Em relação aos alunos em fase inicial da etapa alfabética, ou seja, aqueles que ainda não estabelecem a relação entre sons e letras, realizamos várias intervenções, para que os alunos percebessem que cada som da fala é representado, na escrita, por uma letra ou por conjunto de letras e para que eles não formassem as palavras utilizando as letras aleatoriamente, mas a partir de uma reflexão fonológica.

9ª aula

Após a formação das palavras utilizando o alfabeto móvel, solicitamos que os alunos escrevessem as palavras formadas no caderno e as ilustrassem por meio de desenhos. A partir dessa atividade, os alunos, sobretudo os que se encontravam em fase inicial da etapa alfabética, puderam novamente refletir sobre o sistema de escrita alfabética, atentando para as relações grafofonêmicas da nossa língua.

10ª aula

A última aula dessa etapa foi realizada com os alunos em fase inicial da etapa alfabética. Foi realizado um bingo dos sons e das letras¹². Cada aluno recebeu uma cartela com as letras do alfabeto e tampinhas para marcar as letras sorteadas. O jogo foi realizado da seguinte forma: sorteamos uma figura e a mostramos aos alunos. Eles localizavam e marcavam a letra inicial desse nome na cartela. A partir desse bingo, foi trabalhada a reflexão acerca do som inicial de cada palavra, bem como o reconhecimento da letra equivalente a esse som. Essa atividade foi bastante atrativa e os alunos se empenharam em completar toda a cartela, alcançando assim, o objetivo do jogo.

Após o desenvolvimento da proposta didática, percebemos que os alunos, por meio das atividades colaborativas desenvolvidas, se mostraram mais conscientes dos componentes sonoros da língua, realizando, de forma espontânea, a segmentação das palavras dos textos trabalhados posteriormente, bem como a identificação das rimas, a contagem do número de sílabas, entre outras habilidades fonológicas.

No próximo capítulo, apresentaremos os dados referentes ao pós-teste elaborado com o objetivo de avaliar os possíveis avanços dos alunos, em relação às habilidades trabalhadas durante a aplicação da proposta didática.

¹² No Anexo G, encontra-se uma fotografia que apresenta a atividade com o bingo dos sons e das letras.

6 ANÁLISE DO PÓS-TESTE E RESULTADOS OBTIDOS

Para analisar o desempenho dos alunos, após a realização da proposta didática, verificando, assim, os possíveis avanços em relação ao pré-teste, foi elaborado e aplicado um pós-teste¹³ com base em PNAIC (BRASIL, 2013).

Os exercícios do pós-teste trabalharam os seguintes níveis de consciência fonológica: consciência de palavras, consciência de sílabas, consciência de rimas e aliterações e consciência de fonemas, sendo contempladas as mesmas habilidades metafonológicas trabalhadas no pré-teste. A aplicação do pós-teste totalizou 6h/a.

O quadro abaixo apresentará a numeração dos exercícios do pós-teste, elencando as respectivas habilidades de consciência fonológica.

Quadro 10: Habilidades de consciência fonológica envolvidas no pós-teste

Numeração dos exercícios	Habilidades de consciência fonológica
Tópico 1- Consciência de palavras	
Exercício 1	Segmentar a frase em palavras
Exercício 2	Localizar palavras no texto
Exercício 3	Contar o número de palavras de um enunciado
Exercício 4	Comparar palavras quanto ao tamanho
Exercício 5	Organizar as palavras numa sequência que dê sentido a elas
Tópico 2-Consciência de sílabas	
Exercício 6	Contar o número de sílabas de uma palavra
Exercício 7	Juntar sílabas isoladas para formar palavras
Exercício 8	Apagar sílabas para formar palavras
Exercício 9	Adicionar sílabas para formar palavras
Exercício 10	Inverter a ordem das sílabas para formar palavra
Tópico 3-Consciência de rimas e aliterações	
Exercício 11	Apontar palavras que rimam
Exercício 12	Apontar sílabas que rimam
Exercício 13	Criar rima a partir de uma palavra dada
Exercício 14	Apontar aliterações
Exercício 15	Apontar aliterações
Tópico 4-Consciência de fonemas	
Exercício 16	Segmentar a palavra em sons
Exercício 17	Identificar palavras iniciadas e terminadas pelo mesmo som
Exercício 18	Apagar e acrescentar sons para formar outra palavra
Exercício 19	Apontar palavras distintas pelo fonema inicial
Exercício 20	Unir sons isolados para formar palavras

¹³ O pós-teste encontra-se no Apêndice G.

6.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DO PÓS-TESTE

Apresentaremos, na sequência, os dados obtidos na aplicação do pós-teste, comparando-os com os dados resultantes do pré-teste. Também apresentaremos a análise comparativa desses dados, elencando os itens mais relevantes. Ressaltamos que os dados referentes ao pré-teste serão identificados pela sigla “PRÉ” enquanto os dados do pós-teste serão identificados pela sigla “PÓS”. Iniciaremos pelos exercícios referentes à língua escrita e consciência de palavras, conforme veremos a seguir.

6.1.1 Língua escrita e consciência de palavras

Apresentaremos, a seguir, os dados referentes à língua escrita e consciência de palavras, bem como a análise desses dados.

Quadro comparativo 11: Exercícios do pré e pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de palavras

Língua escrita e consciência de palavras												
Numeração dos exercícios	Fase inicial da etapa alfabética				Fase avançada da etapa				Etapa ortográfica			
	Respostas corretas		Respostas incorretas		Respostas corretas		Respostas incorretas		Respostas corretas		Respostas incorretas	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Exercício 1	1	2	5	4	0	2	3	1	2	6	5	1
Exercício 2	4	5	2	1	3	3	0	0	3	7	4	0
Exercício 3	4	4	2	2	2	3	1	0	5	7	2	0
Exercício 4	4	1	2	5	2	2	1	1	4	5	3	2
Exercício 5	0	2	6	4	0	3	3	0	2	7	5	0
Total	13	14	17	16	7	13	8	2	16	32	19	3

Observamos que, nas três diferentes fases de aquisição da língua escrita, houve avanços em relação às habilidades de consciência fonológica. Se comparado ao pré-teste, os alunos obtiveram um total maior de acertos.

Como podemos observar no quadro, o número de acertos aumentou consideravelmente em relação ao grupo de alunos que se encontra em fase avançada da etapa alfabética, bem

como em relação àqueles que se encontram na etapa ortográfica. Nesses casos, o número de acertos foi praticamente o dobro do número de acertos obtidos no pré- teste.

Em relação aos alunos que se encontram em fase inicial da etapa alfabética, ou seja, os alunos que ainda não se apropriaram da escrita alfabética, o avanço em relação às habilidades relacionadas à consciência de palavras foi pequeno. Esse grupo conseguiu, no total, apenas 1 resposta correta a mais do que em relação ao pré-teste e foi o único grupo que continuou revelando um número maior de erros que de acertos, embora essa diferença tenha sido equilibrada.

Verificamos que os alunos avançaram em relação à habilidade metafonológica de segmentar a frase em palavras (exercício número 1), sendo essa uma das dificuldades verificadas no pré-teste em relação às três diferentes fases de aquisição da língua escrita.

Os alunos em fase avançada da etapa alfabética e os da etapa ortográfica obtiveram, no pós-teste, um número de acertos maior do que de erros. No entanto, mesmo com o aumento do número de acertos em relação ao pré-teste, os alunos em início da etapa alfabética continuaram obtendo, no pós-teste, um número maior de erros do que de acertos. Vejamos como alunos das três diferentes fases de aquisição da língua escrita realizaram esse exercício.

Figura 2.1: Aluno WH(M)8 - fase inicial da etapa alfabética

ÉPORUMABOLA			
Agora, escreva cada palavra em um quadradinho			
E	R	U	BO

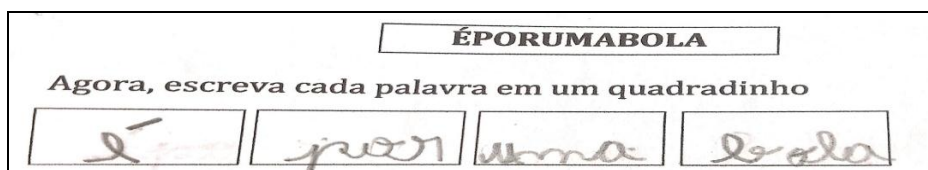
Figura 2.2: Aluno RG(M)8 - fase inicial da etapa alfabética

ÉPORUMABOLA			
Agora, escreva cada palavra em um quadradinho			
E	R	U	BO

Figura 2.3: Aluno EF(M)8 - fase avançada da etapa alfabética

ÉPORUMABOLA			
Agora, escreva cada palavra em um quadradinho			
E	R	U	BO

Figura 2.4: Aluno MF(M)8 - etapa ortográfica



Observamos que dos 16 participantes, 10 conseguiram segmentar adequadamente as palavras escritas de forma hipossegmentada. No pré-teste, apenas 3 alunos conseguiram realizar essa atividade corretamente. Isso mostra que os alunos, após a proposta de intervenção, tornaram-se mais conscientes em relação à segmentação do enunciado em palavras. No entanto, como já mencionado acima, a maioria dos alunos em início da etapa alfabética não realizaram atividade de forma satisfatória.

Na primeira amostra, verificamos que o aluno apresenta dificuldade em distinguir a unidade palavra, pois ele, ao invés de segmentar as palavras do verso, segmentou as letras de algumas palavras.

Em relação à segunda amostra, percebemos que embora o aluno não tenha estabelecido adequadamente a delimitação do espaço entre as palavras, ele transcreveu todo o enunciado, conseguindo segmentar corretamente a última palavra (bola), possivelmente porque essa palavra já faça parte do “léxico mental ortográfico desse aluno” (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013, p. 23).

O PNAIC (Brasil, 2012) aponta que delimitar o início e o final de uma palavra não é uma atividade simples e ressalta que a durante séculos os textos eram escritos sem a segmentação das palavras. Segundo esse mesmo estudo, a utilização dos espaços em branco para separar as palavras não é aprendida de forma natural, devendo ser ensinada durante o ciclo de alfabetização. Esse ensino tornou-se relevante, pois levou o aluno a superar uma das dificuldades reveladas durante a produção escrita, que é não conseguir segmentar as palavras de um enunciado de forma adequada, conforme apontam Lemle (2009) e Brasil (2012).

Como podemos observar nas demais amostras, os alunos das demais etapas obtiveram maior êxito em relação ao exercício número 1, realizando com mais facilidade a segmentação do verso em palavras.

Em relação ao exercício número 2, que trabalhou a habilidade metafonológica de localizar palavras no texto, os dados do pós-teste também revelaram o avanço dos alunos. Apenas um participante, pertencente à fase inicial da etapa alfabética, respondeu de forma incorreta.

Em relação à habilidade de contar o número de palavras de um enunciado (exercício número 3), os alunos em início da etapa alfabética mantiveram o mesmo número de acertos e erros, em relação ao pré-teste, todos os alunos das demais etapas realizaram esse exercício corretamente.

Observamos que em relação ao exercício número 4, no qual trabalhamos a habilidade metafonológica de comparar palavras quanto ao tamanho, os alunos em fase mais avançada da etapa alfabética mantiveram a mesma quantidade de acertos e erros, que em relação ao pré-teste, os alunos da etapa ortográfica obtiveram apenas uma resposta correta a mais que em relação ao pré-teste e os alunos da fase inicial da etapa alfabética tiveram um número de acertos menor do que em relação ao pré-teste.

A seguir, apresentaremos exemplos de como essa atividade foi realizada por alunos das diferentes etapas de aquisição da língua escrita.

Figura 2.5: Aluno RG(M)8 - fase inicial da etapa alfabética

4) Observe os versos abaixo e indique:

QUER VER A FOCA BATER PALMINHA?	→	A maior palavra: <u>PALMINHA</u> A menor palavra: <u>VER</u>
------------------------------------	---	---

Figura 2.6: Aluno EF(M)8 - fase avançada da etapa alfabética

4) Observe os versos abaixo e indique:

QUER VER A FOCA BATER PALMINHA?	→	A maior palavra: <u>palminha</u> A menor palavra: <u>foca</u>
------------------------------------	---	--

Figura 2.7: Aluno VE(M) 8 - etapa ortográfica

4) Observe os versos abaixo e indique:

QUER VER A FOCA BATER PALMINHA?	→	A maior palavra: <u>palminha</u> A menor palavra: <u>Ver</u>
------------------------------------	---	---

Esses exemplos correspondem à maioria das respostas incorretas dadas pelos alunos. Observamos que, nesses casos, os alunos identificaram facilmente a maior palavra (palminha), mas não reconheceram a menor palavra (a). Segundo Moraes (2012), numa fase inicial da alfabetização, as crianças não consideram que uma ou duas letras isoladas seja algo

possível de ler. E essa característica foi observada nesse exercício, pois 5 dos 6 alunos em fase inicial da etapa alfabética desconsideraram a palavra *a*.

Verificamos que os alunos avançaram em relação à habilidade de organizar as palavras numa sequência que dê sentido a elas (exercício número 5). No pré-teste, apenas 2 alunos realizaram atividade de forma adequada, após o desenvolvimento da proposta didática, esse número subiu para 12. Todos os alunos da fase mais avançada da etapa alfabética, bem como os da etapa ortográfica conseguiram fazer o exercício corretamente. Vejamos exemplos de como os alunos realizaram esse exercício.

Figura 2.8: Aluno RG(M)8 - fase inicial da etapa alfabética

5) Leia as palavras que formam um dos versos do texto e organize-as numa sequência que tenha sentido.

A VER FOCA QUER

QUER VER A FOCA

Figura 2.9: Aluno VG(M)8 - fase avançada da etapa alfabética

5) Leia as palavras que formam um dos versos do texto e organize-as numa sequência que tenha sentido.

A VER FOCA QUER

QUER VER A FOCA

Figura 2.10: Aluno VF(F)8 - etapa ortográfica

5) Leia as palavras que formam um dos versos do texto e organize-as numa sequência que tenha sentido.

A VER FOCA QUER

QUER VER A FOCA

Constatamos, por meio dessas amostras, que os alunos passaram a perceber melhor a relação entre as palavras, conseguindo organizá-las numa sequência coerente. Por meio dos dados do pós-teste, verificamos que os alunos em estágios mais avançados, em relação à leitura e a escrita, foram os que conseguiram obter um maior avanço em relação às habilidades relacionadas à consciência de palavras, superando as dificuldades detectadas antes do desenvolvimento da proposta didática.

O melhor desempenho desses alunos corrobora BRASIL (2012), Capovilla e Capovilla (2010, 2011) e Morais (2012), quando afirmam que a leitura, a escrita e a consciência fonológica são habilidades que se encontram interligadas.

Vejamos, agora, os dados referentes à aplicação dos exercícios do pré- teste e do pós- teste relacionados à língua escrita e à consciência de sílabas.

6.1.2 Língua escrita e consciência de sílabas

A seguir, serão apresentados os dados referentes aos exercícios relacionados à língua escrita e consciência de sílabas, bem como as respectivas análises.

Quadro comparativo 12: Exercícios do pré e pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de sílabas

Língua escrita e consciência de sílabas												
Numeração dos exercícios	Fase inicial da etapa alfabética				Fase avançada da etapa				Etapa ortográfica			
	Respostas corretas		Respostas incorretas		Respostas corretas		Respostas incorretas		Respostas corretas		Respostas incorretas	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Exercício 6	2	4	4	2	0	3	3	0	1	7	6	0
Exercício 7	2	0	4	6	3	2	0	1	7	4	0	3
Exercício 8	4	6	2	0	3	3	0	0	7	7	0	0
Exercício 9	2	5	4	1	3	3	0	0	7	7	0	0
Exercício 10	1	5	5	1	2	3	1	0	4	7	3	0
Total	11	20	19	10	11	14	4	1	26	32	9	3

Observamos que, em relação ao número total de erros e de acertos, os alunos das três fases de aquisição da língua escrita avançaram em relação às habilidades referentes à língua escrita e consciência de sílabas, revelando um aumento considerável da quantidade de respostas corretas.

Destacamos o fato de que os alunos em fase inicial da etapa alfabética obtiveram, no pré-teste, um número de erros superior ao número de acertos. Após o desenvolvimento da proposta didática, os dados do pós-teste revelam que esses alunos tornaram-se mais conscientes do segmento sílaba, uma vez que o número de acertos em relação aos exercícios trabalhados correspondeu ao dobro do número de erros.

Na observação dos dados referentes ao pré-teste, verificamos que os alunos apresentaram dificuldades em relação ao desenvolvimento do exercício número 6 e do exercício número 10, que correspondem, respectivamente, às habilidades metafonológicas de

contar o número de sílabas de uma palavra e de inverter a ordem das sílabas para formar palavra.

Em relação ao exercício número 6, todos os alunos da fase avançada da etapa alfabética e os da etapa ortográfica conseguiram realizar o exercício corretamente, revelando um desempenho satisfatório. Os alunos da fase inicial da etapa alfabética também apresentaram avanços, uma vez que 4 dos 6 alunos dessa fase realizaram o exercício corretamente. Vejamos abaixo amostras de como esse exercício foi respondido.

Figura 2.11: Aluno YF(M)10 - fase inicial da etapa alfabética

6) Marque a opção que indica a quantidade correta de sílabas da palavra abaixo.

F O C A

☐ 1
 ☒ 2
 ☐ 3
 ☐ 4

Figura 2.12: Aluno EF(M)8 - fase avançada da etapa alfabética

CONSCIÊNCIA DE SÍLABAS

6) Marque a opção que indica a quantidade correta de sílabas da palavra abaixo.

F O C A

☐ 1
 ☒ 2
 ☐ 3
 ☐ 4

Figura 2.13: Aluno KK(M) 8 - etapa ortográfica

6) Marque a opção que indica a quantidade correta de sílabas da palavra abaixo.

F O C A

☐ 1
 ☒ 2
 ☐ 3
 ☐ 4

Diferentemente do que verificamos no pré-teste, a maioria dos alunos identificou as sílabas da palavra em destaque, realizando a contagem desses segmentos sonoros de forma correta. Os dois alunos que responderam ao exercício de forma incorreta, ambos da fase inicial da etapa alfabética, levaram em consideração o número de letras, ao invés do número de sílabas. Isso já tinha sido observado no pré-teste. Observemos um desses casos:

Figura 2.14: Aluno MF(F)9 - fase inicial da etapa alfabética

6) Marque a opção que indica a quantidade correta de sílabas da palavra abaixo.

F O C A

☐ 1
 ☐ 2
 ☐ 3
 ☒ 4

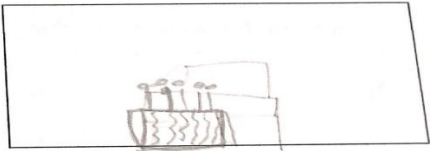
Observamos, novamente, a relação entre o desenvolvimento da língua escrita e a consciência fonológica, uma vez que nas fases mais avançadas de aquisição da leitura e da escrita, todos os alunos perceberam que a palavra *foca* é formada por duas sílabas. Em oposição, esses dois alunos da fase inicial de aquisição da etapa alfabética ainda não desenvolveram essa habilidade de consciência fonológica.

Em relação ao exercício número 10, os dados do pós-teste revelaram um ótimo desempenho dos alunos em relação à habilidade metafonológica de inverter a ordem das sílabas para formar palavras. No pré-teste, mais da metade dos participantes responderam ao exercício de forma incorreta. Após a aplicação da proposta didática, esse número correspondeu a 1 aluno. Vejamos amostras desse exercício.

Figura 2.15: Aluno MF(F)9 -fase inicial da etapa alfabética

10) Forme uma nova palavra inventando as sílabas da palavra **LOBO**. Escreva a palavra formada e represente-a por meio de desenho.

BO LO



CONSCIÊNCIA DE RIMAS E ALITERAÇÕES

Figura 2.16: Aluno VG(M)8 - fase avançada da etapa alfabética

10) Forme uma nova palavra inventando as sílabas da palavra **LOBO**. Escreva a palavra formada e represente-a por meio de desenho.

BO LO

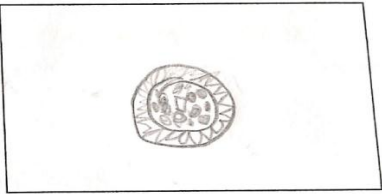
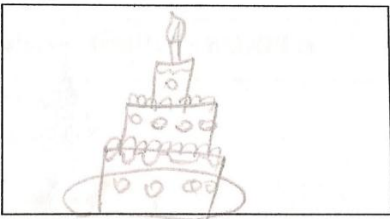


Figura 2.17: Aluno TG(F)8 - etapa ortográfica

10) Forme uma nova palavra inventando as sílabas da palavra **LOBO**. Escreva a palavra formada e represente-a por meio de desenho.

lriobo



Observamos que os alunos conseguiram realizar eficientemente a inversão das sílabas da palavra *lobo*, formando a palavra *bolo*. Além do bom desempenho, em relação à reflexão fonológica, os alunos também escreveram as palavras de forma convencional, inclusive os que estão no início do processo de alfabetização. Nesses casos, os alunos utilizaram as pistas gráficas existentes no exercício.

Ainda em relação aos exercícios relacionados à consciência silábica e à língua escrita, observamos que, em relação ao exercício número 7, que consistia na habilidade metafonológica de juntar sílabas isoladas para formar palavras, os alunos apresentaram um número maior de erros do que de acertos, o que não havia ocorrido no pré-teste. Vejamos amostras de como os alunos, das diferentes fases de aquisição da língua escrita realizaram o exercício

Figura 2.18: Aluno WH(M)8 - fase inicial da etapa alfabética

7) Pinte as sílabas usadas para formar o nome da figura abaixo e escreva o nome no espaço.



DI	CE	NHA	CO	XA	TA	SAR	CI	TI	LHA
----	----	-----	----	----	----	-----	----	----	-----

CECITA

Figura 2.19: Aluno VG(M)8 - fase avançada da etapa alfabética

7) Pinte as sílabas usadas para formar o nome da figura abaixo e escreva o nome no espaço.



DI	CE	NHA	CO	XA	TA	SAR	CI	TI	LHA
----	----	-----	----	----	----	-----	----	----	-----

SARA TAR NHA

Figura 2.20: Aluno VF(F)8 - etapa ortográfica

7) Pinte as sílabas usadas para formar o nome da figura abaixo e escreva o nome no espaço.



DI	CE	NHA	CO	XA	TA	SAR	CI	TI	LHA
----	----	-----	----	----	----	-----	----	----	-----

sar di lha

Verificamos que o aluno da fase inicial da etapa alfabética, assim como os demais alunos desse grupo, escreveu a palavra *sardinha* de forma não convencional. O fato de ainda não estabelecerem as relações grafofonêmicas da língua fez com que esses alunos

escolhessem as sílabas aleatoriamente. No caso do aluno em fase mais avançada da etapa alfabética, percebemos a maior capacidade de estabelecer a relação entre sons e letras, e consequentemente, de desenvolver a referida habilidade de consciência silábica. Porém, a dificuldade revelada pelos alunos dessa fase, foi a troca do fonema /d/ pelo fonema /t/. Esses dois fonemas, por possuírem o mesmo modo e o mesmo ponto de articulação, comumente, são trocados pelos alunos, no momento da escrita, assim como no caso dos fonemas /f/ e /v/ ou /p/ e /b/.

A dificuldade revelada pelos alunos da etapa ortográfica, como podemos observar na última amostra, é a troca do [ɲ] por [λ]. A troca dos dígrafos ch, lh e nh é bastante observada durante o processo de alfabetização. Segundo Moraes (2012), o professor alfabetizador deve incorporar em seu trabalho, voltado para o ensino da escrita alfabética, o ensino da ortografia. O que, segundo esse mesmo autor, tem sido deixado de lado por muitos professores. Apresentaremos, abaixo, o quadro comparativo referente à língua escrita e à consciência de rimas e aliterações.

6.1.3 língua escrita e consciência de rimas e aliterações

Apresentaremos, a seguir, os dados referentes à língua escrita e consciência de rimas e aliterações, bem como a análise desses dados.

Quadro comparativo 13: Exercícios do pré e pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de rimas e aliterações

Língua escrita e consciência de rimas e aliterações												
Numeração dos exercícios	Fase inicial da etapa alfabética				Fase avançada da etapa				Etapa ortográfica			
	Respostas corretas		Respostas incorretas		Respostas corretas		Respostas incorretas		Respostas corretas		Respostas incorretas	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Exercício 11	3	4	3	2	2	3	1	0	6	7	1	0
Exercício 12	6	6	0	0	3	3	0	0	7	7	0	0
Exercício 13	2	6	4	0	1	3	2	0	5	6	2	1
Exercício 14	1	3	5	3	1	3	2	0	3	7	4	0
Exercício 15	5	6	1	0	3	3	0	0	7	6	0	1
Total	17	25	13	5	10	15	5	0	28	33	7	2

Percebemos que, após o trabalho relacionado à consciência de rimas, os alunos se mostraram mais sensíveis a esse nível de consciência fonológica. Durante a realização desse exercício, do mesmo modo que no pré-teste, incentivamos os alunos em início da etapa alfabética a realizarem a leitura da palavra *sardinha*.

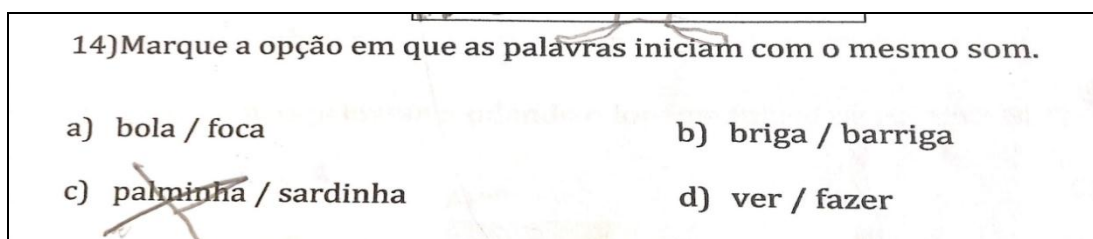
A partir dessa leitura, os alunos se mostraram hábeis em criar rima. Na primeira e na segunda amostra, foram fornecidas, respectivamente, as palavras *gatinha* e *liguinha*. Nesses casos, a grafia das palavras revelou que os alunos ainda não compreenderam algumas relações entre sons e letras, o que é comum no início do processo de aquisição da língua escrita.

No primeiro caso, por exemplo, o aluno escreve *gatila*, ao invés de *gatinha*; e, no segundo caso, o aluno escreve a palavra *ligia*, ao invés de *liguinha*. No terceiro caso, o aluno da fase mais avançada da etapa alfabética, revela maior compreensão das relações grafofonêmicas, escrevendo convencionalmente a palavra *pipinha*. Vale destacar que, nos três casos apresentados, assim como em outras amostras do *corpus*, os alunos recorreram ao diminutivo de alguns nomes para formar as rimas.

Em relação à consciência de aliterações, os alunos revelaram, no pré-teste, dificuldades em relação ao exercício número 14, que trabalhou a habilidade metafonológica de apontar aliterações. Nas diferentes fases de aquisição da língua escrita, verificamos uma quantidade maior de erros do que de acertos.

Após a realização das atividades de intervenção, percebe-se o avanço dos alunos em relação a tal habilidade, tendo em vista que, metade dos alunos em fase inicial da aquisição da língua escrita, bem como todos os alunos das demais etapas, conseguiu realizar o exercício corretamente. A seguir, vejamos amostras do exercício, respondido de forma incorreta, retiradas do *corpus* analisado.

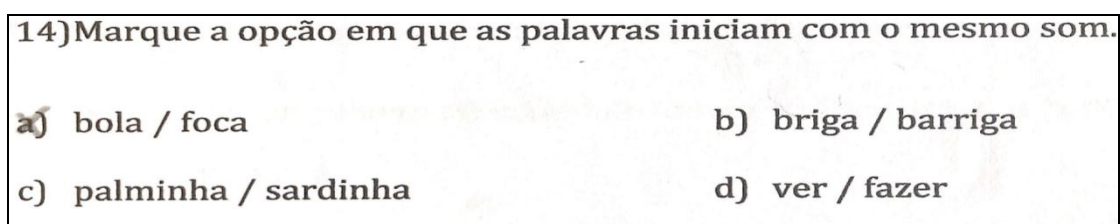
Figura 2.24: Aluno KC(M)8 - fase inicial da etapa alfabética



14) Marque a opção em que as palavras iniciam com o mesmo som.

a) bola / foca	b) briga / barriga
c) ~~palminha~~ / sardinha	d) ver / fazer

Figura 2.25: Aluno WH(M)8 - fase inicial da etapa alfabética



14) Marque a opção em que as palavras iniciam com o mesmo som.

~~a)~~ bola / foca	b) briga / barriga
c) palminha / sardinha	d) ver / fazer

Esses alunos não conseguiram apontar as palavras iniciadas pelo mesmo som e nem fazer uso das pistas gráficas contidas no exercício, uma vez que, segundo Lemle (2009), a relação b /b/ é uma relação regular direta, ou seja, a letra b corresponde unicamente ao fonema /b/. A opção correta (letra b) apresenta duas palavras iniciadas pela letra b, mesmo assim, esses alunos não identificaram a aliteração.

A partir dos dados obtidos, observamos que os alunos mostraram-se mais conscientes de rimas do que de aliterações. De acordo com Moraes (2012), as pesquisas nessa área apontam que as crianças brasileiras mostram-se mais sensíveis às rimas do que às aliterações.

6.1.4 Língua escrita e consciência de fonemas

Vejamos, a seguir, os dados e as análises referentes aos exercícios relacionados à língua escrita e à consciência de fonêmica.

Quadro comparativo 14: Exercícios do pré e pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de fonemas

Língua escrita e consciência de fonemas												
Numeração dos exercícios	Fase inicial da etapa alfabética				Fase avançada da etapa				Etapa ortográfica			
	Respostas corretas		Respostas incorretas		Respostas corretas		Respostas incorretas		Respostas corretas		Respostas incorretas	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Exercício 16	0	2	6	4	0	1	3	2	2	6	5	1
Exercício 17	2	5	4	1	1	3	2	0	3	7	4	0
Exercício 18	2	3	4	3	3	3	0	0	7	7	0	0
Exercício 19	1	4	5	2	3	3	0	0	7	7	0	0
Exercício 20	1	3	5	3	3	3	0	0	7	7	0	0
Total	6	17	24	13	10	13	5	2	26	34	9	1

Percebemos, por meio dos dados obtidos no pós-teste, um avanço significativo em relação ao desenvolvimento da consciência fonêmica, inclusive, no grupo de alunos da fase inicial da etapa alfabética. Nesse grupo, verificamos a elevação do número de acertos, tornando-os maior que o número de erros.

Segundo Moraes (2012), no início do processo de alfabetização, os alunos ainda não pensam muito em fonemas, e isso foi verificado após a análise dos dados do pré-teste. Porém,

após o desenvolvimento da proposta didática, os participantes que se encontram nessa fase inicial de aquisição da língua escrita revelaram-se mais eficientes em relação à consciência fonêmica, classificada por Alves (2009) e Capovilla e Capovilla (2010, 2011) como o nível mais complexo da consciência fonológica.

Os alunos da etapa ortográfica, que já compreendem a maioria das relações som-letra, também revelaram um melhor desempenho em relação à consciência de fonemas, obtendo apenas 1 resposta incorreta nos exercícios propostos.

Esses dados corroboram os pressupostos de Capovilla e Capovilla (2010, 2011), Morais (2012), Morais, Leite e Kolinsky (2013) entre outros, que apontam que a consciência de fonêmica não ocorre de forma natural, sendo necessárias atividades que promovam a reflexão em relação a esses segmentos da fala. Conforme já foi dito, anteriormente, para a aprendizagem da leitura e da escrita, em nosso sistema de escrita, faz-se necessária a tomada de consciência dos fonemas, pois eles são representados, na escrita, por uma letra ou por conjunto de letras.

Os dados do pré-teste revelaram duas dificuldades relacionadas à consciência fonêmica, comuns aos três grupos observados: a) a habilidade de segmentar a palavra em sons (exercício número 16) e b) apontar palavras iniciadas pelo mesmo som (exercício número 17). Em relação ao exercício 16, observamos no pós-teste, que o número de acertos cresceu em relação a todas as fases de aquisição da língua escrita observadas, porém, apenas os alunos da etapa ortográfica conseguiram obter um número maior de acertos do que de erros. Vejamos, a seguir, amostras que mostram como esse exercício foi realizado de forma incorreta.

Figura 2.26: Aluno KC(M)8 - fase inicial da etapa alfabética

16)Relacione as palavras à quantidade de sons que elas possuem.	
a) NARIZ	(4) 4
b) FOCA	(3) 5
c) SARDINHA	(6) 6
d) BARRIGA	(7) 7

Figura 2.27: Aluno EF(M)8 - fase avançada da etapa alfabética

16)Relacione as palavras à quantidade de sons que elas possuem.	
a) NARIZ	(5) 4
b) FOCA	(5) 5
c) SARDINHA	(6) 6
d) BARRIGA	(7) 7

Figura 2.28: Aluno TG(F)- etapa ortográfica

16)Relacione as palavras à quantidade de sons que elas possuem.

a) NARIZ	(~~4~~) 4
b) FOCA	(~~5~~) 5
c) SARDINHA	(~~6~~) 6
d) BARRIGA	(~~7~~) 7

Observamos que os alunos da fase inicial da etapa alfabética, exemplo da primeira figura, que realizaram o exercício de forma incorreta, relacionaram as palavras de forma aleatória, demonstrando incapacidade de realizar a segmentação das palavras em sons, mesmo em relação àquelas em que cada som correspondia a uma única letra.

Os alunos das demais fases, que também responderam de forma incorreta, diferentemente dos alunos do primeiro grupo, conseguiram segmentar adequadamente as palavras em que cada som era representado por uma única letra, nesse caso, as palavras *nariz* e *foca*. Porém esses alunos não conseguiram segmentar adequadamente os sons das palavras que exibiam dígrafos, ou seja, nas quais um som é representado por um conjunto de letras. Segundo Moraes (2012), a habilidade de segmentar a palavra em sons é complexa, até mesmo para crianças e adultos alfabetizados.

Em relação ao exercício número 17, diferentemente do exercício número 16, verificamos um grande avanço dos alunos dos diferentes grupos, tendo em vista que apenas 1 deles, pertencente à fase inicial da etapa alfabética, respondeu ao exercício de forma incorreta. Vejamos amostras desse exercício.

Figura 2.29: Aluno YF(M)10 - fase inicial da etapa alfabética

17)Indique a palavra que inicia e termina com o mesmo som da palavra abaixo.

CARRO

COLA	CINTO	CEGO	COURO
------	-------	------	-------

Figura 2.30: Aluno VG(M)8 - fase avançada da etapa alfabética

17)Indique a palavra que inicia e termina com o mesmo som da palavra abaixo.

CARRO

COLA	CINTO	CEGO	COURO
------	-------	------	-------

Figura 2.31: Aluno VF(F)8- etapa ortográfica

17) Indique a palavra que inicia e termina com o mesmo som da palavra abaixo.

CARRO

COLA

CINTO

CEGO

~~COURO~~

Diferentemente do pré-teste, observamos que os alunos das diferentes fases de aquisição da língua escrita conseguiram perceber que a letra C pode representar os sons [k] e [s]. Nesse caso, a habilidade metafonológica de apontar palavras iniciadas pelo mesmo som e o conhecimento das relações grafofonêmicas da língua se desenvolveram reciprocamente. À medida em que os alunos compreenderam essas relações entre sons e letras, obtiveram êxito na atividade de reflexão fonológica. Vale salientar que, segundo afirmam Capovilla e Capovilla (2010, 2011), Moraes (2012), Spinillo (2013), entre outros, o desenvolvimento da consciência fonológica, da leitura e da escrita ocorrem de forma interligada.

Em relação aos demais exercícios envolvendo a consciência fonêmica, observamos que os alunos da fase mais avançada da etapa alfabética, bem como os da etapa ortográfica obtiveram um excelente desempenho, revelando eficiência em relação às habilidades de consciência fonêmica. Em relação aos alunos da fase inicial da etapa alfabética, observamos que estes obtiveram melhores resultados que no pré-teste. Isso revela um avanço em relação a esse nível de consciência fonológica. No entanto, algumas dificuldades foram detectadas.

Em relação ao exercício número 18, que corresponde à habilidade metafonológica de apagar e acrescentar fonemas às palavras. Vejamos como alguns alunos da fase inicial da etapa alfabética realizaram o exercício.

Figura 2.32: Aluno em WH(M)8 - fase inicial da etapa alfabética

18) Forme o nome das figuras abaixo de acordo com o que é pedido.

Apagando um fonema	FOÇA		FOA _____
Acrescentando um fonema	BOI o		Boio _____

Figura 2.33: Aluno RG(M)8 -fase inicial da etapa alfabética

18) Forme o nome das figuras abaixo de acordo com o que é pedido.			
Apagando um fonema	FOCA		<u>oca nom</u>
Acrescentando um fonema	BOI		<u>boia</u>

A primeira amostra apresenta o exercício respondido de forma incorreta. Nesse caso, o aluno, apesar de ter refletido fonologicamente, apagando e acrescentando letras equivalentes a determinados sons da fala, formou as pseudopalavras: **foa** para *foca* e **boio** para *bóia*. A grafia apresentada revela uma das características da fase inicial do processo de alfabetização que é a dificuldade de estabelecer as relações entre sons e letras. A segunda amostra revela como um aluno da mesma fase de aquisição da língua escrita realizou o exercício. Nesse caso, o discente conseguiu estabelecer adequadamente a relação entre sons e letras, assim como os alunos da fase mais avançada, e desenvolver a habilidade metafonológica trabalhada.

Em relação ao exercício número 19, a maioria dos alunos em fase inicial da etapa alfabética, diferentemente do pré-teste, conseguiu apontar palavras distintas pelo fonema inicial. Vejamos amostras de como o exercício foi realizado por esses alunos:

Figura 2.34: Aluno WH(M)8 - fase inicial da etapa alfabética

19) Forme novas palavras mudando o fonema inicial da palavra FOCA			
F O C A			
a)		OCA	A)  B)  C)  D) 
b)		OCA	
c)		OCA	
d)		OCA	

Figura 2.35: Aluno KC(M)8 - fase inicial da etapa alfabética

19) Forme novas palavras mudando o fonema inicial da palavra **FOCA**

F O C A

a) ~~F~~ OCA

b) OCA

c) OCA

d) OCA

A)  B)  C) 

D) 

20) Pense nos sons equivalentes às letras do quadro e forme o nome da figura.

A primeira amostra revela como os alunos dessa fase avançaram em relação a essa habilidade metafonológica, bem como em relação ao conhecimento, em relação às relações grafofonêmicas, tendo em vista que, no pré-teste, apenas um aluno dessa fase conseguiu realizar esse exercício de forma correta. No pós-teste, 4 dos 6 alunos executaram o exercício eficientemente. Outro exemplo desse avanço, em relação ao reconhecimento de palavras distintas pelo fonema inicial, bem como do conhecimento das relações entre sons e letras é o exercício número 20, no qual os alunos deveriam refletir acerca dos sons equivalentes às letras apresentadas para formar o nome de uma figura. Vejamos amostras desse exercício:

Figura 2.36: Aluno RG(M)8 - fase inicial da etapa alfabética

20) Pense nos sons equivalentes às letras do quadro e forme o nome da figura.



S	A
O	A
P	T

sapato

Figura 2.37: Aluno EF(M)8 - fase avançada da etapa alfabética

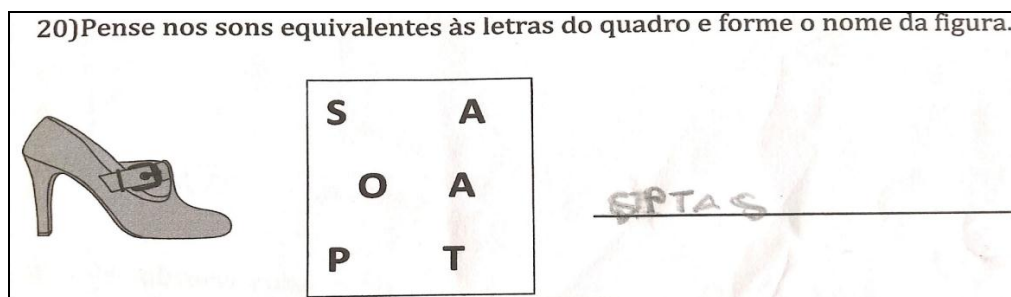
20) Pense nos sons equivalentes às letras do quadro e forme o nome da figura.



S	A
O	A
P	T

metato

Figura 2.38: Aluno WH(M)8 - fase inicial da etapa alfabética



Observamos que, no pré-teste, apenas 1 aluno em fase inicial do processo de alfabetização conseguiu desenvolver essa habilidade corretamente, e que, no pós- teste esse número elevou-se para 3. Percebe-se, por meio das duas primeiras amostras que, assim como os alunos da fase mais avançada da etapa alfabética, os alunos em início da etapa alfabética conseguiram refletir sobre a dimensão sonora e gráfica do nome da figura e, assim, grafar este nome de forma convencional.

A terceira amostra revela como o exercício foi realizado incorretamente por um dos alunos da fase inicial da etapa alfabética. Nessa amostra, que exemplifica as demais respostas incorretas, avaliamos que, apesar dos avanços apresentados, metade dos alunos dessa fase ainda precisa avançar em relação às habilidades, tanto de consciência fonológica, quanto de leitura e escrita, pois, como vemos na amostra, os alunos ainda não identificam os sons equivalentes às letras apresentadas.

Com base nas análises realizadas a partir dos dados do pré-teste e do pós-teste, apresentaremos, na sequência, algumas discussões acerca dos resultados obtidos após o desenvolvimento da proposta de intervenção.

6.2 DISCUSSÕES ACERCA DOS RESULTADOS OBTIDOS

A partir da observação dos dados e das análises, referentes ao pré-teste, observamos que os alunos, sobretudo aqueles que se encontram em início da etapa alfabética, ou seja, que ainda não se apropriaram do nosso sistema de escrita, revelaram várias dificuldades relacionadas aos exercícios que trabalham as habilidades de consciência fonológica de forma interligada à leitura e à escrita. Essa reciprocidade entre a aquisição da língua escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica, como vimos anteriormente, é destacada por Capovilla e Capovilla (2010, 2011), PNAIC (BRASIL, 2012), Spinillo (2013), entre outros.

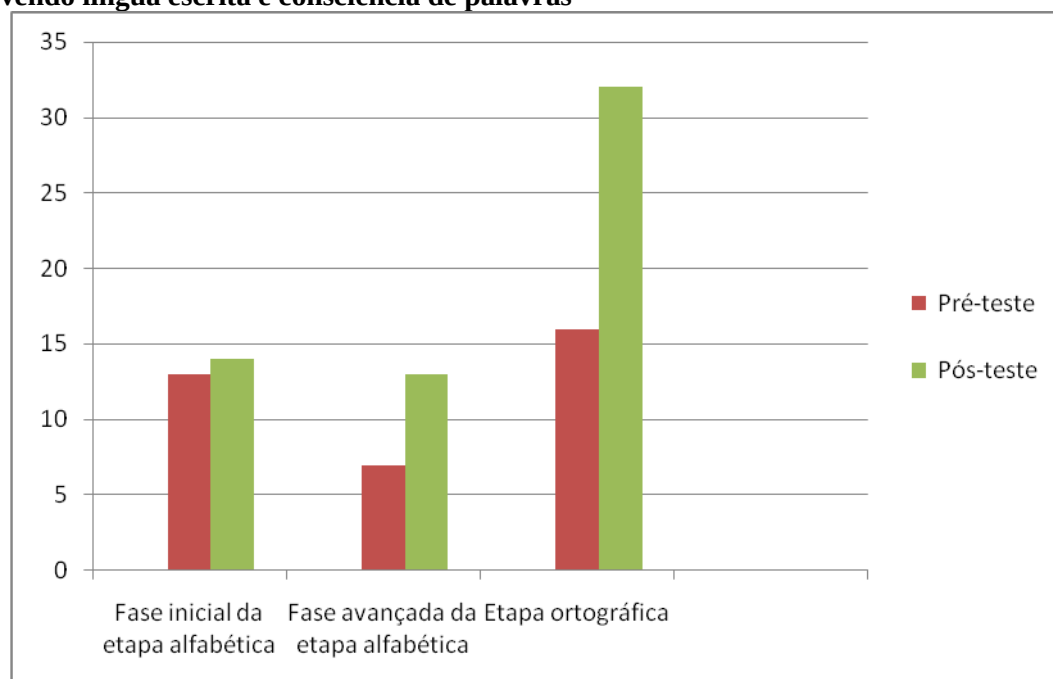
Considerando o desempenho dos participantes, em relação aos exercícios do pré- teste que trabalhou os diferentes níveis de consciência fonológica, observamos as principais dificuldades: a) Consciência de palavras: segmentar a frase em palavras e organizar as

palavras numa sequência que dê sentido a elas. b) Consciência silábica: contar o número de sílabas de uma palavra e inverter a ordem das sílabas para formar novas palavras. c) Consciência de rimas e aliterações: criar rima a partir de uma palavra dada e de apontar aliterações quando apresentadas palavras com uma letra representando diferentes sons. d) Consciência fonêmica: segmentar palavras em sons e apontar palavra iniciadas e terminadas pelo mesmo som. Nesse nível de consciência fonológica, os alunos em fase inicial da etapa alfabética também revelaram dificuldade em unir sons isolados para formar palavras.

Ao observarmos os dados referentes ao pós-teste e de fazermos a análise comparativa do pré-teste e do pós-teste, verificamos que, após a aplicação da proposta didática, os alunos das diferentes etapas de aquisição da língua escrita avançaram em relação às habilidades dos diferentes níveis de consciência fonológica, desempenhando, com maior eficiência, os exercícios que, anteriormente, haviam revelado dificuldade em executar. Apresentaremos, a seguir, os gráficos que revelam o avanço dos alunos em relação às habilidades de consciência fonológica, trabalhadas de forma interligada à leitura e à escrita.

A seguir, o primeiro gráfico refere-se ao total de respostas corretas obtidas pelos alunos no pré-teste e no pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de palavras.

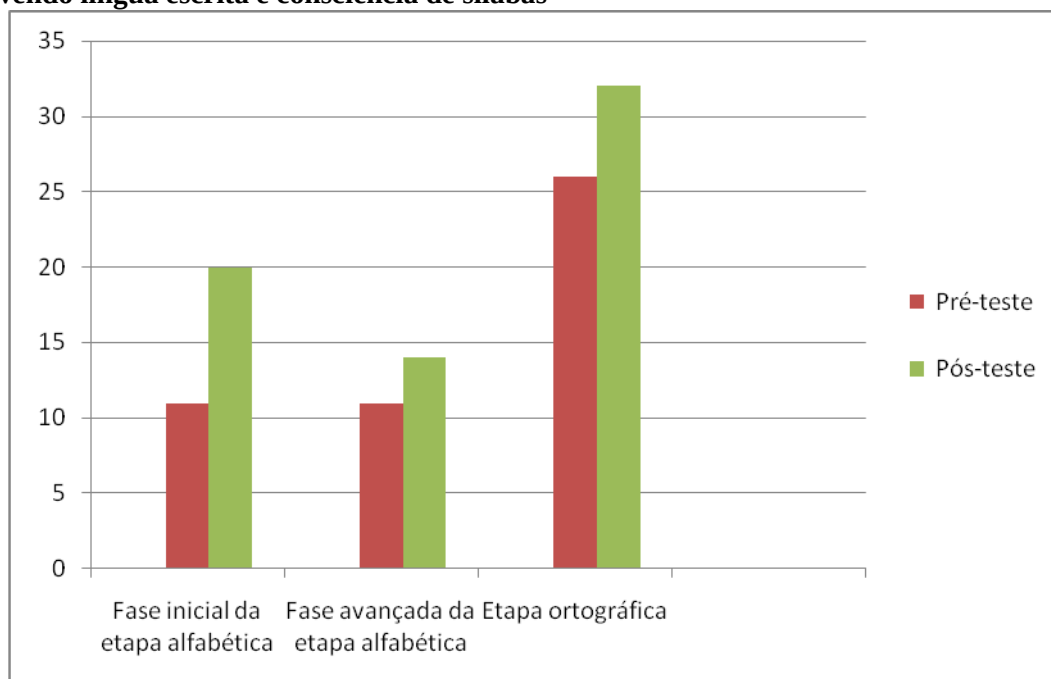
Gráfico 1. Dados referentes à quantidade total de acertos obtidos no pré-teste e pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de palavras



Podemos observar o avanço dos alunos em relação ao desenvolvimento dos exercícios que conciliaram a língua escrita e a consciência de palavras. Entretanto, esse avanço foi pequeno, em relação aos alunos que se encontram na fase inicial da etapa alfabética. Esses alunos, que ainda não compreendem o funcionamento do sistema alfabético, continuaram revelando, no pós-teste, dificuldades em desenvolver determinadas habilidades metafonológicas propostas. Por isso, faz-se necessário a continuidade de um trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à consciência de palavras, uma vez que, segundo apontam Lemle (2009), Bortoni-Ricardo (2006), Massini-Cagliari e Cagliari (1999), entre outros, a consciência da unidade palavra é importante no processo inicial de alfabetização, uma vez que ao ler e escrever o sujeito estará em contato com as palavras que formam o enunciado.

A seguir, apresentaremos o gráfico que revela o total de respostas corretas obtidas pelos alunos no pré-teste e no pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de sílabas.

Gráfico 2. Dados referentes à quantidade total de acertos obtidos no pré-teste e pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de sílabas

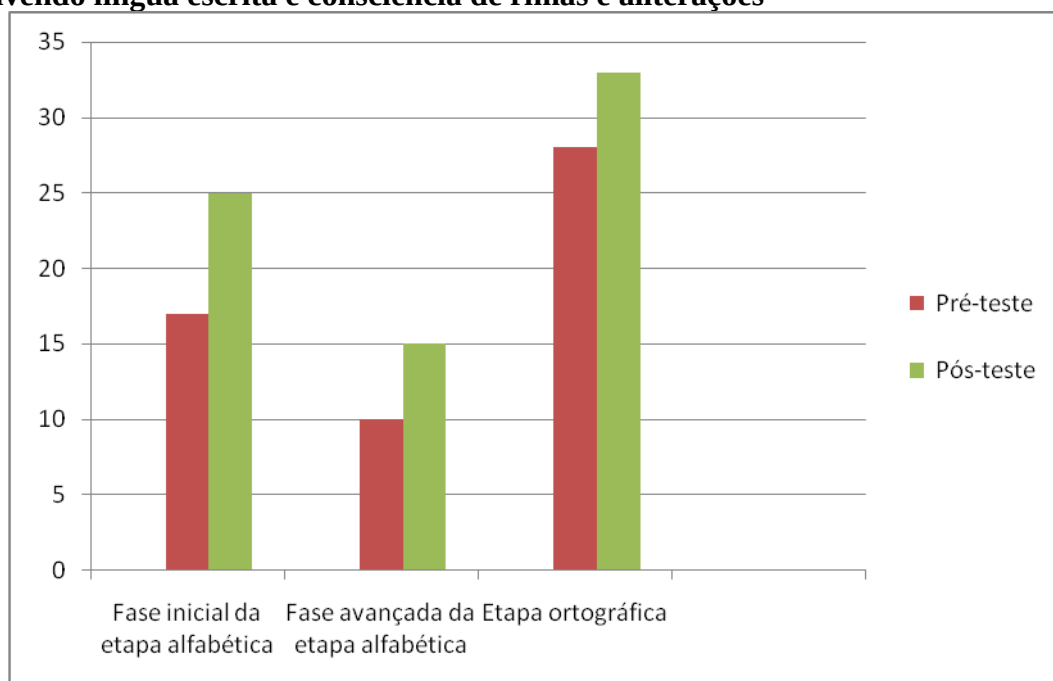


Como vemos, os avanços, em relação aos exercícios que trabalharam a língua escrita e a consciência de sílabas, foram significativos, em relação às diferentes etapas de aquisição da língua escrita. Diferentemente dos exercícios que enfocaram a consciência de palavras, como observamos no gráfico 1, nesses exercícios, os alunos que se encontram em fase inicial da etapa alfabética, da mesma forma que os demais alunos, obtiveram um número bem maior de acertos no pós-teste do que no pré-teste. Esse avanço é relevante, pois a consciência de que as

palavras podem ser segmentadas em unidades menores, que são as sílabas, bem como a capacidade de manipular tais componentes sonoros, tornam-se importantes no processo de aquisição da língua escrita, conforme verificamos em PNAIC (BRASIL, 2013) e Moraes (2012).

Vejamos, abaixo, o gráfico referente ao total de respostas corretas obtidas pelos alunos no pré-teste e no pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de rimas e aliterações.

Gráfico 3. Dados referentes à quantidade total de acertos obtidos no pré-teste e pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de rimas e aliterações

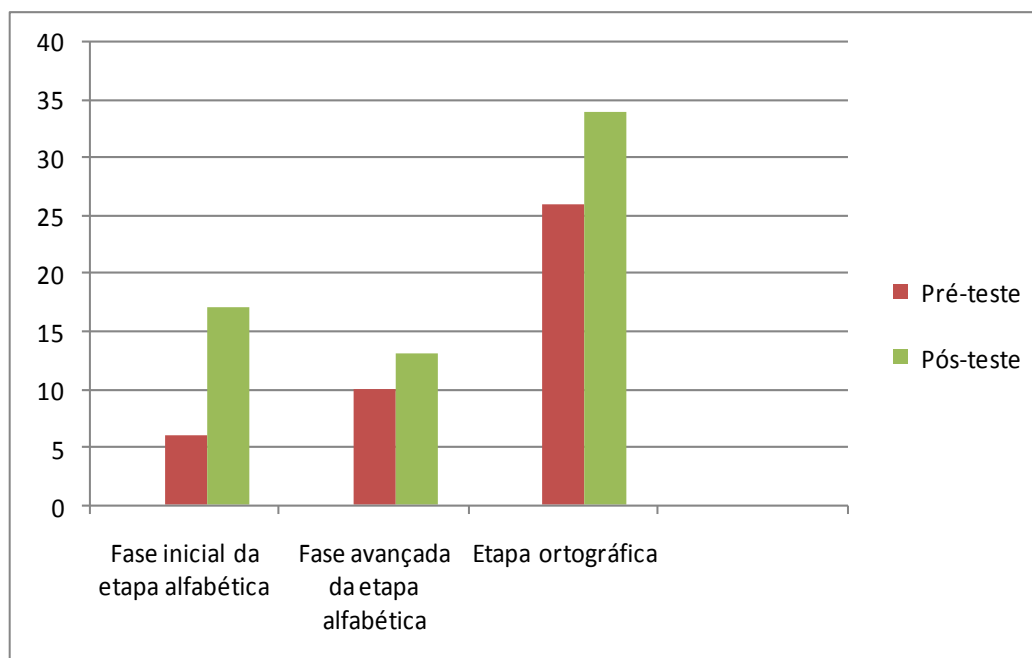


Observamos, do mesmo modo que, em relação à consciência de palavras e à consciência de sílabas, o avanço dos alunos em relação à consciência de rimas e aliterações. Corroborando Solé (2009) e Moraes (2012), sabemos que, desde cedo, as crianças mostram-se aptas a explorar, quase que naturalmente, segmentos sonoros como rimas e aliterações. Isso se dá, principalmente por meio do contato com os textos poéticos de tradição oral que fazem parte da nossa cultura, como: canções populares, poemas, parlendas, trava-línguas etc.

O avanço dos alunos, em relação à consciência desses segmentos intrassilábicos, é importante, pois, segundo Alves (2009), além de despertar o interesse pela análise linguística, favorece o desenvolvimento do próximo nível de consciência fonológica que é a consciência fonêmica, indispensável para a aquisição da leitura e da escrita.

Abaixo, apresentaremos o gráfico que revelará o avanço obtido pelos alunos em relação à consciência fonêmica.

Gráfico 4. Dados referentes à quantidade total de acertos obtidos no pré-teste e pós-teste envolvendo língua escrita e consciência de fonemas



Conforme verificamos no gráfico acima e destacamos na análise comparativa dos dados do pré-teste e do pós-teste, os alunos avançaram em relação aos exercícios que conciliaram leitura, escrita e consciência fonêmica. Inclusive, os alunos que se encontram em fase inicial da etapa alfabética elevaram, significativamente, o número de acertos após a aplicação da proposta didática. Vale lembrar que, de acordo com Dehaene (2012), Capovilla e Capovilla (2010, 2011), Adams e seus colaboradores (2006) e Morais (2012), os alunos que se encontram no início do processo de alfabetização não conseguem estabelecer a relação grafema-fonema de forma espontânea, necessitando de um trabalho contínuo e progressivo de reflexão e manipulação desses segmentos. Esse trabalho, sempre que possível, deve ser realizado mediante a apresentação da forma escrita das palavras, tal como realizamos em nossa proposta didática, com o intuito de promover a reflexão fonológica e gráfica.

Salientamos que a proposta foi desenvolvida em um curto período de tempo e, que, mesmo assim, revelou resultados positivos, em relação às habilidades relacionadas à consciência fonológica e à aquisição da língua escrita, podendo fazer parte de um trabalho contínuo em sala de aula, visando à eficácia do processo de alfabetização e reduzindo, assim, o insucesso escolar.

A partir da intervenção, os alunos se mostraram mais atentos aos componentes sonoros da língua e passaram a revelar um maior domínio das relações grafofonêmicas, tanto em relação às correspondências biunívocas, como nas relações nas quais “uma letra pode

representar diferentes sons, segundo a posição” (LEMLE, 2009) como, por exemplo: L representando o som [u] como em casal.

Percepções e conhecimentos como esses, que parecem simples para aqueles que já fazem uso da língua escrita há muito tempo, tornam-se essenciais no processo alfabetização, uma vez que a apropriação do sistema de escrita alfabética, segundo Capovilla e Capovilla (2010, 2011), Lemle (2009), Morais (2012), Solé (2009), entre outros estudos, relaciona-se diretamente com o desenvolvimento da consciência das unidades da fala e do conhecimento das relações entre sons e letras. Destacamos que, embora os alunos tenham avançado, as dificuldades em estabelecer as diferentes relações entre sons e letras ainda são reveladas, o que, de acordo com Lemle (2009) e Morais (2012), é natural nesse período. Daí a importância de planejar atividades que trabalhem a reflexão gráfica e fonológica de forma interligada.

Nesse sentido, a proposta didática, voltada para o desenvolvimento da língua escrita e da consciência fonológica, promoveu a leitura de textos que, por apresentarem rimas, aliterações e serem facilmente memorizados pelos alunos, possibilitaram a realização da reflexão tanto fonológica quanto gráfica acerca das palavras. Os exercícios orais e escritos, bem como os jogos propostos, sempre realizados de forma colaborativa entre os alunos, possibilitaram que os mesmos compartilhassem seus conhecimentos acerca do funcionamento da escrita alfabética. E, nesse contexto de reflexão, interação e intervenção, os alunos, em início da etapa alfabética obtiveram, como podemos ver, avanços significativos em relação às habilidades metafonológicas trabalhadas.

Esses alunos precisam ser auxiliados, uma vez que, por se encontrarem no 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, no ciclo final de alfabetização, já deveriam conhecer o funcionamento do sistema alfabético, segundo Morais (2012) e PNAIC (BRASIL, 2012). Da mesma forma que Morais (2012), acreditamos que o desenvolvimento de determinadas habilidades metafonológicas são fundamentais para que o aluno progrida em relação à aquisição da escrita alfabética.

O autor destaca a importância do trabalho com unidades como palavras, sílabas, rimas e aliterações e fonemas, uma vez que, habilidades como comparar o tamanho das palavras, analisando a quantidade de sílabas; identificar palavras iniciadas com a mesma sílaba; apontar palavras iniciadas pelo mesmo fonema; identificar palavras que rimam e produzir uma palavra que rime com outra são importantes para o avanço dos alunos em relação às hipóteses sobre a escrita alfabética. Nesse sentido, destacamos que embora a proposta tenha sido aplicada a todos os alunos da turma, ela volta-se, sobretudo, àqueles que se encontram no início do processo de alfabetização, apresentando dificuldades em realizar atividades relacionadas à

língua escrita. A seguir, apresentaremos as considerações finais a cerca do estudo que enfocou a relação entre a língua escrita e a consciência fonológica, bem como suas implicações na prática pedagógica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir, com base na pesquisa realizada e nas análises apresentadas anteriormente, que a proposta didática voltada para o desenvolvimento da consciência fonológica de forma interligada à leitura e à escrita promoveu o avanço dos alunos que se encontram no processo de alfabetização, desenvolvendo, por meio de atividades que exploram a reflexão fonológica e gráfica, diferentes habilidades metafonológicas e o conhecimento de determinadas relações entre sons e letras. Nesse sentido, pode-se perceber que a proposta de didática permitiu aos alfabetizandos adquirir novas percepções e conhecimentos considerados fundamentais para a aquisição do sistema de escrita alfabética, a qual os tornará capazes de fazer o reconhecimento das palavras escritas e de, posteriormente, avançar em relação à leitura e à escrita.

Os resultados positivos da proposta didática foram verificados por meio dos dados e das análises referentes aos exercícios do pós-teste aplicado aos participantes, nos quais foram detectados os avanços dos alunos investigados em relação às habilidades metafonológicas trabalhadas, bem como em relação à compreensão de determinadas correspondências entre sons e letras.

Destacamos que o intuito da proposta de intervenção não é a retomada dos antigos métodos de alfabetização, que preconizavam o processo de ensino-aprendizagem por meio da memorização, da repetição e da leitura de pseudotextos criados, especificamente, para trabalhar o conhecimento de determinadas relações grafofonêmicas. Pelo contrário, objetivamos um trabalho a partir da leitura de textos reais que circulam em nosso meio social. Tais textos poéticos da tradição oral (canção, poema, parlenda, trava-língua etc), ricos em recursos sonoros como rimas e aliteraões e já memorizados pelos alunos, possibilitaram o conhecimento das características desses diferentes gêneros textuais, bem como o desenvolvimento da reflexão fonológica e gráfica.

Além das atividades reflexivas, diferentemente dos antigos métodos de alfabetização, a proposta didática considerou as diferentes etapas do processo de aquisição da língua escrita, respeitando as hipóteses dos alunos em relação à língua escrita e permitindo-os escrever de acordo com essas hipóteses. Outra contribuição da proposta didática, além da leitura dos textos e dos exercícios orais e escritos desenvolvidos a partir deles, foi o trabalho com jogos e com desafios como a competição de trava-línguas. Essas atividades foram relevantes, pois também levaram os alunos a refletirem acerca das palavras, tornando-os mais conscientes dos componentes orais e gráficos que as compõem.

Como vimos anteriormente, estudos como Morais (2012) e PNAIC (2012) apontam que, no 3º ano do Ensino Fundamental, os alunos devem ser capazes de conhecer o funcionamento da escrita alfabética, desenvolvendo determinadas habilidades metafonológicas e compreendendo diferentes relações grafofonêmicas regulares. No entanto, o que verificamos é um número significativo de alunos que compõem esse ciclo sem que tenham desenvolvido tais percepções e conhecimentos. São alunos que ainda se encontram no início da etapa alfabética de aquisição da língua escrita, ou seja, que ainda não têm o domínio da relação grafema-fonema. Desse modo, são incapazes de executar satisfatoriamente as atividades relacionadas à leitura e à escrita, reforçando os índices preocupantes referentes ao fracasso da alfabetização no Brasil.

É evidente que precisamos melhorar os índices referentes à alfabetização no Brasil, a fim de reduzir a desigualdade social. Por isso, faz-se necessário desenvolver, nos anos que constituem os ciclos de alfabetização, um trabalho pautado no processo de ensino-aprendizagem do sistema de escrita alfabética, fazendo com que o alfabetizando compreenda as regras de funcionamento desse sistema e, como vimos ao longo desse trabalho, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à consciência fonológica torna-se fundamental nesse período. Porém, vale ressaltar que o trabalho voltado para o ensino da escrita alfabética deve voltar-se, também, para a perspectiva do letramento, ou seja, para as práticas sociais da leitura e da escrita.

Diferentemente da escola particular, grande parcela dos alunos da escola pública não participam de práticas letradas em seu ambiente familiar. Aliás, constatamos que, em vários casos, os pais ou responsáveis por esses alunos não são alfabetizados. Por isso, muitas crianças chegam à escola sem terem construído percepções e conhecimentos básicos em relação ao sistema de escrita. O que ocorre é que, sem o apoio e o incentivo familiar e sem um ensino adequado da escrita alfabética, as dificuldades persistem, e muitos alunos chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental sem compreenderem o funcionamento desse sistema de escrita. E para que sejam capazes de ler e escrever pequenos textos de forma autônoma, essa compreensão é imprescindível.

Diante do exposto, não se pode fechar os olhos para essa realidade e insistir no discurso, defendido por muitas escolas, de que a aprendizagem do sistema alfabético ocorre de forma natural desde que os alunos leiam e escrevam frequentemente. Como vimos, e, segundo aponta Morais (2012), os resultados dessa concepção não estão sendo positivos.

Por meio desse processo investigativo, embora desenvolvido em um curto período, verificamos que os alunos tornaram-se mais reflexivos, em relação à dimensão sonora da

língua, e que utilizaram os novos conhecimentos no momento da leitura e da escrita, seja localizando palavras no texto, contando o número de sílabas de uma palavra, apontando rimas, percebendo os sons iniciais das palavras etc. Dessa forma, pode-se afirmar que o trabalho com a consciência fonológica, conciliado com a apresentação da escrita da palavra, torna o aluno hábil em reconhecer a palavra escrita, levando-o a refletir sobre os componentes orais e escritos da palavra.

Corroborando PNAIC (BRASIL, 2012, 2013) e Moraes (2012), acreditamos que um trabalho voltado para o letramento e para a dimensão linguística da escrita alfabética, sobretudo, em relação aos aspectos sonoros enfocados no presente trabalho, é fundamental para a aquisição e, posterior, desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Formando, assim, leitores competentes.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13. n. 38. p. 252-264, maio/ago 2008.
- 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, A. P.; SCHERER, A. P. R; BRISOLARA, L. B. 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.
- BORTONI- RICARDO, S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras. **Scripta**, Belo Horizonte, v.9. n.18. p. 201-220, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Ano 1: unidade 3. Brasília, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Consciência Fonológica**. Universidade Federal de Ouro Preto: CEAD: 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF, 2001.
- BYRNE, B.; FIELDING-BARNESLEY, R. (1993). Apud CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F.C. **Problemas de Leitura e Escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 6. ed. São Paulo: Memnon, 2011.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CARDOSO-MARTINS, C. Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidências de três estudos longitudinais. In: **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever**. MALUF, Maria Regina. et al. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F.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.

CAPOVILLA, A.G.S.; DIAS, N. M.; MONTIEL, J. M. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psico-USF**, v.12, n.1, p. 55-64. jan./jun.2007.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FRITH, U. (1985). Apud CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de Leitura e Escrita**: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 6. ed. São Paulo: Memnon, 2011.

GOMBERT, J. E. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e escrever. MALUF, Maria Regina. et al. Porto Alegre: Penso, 2013.

HOOKE, J.T. **Lendo o passado**: Do cuneiforme ao alfabeto. A história da escrita antiga. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 15. ed. Campinas- SP: Pontes, 2013.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

MACIEL F. I. P. Alfabetização e métodos ou métodos de alfabetização? **Guia de Alfabetização**. Osasco-SP, n. 02, p. 46-60, 2013.

MASSINI-CAGLIARI, G. CAGLIARI, L. C. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das letras, 1999.

MORAIS, A. G. Ortografia e aprendizagem baseada na reflexão. **Guia de Alfabetização**. Osasco-SP, n. 02, p. 30-45, 2013.

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

MORAIS, J. ; LEITE I.; KOLINSKY R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares de aprendizagem. In: **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e escrever. MALUF, Maria Regina. et al. Porto Alegre: Penso, 2013.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHERER, A. P. R. 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.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SPINILLO, A. G. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e escrever. MALUF, Maria Regina. et al. Porto Alegre: Penso, 2013.

TUNMER W. E. Como a ciência cognitiva forneceu as bases teóricas para resolução do “grande debate” sobre métodos de leitura em ortografias alfabéticas. In: **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e escrever. MALUF, Maria Regina. et al. Porto Alegre: Penso, 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE – A

ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS

I – AVALIAÇÃO DA LEITURA

BOLA DE GUDE

A MAIOR BOLA DO MUNDO

É DE FOGO E SE CHAMA SOL,

A BOLA MAIS CONHECIDA

É A DE JOGAR FUTEBOL.

CERTA BOLA COLORIDA

JOGAR BEM EU NUNCA PUDE

É DE VIDRO ESSA BANDIDA

E CHAMA-SE BOLA DE GUDE

Azevedo, R. Dezenove poemas desengonçados. São Paulo, SP: Editora Ática, 1998

II – AVALIAÇÃO DA ESCRITA

Auto Ditado

Prof^a: Alexandra

Disponível em: <<http://www.otoconcept.com/tag/auto-ditado-letra-b/>>. Acesso em 10 fev. 2015

APÊNDICE – B

PRÉ- TESTE ENVOLVENDO EXERCÍCIOS QUE INTERLIGAM LEITURA, ESCRITA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Leia o poema abaixo e responda às perguntas:

A CASA E O 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 É 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.

(Elias José, *Lua no brejo*. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1987.)

CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS

1) Observe como um dos versos do texto foi escrito no quadro abaixo:

ESSACASAÉDELATA

Agora, escreva cada palavra em uma linha.

2) Localize no texto a palavra CASA. Quantas vezes ela aparece?

3) Releia os versos retirados do texto e anote no espaço a quantidade de palavras que eles possuem.

ESSA CASA É DE CACO

QUEM MORA NELA É O MACACO _____ palavras

4) No verso: QUEM MORA NELA É A CABRITA

- Qual é a maior palavra? _____

- Qual é a menor palavra? _____

5) Leia as palavras que formam o título do texto e depois organize-as numa sequência que tenha sentido.

O DONO SEU CASA A _____

CONSCIÊNCIA DE SÍLABAS

6) Qual das palavras abaixo possui 3 sílabas?

MACACO

CASA

NÃO

7) Marque as sílabas utilizadas para formar o nome da figura abaixo e escreva-o no espaço.

RA	DA	TI	CE	BA	SE	TA	NE	CO	VU
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----



8) Apague uma das sílabas da palavra em destaque para formar o nome da figura.

BARATA - = —  _____

9) Agora, acrescente uma sílaba à palavra em destaque para formar o nome da figura.

CASA + = —  _____

10) Inverta as sílabas da palavra MORA e forme uma nova palavra. Depois, ilustre-a no quadro abaixo:



CONSCIÊNCIA DE RIMAS E ALTERAÇÕES

11) Releia o texto e relacione as palavras que rimam.

- | | |
|-------------|-----------------|
| (a) CACO | () ABELHA |
| (b) BONITA | () CABRITA |
| (c) CIMENTO | () MACACO |
| (d) TELHA | () JUMENTO |

12) No texto aparece outra rima: LATA / BARATA. Marque a palavra abaixo que também rime com a palavra lata.



LÁPIS

FOGÃO

GATA

13) No espaço desenhe uma figura cujo nome rime com a palavra em destaque:

E DESCOBRI DE REPENTE
QUE NÃO FALEI EM NOME DE **GENTE**



14) No quadro abaixo, marque as palavras que começam com o mesmo som.

CIMENTO - CASA - BARATA - CABRITA

15) Marque a palavra que inicia com o mesmo som da figura abaixo.



ABELHA - VELHA - TESTA - ESCADA

CONSCIÊNCIA DE FONEMAS

16) Pinte de cores iguais as palavras que apresentam a mesma quantidade de sons.

CASA

ABELHA

TELHA

FALEI

17) Indique a palavra que inicia e termina com o mesmo som da palavra **CABRITA**

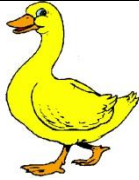
CEBOLA

CABELO

COMIDA

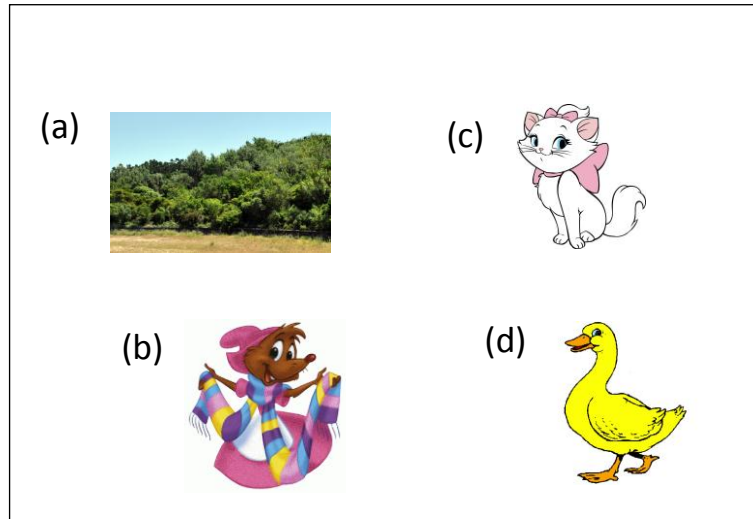
CINEMA

18) Forme o nome das figuras abaixo fazendo o que se pede:

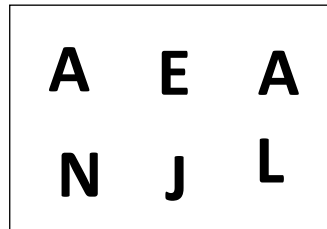
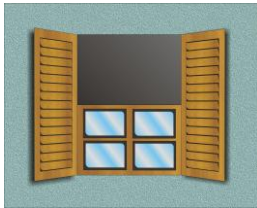
Apagando um dos fonemas	PASTA		_____
Acrescentando um fonema	MAL		_____

19) Mude o fonema inicial da palavra **LATA** e forme o nome das figuras.

- LATA
- (a) _____ATA
- (b) _____ATA
- (c) _____ATA
- (d) _____ATA



20) Pense nos sons que correspondem às letras do quadro e forme o nome da figura.



APÊNDICE – C

ATIVIDADE EM FOLHA REFERENTE À ETAPA I

Aluno: (a) _____

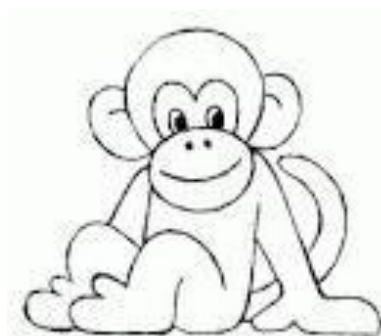
Data ____/____/____

Turma: 3º ano _____

1. Leia com atenção este poema:

O MACACO E A MOLA

O MACACO VÊ A MALA.
 O MACACO CUTUCA A MALA.
 DA MALA PULA A MOLA.
 A MOLA VIRA BOLA.
 A BOLA PULA. A BOLA PULA.
 A MOLA GALOPA COMO O CAVALO.
 A MOLA REBOLA COMO O ROBALO.
 O MACACO FICA MOLE DE MEDO.
 - A MOLA SERÁ MALUCA?



In: Sônia Junqueira. São Paulo. Ática, 1999.

2. Utilizando lápis colorido, volte ao poema e pinte os espaços entre as palavras.

3. A seguir, um dos versos do poema foi destacado. Porém, as palavras foram escritas sem nenhum espaço entre elas. Reescreva o verso colocando cada palavra em um quadradinho.

AMOLAGALOPACOMOOCVAALO

--	--	--	--	--	--

4. Localize e circule no texto, o nome da seguinte personagem:



5. Marque X no quadradinho que mostra quantas vezes a palavra MOLA aparece no texto.

4 ☐6 ☐5 ☐

6. Releia os versos finais do texto e anote no espaço a quantidade de palavras que ele possui.

O MACACO FICA MOLE DE MEDO.

- A MOLA SERÁ MALUCA? _____ palavras

7. Observe as palavras do quadro abaixo e complete as informações.

BOLA – VÊ – MALUCA – ROLA

a) Qual é a menor palavra: _____ ☐ Letras

b) Qual é a maior palavra: _____ ☐ Letras

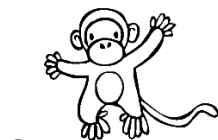
8. Organize os versos do texto numa sequência que tenha sentido.

a) VÊ MALA A MACACO O.

b) A DA MALA MOLA PULA.

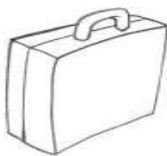
9. Observe, abaixo, alguns versos do poema. Eles apresentam palavras e figuras. Vamos reescrevê-lo substituindo as figuras por palavras.

O MACACO E A MOLA



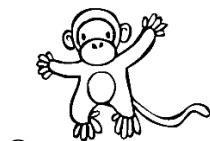
O

VÊ A



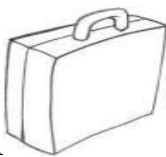
.

O _____ VÊ A _____.



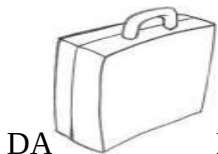
O

CUTUCA A



.

O _____ CUTUCA A _____.



DA

PULA A



.

DA _____ PULA A _____.



A

VIRA



.

A _____ VIRA _____.

O MACACO E A MOLA

APÊNDICE – D

ATIVIDADE EM FOLHA REFERENTE À ETAPA II

Aluno (a): _____

Data: ____/____/____

Turma: 3º ano _____

1. Vamos cantar!

O SAPO NÃO LAVA O PÉ

O SAPO NÃO LAVA O PÉ
 NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER
 ELE MORA LÁ NA LAGOA
 NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER
 MAS QUE CHULÉ!



Disponível em: <<http://www.qdivertido.com.br/vercantiga.php?codigo=75>>. Acesso em: 12mar. 2015.

2. As palavras que falamos, lemos ou escrevemos podem ser divididas em partes menores, que são sílabas. Leia as seguintes palavras retiradas do texto, pense e anote a quantidade de sílabas nos quadrinhos.

SAPO _____	
LAGOA _____	
PÉ _____	
CHULÉ _____	

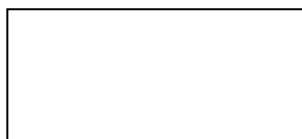
3. Agora, é hora de criar! Utilizando as sílabas abaixo, forme novas palavras.

LI	O	LU	LE	PO	LA	CO	TE	SE
----	---	----	----	----	----	----	----	----

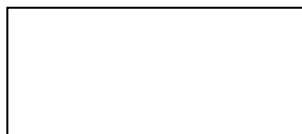
LO	MA	PE	CA	PA	GO	DA	PI	AS
----	----	----	----	----	----	----	----	----

4. Veja que interessante! Se mudarmos a posição das sílabas de uma palavra, formamos uma nova palavra. Observe: LAVA $\Rightarrow$ VALA. Continue essa brincadeira de formar novas palavras invertendo as sílabas dos nomes. No espaço, faça um desenho para representar a palavra formada.

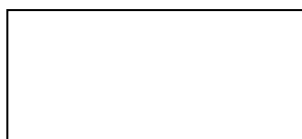
BOLO _____



TOPA _____



LOBO _____



PACA _____



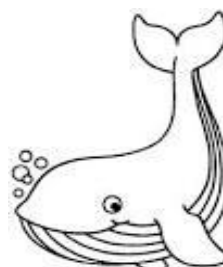
5. Organize as sílabas e forme o nome das figuras:



O PA PA GAI



NA NI ME



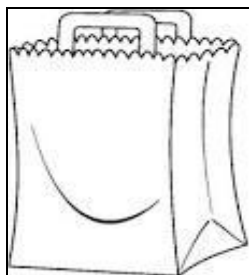
A BA LEI

6. Escreva outras palavras a partir das sílabas da palavra LAVA.

LA

VA

7. A partir dos desenhos abaixo, continue formando novas palavras. Agora, excluindo uma das sílabas do seu nome.

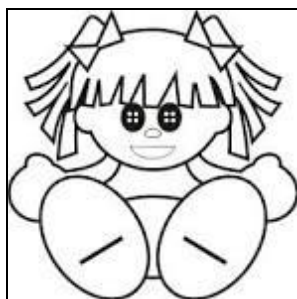


—

SA

—

—

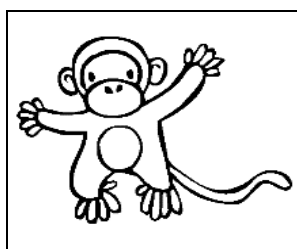


—

NE

—

—



—

CO

—

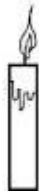
—

8. Agora, vamos adicionar uma das sílabas em destaque no início ou no final do nome de cada desenho e registrar a nova palavra formada.



+ **NO** **DO**

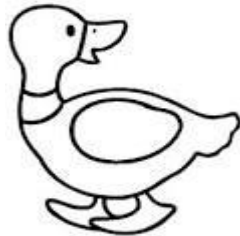
TI **FI**





+ **CA** **CI**

XI **SA** +



APÊNDICE – E

ATIVIDADE EM FOLHA REFERENTE À ETAPA III**Aluno (a):** _____**Data:** ____/____/____**Turma:** 3º ano _____

1. Vamos realizar a leitura da parlenda!

HOJE É DOMINGO
 PÉ DE CACHIMBO
 O CACHIMBO É DE OURO
 BATE NO TOURO
 O TOURO É VALENTE
 BATE NA GENTE
 A GENTE É FRACO
 CAI NO BURACO
 O BURACO É FUNDO
 ACABOU-SE O MUNDO.



Disponível em : <<http://www.atividadeeduca.com/2013/08/parlenda-hoje-e-domingo.html>>.
 Acesso em: 20 mar. 2015.

2. Releia o texto, observando que no final dos versos existem palavras que têm o mesmo som final, ou seja, que rimam. Fique atento a essas palavras.

3. Pinte, da mesma cor, as palavras do texto que terminam com o mesmo som.

DOMINGO

OURO

VALENTE

FRACO

FUNDO

GENTE

MUNDO

CACHIMBO

BURACO

TOURO

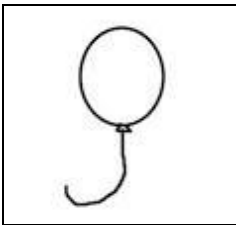
4. Marque a palavra que rima com o nome das figuras abaixo.



MATA

PALITO

SAPATO



LUVA

SABÃO

CASA

5. No espaço, faça um desenho para representar uma palavra que rime com:

GATO

NINHO

Agora, escreva o nome das figuras desenhadas.

6. Acompanhe a leitura do trava- língua. Depois, é sua vez de brincar com as palavras.

TRÊS TIGRES TRISTES

PARA TRÊS PRATOS DE
TRIGO.

TRÊS PRATOS DE TRIGO

PARA TRÊS TIGRES
TRISTES.



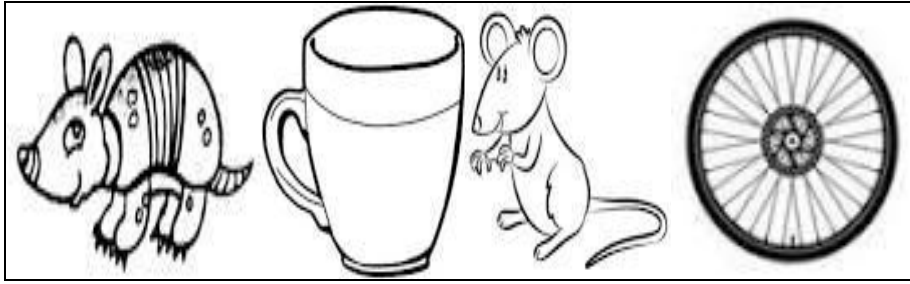
Disponível em: <<http://www.linolica.com.br/trava.htm>>. Acesso em 20 mar. 2015.

7. No texto, muitas palavras começam com o mesmo som. Escreva, no espaço, três dessas palavras.

8. Marque ☒ nas palavras que começam com o mesmo som da palavra **pratos**.

TIGRES / TRIGO / PRAÇA / TRISTE / PRIMA / PRÁTICA

9. Nas linhas abaixo, escreva o nome de cada figura e, depois, circule os desenhos que iniciam seus nomes com o mesmo som da palavra rei.



APÊNDICE – F

ATIVIDADE EM FOLHA REFERENTE À ETAPA IV

Aluno (a): _____

Data: ____/____/____

Turma: 3º ano _____

1. Vamos ler esse texto. É a letra de uma canção que nós conhecemos.



A CASA

ERA UMA CASA
MUITO ENGRAÇADA
NÃO TINHA TETO
NÃO TINHA NADA
NINGUÉM PODIA
ENTRAR NELA, NÃO
PORQUE NA CASA
NÃO TINHA CHÃO
NINGUÉM PODIA
DORMIR NA REDE
PORQUE NA CASA
NÃO TINHA PAREDE
NINGUÉM PODIA
FAZER PIPI
PORQUE PENICO
NÃO TINHA ALI
MAS ERA FEITA
COM MUITO ESMERO
NA RUA DOS BOBOS
NÚMERO ZERO.

Fique atento!

Além das sílabas, podemos dividir as palavras em partes ainda menores, ou seja, podemos separar cada um de seus sons. Geralmente, nós não pronunciamos um som sozinho, nós o juntamos com outro (s) para formar as sílabas e as palavras.

Exemplo: [K] + [a] = CA. Veja que na escrita os sons da fala são representados pelas letras.

2. Abaixo, aparecem palavras retiradas do texto. Leia essas palavras, pense e anote a quantidade de sons que elas possuem.

RUA

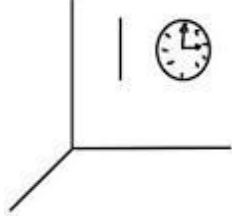
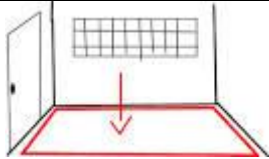
CHÃO

NADA

TINHA

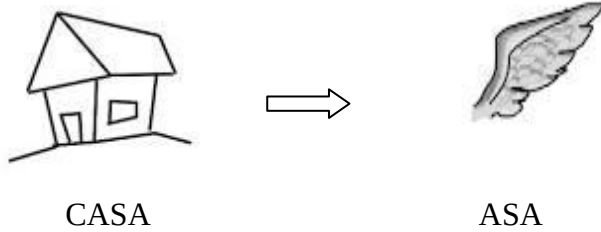
PENICO

3. Escreva palavras que começam e que terminam como mesmo som do nome das figuras que aparecem na canção.

	Palavra que começa com o mesmo som	Palavra que termina com o mesmo som
		
		
		

Podemos brincar com os sons das palavras e assim formar palavras novas.

Veja: Se tirarmos o som [K] da palavra casa, formamos a palavra asa.



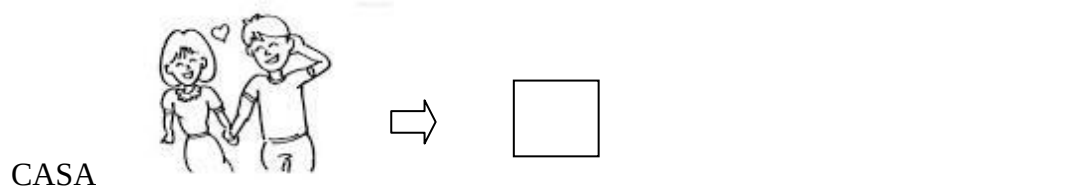
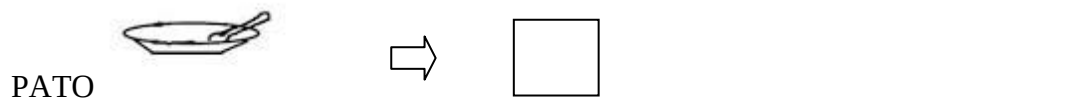
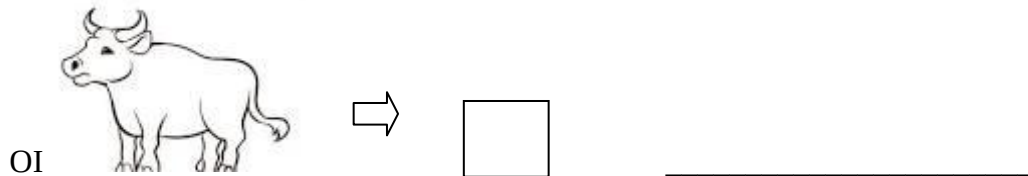
4. Continue formando novas palavras, retirando o som pronunciado pela professora.

LUVA = _____

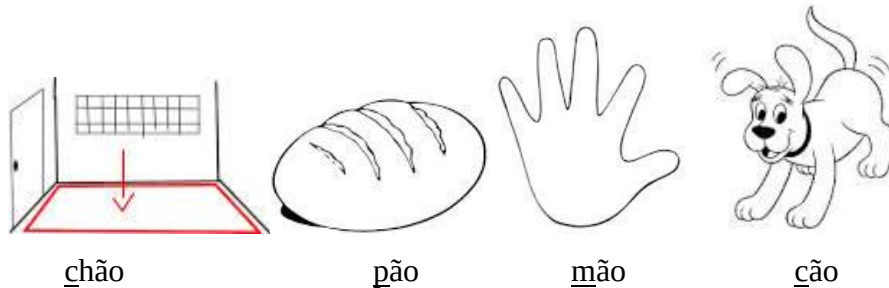
PASTA = _____

MAL = _____

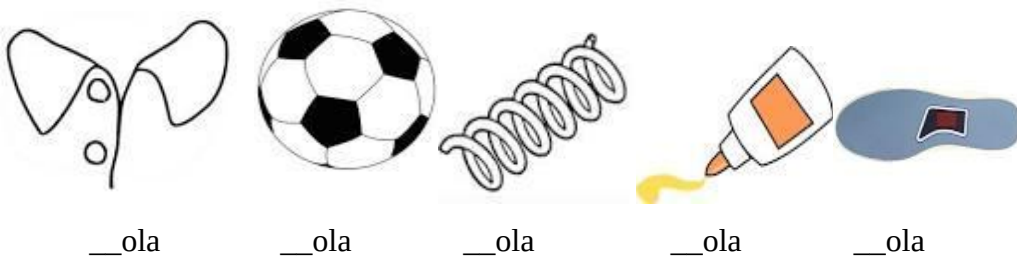
5. Agora, pense no som que será necessário acrescentar às palavras para formar o nome das figuras abaixo, depois escreva no quadro a letra equivalente a esse som.



6. Além de formarmos novas palavras retirando ou acrescentando sons, também podemos fazer isso trocando um dos sons das palavras. Veja, por exemplo, o que ocorre se mudarmos o som inicial da palavra chão:



Agora, pense e complete as palavras com as letras equivalentes aos sons iniciais.



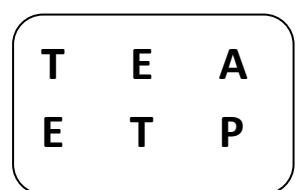
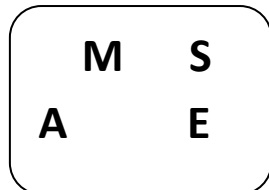
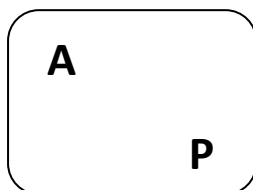
7. A partir das palavras abaixo, transforme-as em novas palavras, mudando apenas um som.

CABELO $\Rightarrow$ _____ MALA $\Rightarrow$ _____

COELHO $\Rightarrow$ _____ PATA $\Rightarrow$ _____

8. Responda a adivinha.

O QUE É? O QUE É?
VEJA AS LETRAS DAS CAIXINHAS
PALAVRAS ELAS VÃO FORMAR
SÃO OBJETOS DE UMA CASA
QUERO VER VOCÊ ADIVINHAR.



APÊNDICE – G

PÓS- TESTE ENVOLVENDO EXERCÍCIOS QUE INTERLIGAM LEITURA, ESCRITA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Leia o poema a seguir e responda às perguntas:

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.


CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS

1) No quadro abaixo, observe como foi escrito um dos versos do poema.

ÉPORUMABOLA

Agora, escreva cada palavra em um quadradinho

--	--	--	--

2) Quantas vezes a palavra **FOCA** aparece no texto?

5	2	3	4
---	---	---	---

3) Releia os versos retirados do poema e anote a quantidade de palavras que eles exibem.

**QUER VER A FOCA
FICAR FELIZ?**



_____ palavras

4) Observe os versos abaixo e indique:

**QUER VER A FOCA
BATER PALMINHA?**



A maior palavra: _____

A menor palavra: _____

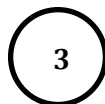
5) Leia as palavras que formam um dos versos do texto e organize-as numa sequência que tenha sentido.

A VER FOCA QUER

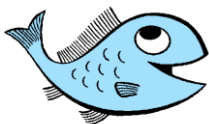
CONSCIÊNCIA DE SÍLABAS

6) Marque a opção que indica a quantidade correta de sílabas da palavra abaixo.

F O C A



7) Pinte as sílabas usadas para formar o nome da figura abaixo e escreva o nome no espaço.



IA	CO	XA	TA	SAR	CI	TI	LHA

8) Apague uma das sílabas da palavra abaixo para formar o nome da figura.

BOLADA- =  _____

9) Acrescente uma sílaba à palavra em destaque para formar o nome da figura.

J A C A + =  _____

10) Forme uma nova palavra inventando as sílabas da palavra **LOBO**. Escreva a palavra formada e represente-a por meio de desenho.

CONSCIÊNCIA DE RIMAS E ALITERAÇÕES

11)Pinte, utilizando a mesma cor, as palavras do texto que rimam.

Feliz **Briga** **Palminha** **Nariz** **Barriga** **Sardinha**

12)Marque a palavra que rima com o nome da figura abaixo.



BALÃO

TOCA

CUBO

13)No espaço abaixo, desenhe uma figura cujo nome rime com a palavra destacada.

SARDINHA

18) Forme o nome das figuras abaixo de acordo com o que é pedido.

Apagando um fonema	FOCA		
Acrescentando um fonema	BOI		

19) Forme novas palavras mudando o fonema inicial da palavra **FOCA**

F O C A

- a) _____ OCA
- b) _____ OCA
- c) _____ OCA
- d) _____ OCA

A)



B



C)



D)



20) Pense nos sons equivalentes às letras do quadro e forme o nome da figura.



S	A
O	A
P	T

ANEXOS

ANEXO – A

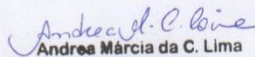


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

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 3ª Reunião realizada no dia 23/04/2015, o Projeto de pesquisa intitulado: **“A LÍNGUA ESCRITA EM CICLO FINAL DE ALFABETIZAÇÃO: UMA INTERFACE COM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA”**, da pesquisadora Anelise dos Santos Bernardelli. Protocolo 0124/15. CAAE: 42988215.7.0000.5188.

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Orientação para Alunos)

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre processo de ensino e aprendizagem da escrita e está sendo desenvolvida pela pesquisadora ANELISE DOS SANTOS BERNARDELLI com alunos com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Mendes Pontes, 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, de forma interligada, as habilidades de leitura, escrita e consciência fonológica, contribuindo para a melhoria do processo de alfabetização, uma vez que favorece a reflexão e a manipulação dos componentes sonoros da língua.

Solicitamos a sua colaboração para 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.

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 Participante da pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora ANELISE DOS SANTOS BERNARDELLI.

Endereço (Setor de Trabalho): Rua José Gomes da Silveira, 415 – 58070-390 – CRISTO REDENTOR-JOÃO PESSOA/PB

Telefones: (83) 32189376/ 87819194

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
Fone: (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXO – C

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada A LÍNGUA ESCRITA EM CICLO FINAL DE ALFABETIZAÇÃO: uma interface com consciência fonológica, sob minha responsabilidade e da orientadora Professora Dra. Alvanira Lúcia de Barros, cujo objetivo é apresentar uma proposta de atividade didática voltada para turmas de alfabetização, que desenvolva de forma correlacionada, atividades referentes à habilidade inicial de leitura, escrita e consciência fonológica, partindo de exercícios orais e escritos que desenvolvam tais habilidades.

Para a realização deste trabalho, usaremos o(s) seguinte(s) método(s): de natureza qualitativa de caráter descritivo e intervencionista, constituindo-se de um amplo trabalho com as habilidades de leitura, escrita e consciência fonológica. As atividades serão organizadas em seis etapas, e servirão como instrumento de intervenção e de avaliação da presente pesquisa. Tais atividades objetivarão uma abordagem significativa, trabalhando a leitura e escrita das palavras de forma contextualizada. Serão utilizados textos que permeiam o cotidiano infantil, nas diferentes esferas de convívio social e que permitem, por meio da “brincadeira” com as palavras, a reflexão acerca de seus componentes sonoros. Os exercícios elaborados interligarão a leitura, a escrita e a consciência fonológica da língua, exercitando-as nos seus diversos níveis: consciência de palavras, de sílabas, de rimas e aliterações, e por último, de fonemas. 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 implicar na execução de atividades que envolvem a linguagem oral, o que irá expor o aluno diante do grupo, 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 formação de alunos capazes de refletir acerca dos componentes sonoros da língua e de manipular tais

componentes e a obtenção, por meio dessas capacidades metafonológicas, de um melhor desempenho nos processos de aquisição e desenvolvimento da leitura e 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 ANELISE DOS SANTOS BERNARDELLI, a fim de resolver o seu problema. O endereço profissional da mesma é: Rua José Gomes da Silveira, 415 – 58070-390 – Cristo Redentor – João Pessoa/PB. Os telefones para contato são os seguintes: (83) 32189376/ 87819194.

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. João Pessoa/PB, ____ de _____ de 2015.

Assentimento Livre e Esclarecido Eu _____ após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo que o (a) menor _____ recebeu todos os esclarecimentos necessários, e concorda em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

João Pessoa/PB, ____ de ____ de 2015

Assinatura do responsável Assinatura do pesquisador

ANEXO – D

**ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL LUIZ
MENDES PONTES**

ENDEREÇO: RUA JOSÉ GOMES DA SILVEIRA, 415 – 58070-390
CRISTO REDENTOR – JOÃO PESSOA – PB

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, do projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral apresentar uma proposta de atividade didática, voltada para turmas de alfabetização, que desenvolva, de forma correlacionada, atividades referentes à habilidade inicial de leitura, escrita e consciência fonológica. Promovendo, assim, um melhor desempenho em relação a estas habilidades.

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 Lúcia de Barros* (UFPB) alvanirabar@gmail.com e a *mestranda Anelise dos Santos Bernardelli* (UFPB) anelisebernardelli@hotmail.com

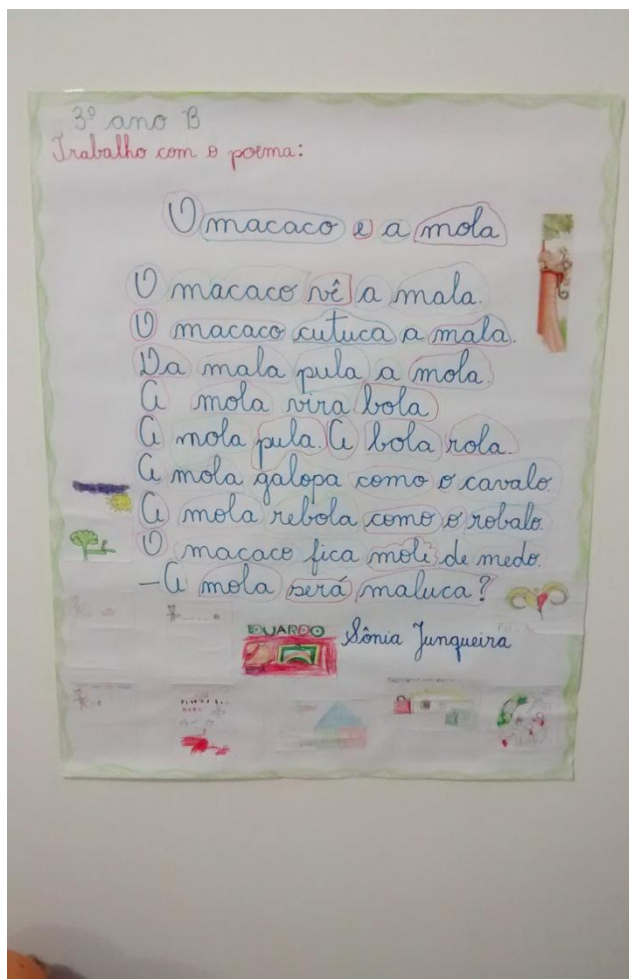
João Pessoa/PB, _____ de Março de 2015

Nome da Instituição: ESCOLA E. DE E. F. LUIZ MENDES PONTES

Responsável pela Instituição: _____

ANEXO – E

CARTAZ PRODUZIDO EM SALA DE AULA
(TEXTO O MACACO E A MOLA)



ANEXO – F

ATIVIDADE UTILIZANDO O ALFABETO MÓVEL



