



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES - CELA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**AUXILIADORA CARVALHO DA ROCHA**

**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA: OS  
JOGOS DIGITAIS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA.**

**RIO BRANCO  
2015**

**Auxiliadora Carvalho da Rocha**

**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA: os jogos digitais como estratégia pedagógica.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras, oferecido pela Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lindinalva Messias do Nascimento Chaves.

**Rio Branco  
2015**

**Auxiliadora Carvalho da Rocha**

**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA: os jogos digitais estratégia pedagógica.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras, oferecido pela Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Aprovado em: 26 de agosto de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tatiane Castro dos Santos (Membro interno) PROFLETTTRAS-UFAC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Garcia Silva (Membro externo) UFAC

*Aos meus pais, Raimundo e Margarete, alicerces da minha vida.  
Ao meu esposo, Chelison, companheiro, amigo e parceiro de todas as horas.*

## **AGRADECIMENTOS**

*À Deus, por ter me dado força e coragem para suportar todas as adversidades encontradas ao longo dessa caminhada.*

*À CAPES, pela bolsa concedida, a qual nos ajudou financeiramente.*

*Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras que oportunizou essa qualificação.*

*À Universidade Federal do Acre, por disponibilizar um suporte favorável à aprendizagem.*

*À Secretaria Municipal de Educação do município de Humaitá, pelo apoio e liberação para realizar meus estudos.*

*À minha querida orientadora Doutora Lindinalva Nascimento Messias do Nascimento, por sua sabedoria e competência na condução de cada etapa da realização deste trabalho e por ter me transmitido sempre muita confiança e incentivo, tornando o percurso menos íngreme.*

*Aos demais professores do PROFLETRAS/AC, que, com muita dedicação, semearam conhecimentos.*

*À banca examinadora, Professora Doutora Tatiane Castro dos Santos e Professora Doutora Rosane Garcia Silva, pelas preciosas contribuições para a melhoria desse trabalho.*

*Aos meus colegas de curso, pelo incentivo e companheirismo durante a caminhada, em especial à minha amiga Isabel Goulart que se fez presente na minha vida dentro e fora da sala de aula.*

*À minha preciosa família, meus pais e irmãos, pelo apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida.*

*Ao meu esposo, por não ter me deixado fraquejar nas horas mais difíceis e sempre estar ao meu lado quando preciso.*

*A todos que contribuíram de uma maneira ou de outra para a minha formação.*

*A todos vós expresso a minha gratidão!*

ROCHA, Auxiliadora Carvalho da. *A consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura: os jogos digitais como estratégia pedagógica*. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, 2015.

## RESUMO

A pesquisa ora apresentada tem como objetivo apresentar um conjunto de jogos digitais, elaborados como atividades que servirão como suporte para o desenvolvimento da leitura a partir da exploração das habilidades pertinentes à consciência fonológica. Os jogos são direcionados a turmas do 1º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, mas podem ser estendidos às turmas de educação infantil, e ainda, às turmas de 2º e 3º ano do ensino fundamental. Para aprofundar os conhecimentos sobre a consciência fonológica e suas aplicações na aprendizagem através dos jogos digitais, fez-se necessário realizar uma discussão acerca dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, focalizando o debate na alfabetização e no letramento. Buscou-se nas bases teóricas as modificações ocorridas no ensino ao longo dos anos, incluindo as relações da consciência fonológica com a aprendizagem e desenvolvimento da leitura. O debate sobre as Tecnologias de Informação e de Comunicação também estão presentes, uma vez que os jogos foram desenvolvidos por meio de recursos tecnológicos. Foi fundamental apresentar, também, estudos e jogos produzidos para o trabalho com a consciência fonológica. Diante disso, para a fundamentação teórica, utilizamos como base os estudos desenvolvidos por Lemle (1991), Capovilla (2004, 2007), Adams (2006), Cagliari (2010), Soares (2012), entre outros estudiosos que alicerçaram os escores teóricos dessa investigação ao que concerne a alfabetização e à consciência fonológica. Para a abordagem dos jogos eletrônicos e das TIC, tomamos como base Pretto (1996); Castells (1999); Valente (1999); Silveira, (2001); Amorim (2012), entre outros. Obteve-se como resultado os jogos digitais elaborados para o trabalho com a consciência fonológica. Espera-se que tanto os professores quanto os alunos do 1º ano do ensino fundamental, em especial àqueles que estão em processo de alfabetização, possam usufruir do conhecimento aqui partilhado.

Palavras-chave: Consciência Fonológica. Alfabetização. Jogos digitais.

ROCHA, Auxiliadora Carvalho da. The phonological awareness and reading development: digital games as a pedagogical strategy. 2015. 107 f. Thesis (MS) - Professional Graduate Program in Letters (PROFLETRAS), Federal University of Acre (UFAC), Rio Branco, 2015.

## ABSTRACT

The research presented here aims to present a set of digital games, developed as activities that will serve as a pedagogical support for the exploitation of relevant skills to phonological conscience. The games are targeted to classes in the 1st year of the first cycle of basic education, but can be extended to early childhood education classes, and also the divisions of 2nd and 3rd year of elementary school. To increase knowledge of phonological conscience and their applications in learning through digital games, it was necessary to conduct a brief discussion about the learning of reading and writing processes, focusing the debate on literacy and literacy. It attempted to the theoretical bases the changes in education over the years, including the relationship of phonological awareness with learning and reading development. Discussion on Information and Communication Technologies are also present, since the games were developed through technological resources. It was important also present studies and games produced to work with phonological awareness. Thus, for the theoretical basis, we use based on the studies carried out by Lemle (1991), Capovilla (2004, 2007), Adams (2006), Cagliari (2010), Soares (2012), among other scholars that underpinned the theoretical scores that investigation with respect to literacy and phonological conscience. To address the electronic games and ICT, we take as a basis Pretto (1996); Castells (1999); Valente (1999); Silveira, (2001); Amorim (2012), among others. Was obtained as a result of digital games designed to work with phonological conscience. It is expected that both the teachers and students of the 1st year of primary school, especially those who are in the process of literacy, can take advantage of shared knowledge here.

Keywords: Phonological Conscience. Literacy. Digital games.

## Lista de Figuras

Figura 1 - Exemplo de atividade de manipulação de sílaba.....	32
Figura 2 - Exemplo de atividade de separação silábica.....	33
Figura 3- Exemplo de atividade de separação silábica.....	34
Figura 4 - Exemplo de atividade de formação de palavras a partir de uma sílaba.....	35
Figura 5 - Exemplo de atividade de reconhecimento do som inicial da palavra.....	36
Figura 6 - Exemplo de atividade reconhecimento do som final da palavra.....	36
Figura 7- Exemplo de atividade de formação de palavras e de identificação de letra inicial da palavra.....	38
Figura 8 - Exemplo de atividade de manipulação de fonemas.....	39
Figura 9 - Exemplo de atividade de formação de palavras a partir da manipulação das letras.....	40
Figura 10 - Bingo dos sons iniciais.....	56
Figura 11 - Caça rimas.....	56
Figura 12 - Dado sonoro.....	57
Figura 13 -Trinca Mágica.....	57
Figura 14 - Batalha de Palavras.....	58
Figura 15 - Quem escreve sou eu.....	59
Figura 16 - Mais uma.....	60
Figura 17 - Troca Letras.....	60
Figura 18 - Bingo da letra inicial.....	61
Figura 19 - Palavra dentro de Palavra.....	62
Figura 20 - Ludo Primeiros Passos: página inicial.....	65
Figura 21 - Ludo Primeiros Passos: início do jogo.....	66
Figura 22 - Ludo Primeiros Passos: fase I.....	66
Figura 23 - Ludo Primeiros Passos: fase II.....	67
Figura 24 - Ludo Primeiros Passos: fase III.....	67
Figura 25-Ludo Primeiros Passos: fase IV.....	68
Figura 26 - Jogo “Aprendendo a ler”.....	68
Figura 27- Jogo de formação de palavras I.....	69
Figura 28- Jogo de formação de palavras I.....	69
Figura 29 - Programa Hot Potatoes.....	72
Figura 30 - Apresentando JMatch.....	73



Figura 31 - Elaboração da atividade.....	73
Figura 32 - Modificando as expressões.....	74
Figura 33 - Questões corretas.....	75
Figura 34 - Salvando as atividades I.....	76
Figura 35 - Salvando as atividades II.....	76
Figura 36 - Demonstração das imagens a serem utilizadas.....	77
Figura 37 - Inserindo imagens.....	78
Figura 38 - Salvando em página da Web.....	79
Figura 39 - Visualizando o exercício.....	79
Figura 40 - Exercício pronto.....	80
Figura 41 - Identificação de sílaba final.....	82
Figura 42 - Exercendo a consciência silábica.....	83
Figura 43 - Identificação da sílaba inicial.....	84
Figura 44 - Identificação da sílaba inicial.....	84
Figura 45 - Manipular sílabas para completar palavras.....	85
Figura 46 - Identificação de rimas.....	86
Figura 47 - Exercitando a identificação de rimas.....	87
Figura 48 - Identificação de rimas.....	88
Figura 49 - Reconhecimento de mesmo som inicial.....	89
Figura 50 – Exercitando o reconhecimento de mesmo som inicial.....	90
Figura 51 – Formação de palavras.....	91
Figura 52 - Exercitando a formação de palavras.....	92
Figura 53 - Formação de palavras.....	93
Figura 54 - Ordenação de letras.....	94
Figura 55 - Exercitando a ordenação de letras.....	95

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, TIC NO ESPAÇO FORMAL DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 A leitura e suas fases de desenvolvimento.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2 A escrita e suas fases de desenvolvimento.....</b>	<b>17</b>
<b>2.3 O processo de alfabetização.....</b>	<b>21</b>
<b>2.4 As habilidades metalinguísticas e o desenvolvimento da leitura e da escrita.....</b>	<b>29</b>
<b>2.5 O papel da consciência fonológica nos processos de leitura e de escrita...41</b>	
<b>2.6 As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).....</b>	<b>44</b>
2.6.1 As TIC no espaço formal da educação.....	44
2.6.2 As TIC nos PCN e o papel do professor.....	46
2.6.3 O uso do computador em sala de aula.....	48
2.6.4 Jogos digitais aplicados ao ensino.....	50
2.6.5 Estudos e jogos desenvolvidos para a aquisição da consciência fonológica....	53
<b>3 PROPOSTA DE ATIVIDADE.....</b>	<b>71</b>
<b>3.1 A organização metodológica da atividade.....</b>	<b>71</b>
3.1.1 Os jogos.....	71
3.1.2 A criação dos jogos.....	72
<b>3.2 Descrição da atividade.....</b>	<b>81</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A preocupação da escola em desenvolver nos alunos as habilidades da leitura e da escrita se tornaram mais evidentes na atualidade, em vista das dificuldades enfrentadas pelos educandos durante o processo de alfabetização. Os estudos acerca do processo de aprendizagem da leitura possibilitaram a revisão de muitas ações e outras estratégias foram postas à prova, visto que, ano após ano, o número de crianças que saem da escola e são incapazes de fazer uso da leitura e da escrita no meio social é cada vez maior. Além disso, a necessidade de fazer uso dessas habilidades é crescente diante das novas exigências da sociedade atual.

As investigações acerca do processo de alfabetização permitiram a percepção de que é nesse período de escolarização que ocorrem fenômenos significativos para a aprendizagem da criança que irão refletir por toda sua vida. Em vista dos diferentes campos do saber que se engajaram nas pesquisas sobre a temática, ora destacamos os estudos da linguística sobretudo as contribuições do desenvolvimento da consciência fonológica e as suas implicações para o processo de aprendizagem da leitura.

A consciência fonológica é a capacidade de reconhecimento dos sons da fala e aptidão de separar esses sons. As abordagens sobre essa temática não são tão recentes, mas, com a necessidade de possibilitar aos alunos uma aprendizagem cada vez menos complexa, ganham forças, pois contribuem significativamente para o sucesso na alfabetização. A criança que durante o processo de alfabetização possui as habilidades da consciência fonológicas desenvolvidas é possível que sua aprendizagem ocorra de maneira mais eficiente. A partir disso, algumas atividades vêm sendo desenvolvidas e aplicadas em sala de aula para que essa habilidade seja desenvolvida.

De modo geral, os exercícios para o trabalho com a consciência fonológica oferecidos em sala de aula giram em torno da oralidade, na utilização de canções populares que explorem as rimas e as aliterações ou das atividades escritas, que apliquem segmentação de palavras em sílabas, o uso de poemas e pequenos textos, contudo há diferentes estratégias didáticas pedagógicas que empregam o lúdico para o incremento das habilidades da consciência fonológica.

Em vista disso, nesta pesquisa temos o objetivo de apresentar jogos digitais, elaborados como atividades pedagógicas para o desenvolvimento da leitura a partir

da exploração da consciência fonológica, processo reconhecido por autores tais quais Cardoso-Martins (2004), Lamprecht (2001) e Adams (2006), como a capacidade de reconhecimento dos sons e de segmentá-los.

Os jogos serão direcionados a turmas do 1º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, mas podem ser estendidos às turmas de educação infantil, e ainda, às turmas de 2º e 3º ano do ensino fundamental. Essas turmas foram escolhidas pelo fato de terem lugar basicamente no início da escolarização, período em que o desenvolvimento da consciência fonológica tem maior ênfase.

Entendendo que há várias maneiras de operacionalizar uma intervenção pedagógica, buscamos unir a aprendizagem à tecnologia como forma de desenvolver o ensino de uma maneira dinâmica e atraente aos olhos dos alunos. Dessa forma, propomo-nos à elaboração de jogos eletrônicos que abranjam algumas competências linguísticas necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem nesse momento da escolarização.

A escolha de jogos eletrônicos dá-se, principalmente, pelo seu caráter dinâmico. Fora da escola, a criança possui um campo enorme de atrativos e, cada vez mais, referente ao meio tecnológico. Quando ela adentra os muros escolares, percebe que a escola não é tão atraente quanto o espaço ao qual ela tem acesso lá fora. Se analisarmos essa situação, na realidade a escola é o único espaço que não teve grandes evoluções com a tecnologia. A escola pretende preparar os alunos para serem capacitados para a produção de conhecimentos nas diferentes áreas de ensino, contudo, não usufrui de recursos tecnológicos básicos, como, por exemplo, as mídias digitais, e, se tem acesso a esses recursos, é de forma restrita. As atividades desenvolvidas nesse espaço estão sendo reestruturadas lentamente, e, de modo geral, definem-se, ainda, pelo uso do caderno, do quadro-branco e da relação professor-aluno em sala de aula.

Apresentaremos sugestões de atividades que podem ser aplicadas em sala de aula. Essas atividades de ensino serão desenvolvidas por meio do programa *Hot Potatoes* formado por um conjunto de ferramentas que permitem a elaboração de diferentes tipos de atividades, cada uma com objetivos e estratégias diferentes. Os exercícios realizados por meio de jogos digitais serão uma maneira de atrair a atenção dos alunos por mais tempo e demonstrar aos professores que a tecnologia pode ser uma aliada da aprendizagem.

Como referencial teórico-metodológico, tomamos por base, além dos autores já citados, outros, tais quais Lemle (1991), Capovilla (2004), Cagliari (2010), Soares (2012), sem esgotar a lista dos citados ao longo do texto, que abordam as questões referentes à alfabetização e à consciência fonológica.

## **2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, TIC NO ESPAÇO FORMAL DA EDUCAÇÃO**

Estudos evidenciam que a aquisição da consciência fonológica constitui-se em um dos pilares para o desenvolvimento da leitura e da escrita. (MALUF; BARRERA, 1997; ZORZI, 2000; CAPOVILLA, 2004; LAMPRECHT, 2011). Assim, iniciamos este capítulo com explicações acerca desse processo, seguidas de reflexões sobre os processos de leitura, de escrita e fases de desenvolvimento respectivas. A alfabetização e o letramento, que, ora são confundidos, ora são totalmente dissociados, não poderiam ser deixados de lado, posto constituírem-se em colunas basilares da leitura e da escrita. Finalizamos a primeira seção com o papel da consciência fonológica no processo de leitura.

Sendo um instrumento tecnológico, o computador, ferramenta pedagógica que selecionamos para dar suporte à proposta prática da presente pesquisa, começamos a segunda seção com uma abordagem das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) e suas contribuições no contexto educacional. Além das definições de TIC, discorreremos acerca do lugar que elas ocupam nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1997) e sobre o papel do professor no uso dessas tecnologias. Em seguida, abordamos os seguintes temas: o uso do computador em sala de aula, os jogos digitais educacionais aplicados ao ensino e alguns estudos e propostas de atividades para a aquisição de consciência fonológica.

### **2.1 A leitura e suas fases de desenvolvimento**

A aprendizagem da leitura é a porta de entrada para outros conhecimentos advindos ou não da escrita. De acordo com Cagliari (2010, p. 130), “a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. [...] se um aluno não se sair bem nas outras atividades, mas se for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa”. Alunos que apresentam dificuldades ao longo da vida escolar são indivíduos que certamente não tiveram as habilidades de leitura desenvolvidas como deveriam.

Soares (2013) apresenta um conceito amplo do que seja o ato de ler.

Ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias [...]; e ainda habilidade de fazer previsões iniciais sobre significado do texto [...] de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações. (SOARES, 2013, p. 31).

No entender da autora, a leitura engloba várias habilidades, cada uma com uma especificidade e, conseqüentemente, para desenvolvê-las, é necessária a utilização de estratégias diversificadas que garantam o progresso do aluno no campo da leitura.

Por sua natureza complexa, a aquisição da leitura muitas vezes não ocorre de maneira eficaz, constituindo um grande problema, tanto para o professor quanto para o aluno que necessita dessa aprendizagem. A aquisição da leitura é o primeiro passo para que o aluno tenha sucesso no ambiente escolar e, por conseguinte, torne-se capacitado para diversas situações ao longo da vida. Mas ler está além de saber unir as letras para formar palavras, aprender a ler é ter a capacidade de compreender o que está escrito além do texto, relacionar conhecimentos prévios com as informações apresentadas por outro texto e, ainda, empregar todo esse conhecimento em prol da produção do seu próprio crescimento intelectual. (SOARES, 2013). Para tanto, é necessário que a escola esteja atenta aos diversos objetivos que giram em torno do trabalho inicial com a leitura. (BRASIL, 1997, p. 54).

Dentre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), encontra-se um referente à leitura. De acordo com esses objetivos, a leitura deve ser valorizada como fonte de conhecimento, sendo porta de entrada aos diversos universos criados pelo mundo da escrita. É necessário também que os alunos tornem-se capazes de buscar a ampliação de suas capacidades por meio da leitura. (BRASIL, 1997, p. 42).

Sendo a aquisição da leitura importante para a obtenção de conhecimentos, ela deve passar de objeto de ensino para objeto de aprendizagem, procedimento que exige planejamento, elaboração de estratégias que possibilitem essa aprendizagem leitura. (BRASIL, 1997, p. 42). O ensino da leitura deve ir além da leitura de textos do livro didático, das fichas de leituras com textos curtos e sem significados. Para que isso ocorra, é necessário que o aluno perceba o sentido de sua realização, sendo capaz de notar que, no processo de leitura, o objetivo não é somente encontrar respostas para determinadas atividades, treinar a leitura, e, também, que o seu uso

não está restrito às aulas de língua portuguesa. Tendo consciência de que a leitura é um ato relevante para todas as situações, seja dentro da escola ou fora dela, certamente ele irá apresentar interesse maior.

Nos PCN (BRASIL, 1997, p. 61) encontramos algumas estratégias de leitura, dentre elas estão a leitura silenciosa, a leitura em voz alta, a leitura colaborativa, pela escuta de alguém que lê, e os projetos de leituras. É necessário que o aluno conheça o objetivo de cada “modalidade de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor”. (BRASIL, 1997). Além dessas atividades, o professor pode planejar outras estratégias que atendam ao interesse de sua turma, buscando como resultado final bons leitores. Mas, para a formação de verdadeiros leitores, essas estratégias de leituras precisam ser intensificadas de acordo com o nível em que o aluno se encontra, e, ainda, que sejam constantes e diversificadas, pois a prática diária da leitura possibilita a maior eficácia na formação de leitores.

Antes de o sujeito tornar-se um leitor proficiente, ele passa por alguns estágios de desenvolvimento da leitura. Para Frith (*apud* NAVAS; SANTOS, 2004) há três estágios fundamentais pelos quais a criança passa durante o processo de aquisição da leitura que a capacita para tornar-se um leitor competente.

De acordo com a autora, o primeiro estágio geralmente ocorre por volta de 05 a 06 anos de idade. Esse estágio é denominado logográfico ou pictográfico; nesse período, a criança ainda não reconhece as letras como sendo parte de alfabeto. Para elas as letras são como qualquer outro desenho, como se a palavra fosse uma representação pictográfica. (RIBEIRO, 2011). Ela não utiliza o código alfabético, não dando conta da correspondência entre letras e combinações de letras (grafemas) e seus respectivos sons da fala (fonemas) e a leitura é realizada de forma icônica. (CAPOVILLA, 2004; RIBEIRO, 2011). Nesse estágio de desenvolvimento da leitura algumas palavras são lidas de forma global, referindo-se à imagem e não ao conjunto de sílabas que a constituem, como, por exemplo, identificação de rótulos de produtos utilizados frequentemente ou de produtos visualizados em comerciais de televisão ou em *outdoors*. (SMITH, 1999). Nessa fase, quanto mais contato a criança tiver com materiais impressos, mais rapidamente irá para o segundo estágio. (SMITH, 1999).

O segundo estágio, denominado fase alfabética ou fonológica, é caracterizado pela identificação de algumas letras e pela capacidade de converter grafemas em fonemas. (SANTOS; NAVAS, 2002). O reconhecimento do código alfabético como constituinte necessário para a formação de palavras auxilia no processo de



aprendizagem, uma vez que a criança começa a descobrir a estrutura silábica das palavras e a perceber as combinações frequentes de letras que formam as sílabas de uma língua. A percepção entre grafemas e fonemas é definida como a etapa fonológica. (SANTOS; NAVAS, 2002). Essa fase ocorre de forma lenta, mas é primordial para que a criança passe para a outra fase de maneira mais segura. (CAPOVILLA, 2004; RIBEIRO, 2011). Para Dehaene:

Quanto mais a criança está à vontade para manipular conscientemente o fonema, mais depressa ela aprende a ler. Além disso, os exercícios que treinam as crianças em jogar com os sons melhoram não só a consciência fonêmica, mas igualmente os escores em leitura. (DEHAENE, 2012, p. 220).

É nessa etapa que ocorrem os processos de codificação e decodificação da leitura. A linguagem oral e a linguagem verbal relacionam-se, nesse período, de maneira mais fortalecida, além de que desenvolve-se a estratégia fonológica (CAPOVILLA, *et al.*, 2004). Essa etapa é muito importante para a aprendizagem da leitura, visto que ela ocorre do simples para o mais complexo, ou seja, a criança aprende a ler das palavras mais simples para as formas mais complexas. (DEHAENE, 2012).

Conforme Frith (*apud* DEHAENE, 2012), quando a criança ultrapassa essas duas etapas, passa para o estágio ortográfico. Nesse estágio a criança aciona uma segunda via da leitura, a via lexical. A criança que já passou pelo processo de soletração percebe que não é a quantidade de palavras que facilita ou dificulta a leitura, mas a sua familiaridade com as palavras, pois a leitura já está se tornando automática e, na medida em que a pratica, a soletração vai dando lugar à compreensão (KLEIMAN, 2004). Isso não quer dizer que no momento da soletração a criança não seja capaz de compreender, mas a leitura de sílaba por sílaba é lenta e dificulta o entendimento. Portanto, a partir do momento que a leitura torna-se fluente a criança irá desenvolver as competências necessárias para a interação entre texto e leitor. (KLEIMAN, 2004).

Na seção 2.2 de forma similar à que foi feita para o processo de leitura, discorreremos acerca da escrita e de suas fases de desenvolvimento. Justificamos esse desdobramento da temática por entender que leitura e escrita são processos indissociáveis.

## 2.2 A escrita e suas fases de desenvolvimento

Terminamos a seção anterior, afirmando que leitura e escrita são processos indissociáveis; de fato, a leitura tem como objeto a escrita, independentemente da forma, sejam desenhos, símbolos, ou escrita alfabética, logo a escrita induz à leitura.

De acordo com Ferreiro (2011, p. 21), “as primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (zigue-zague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos”. Assim como ocorre durante o processo de alfabetização, a escrita passou por vários níveis até que se tivesse o atual sistema de escrita. (CAGLIARI, 2010).

A linha evolutiva da escrita iniciou-se na Pré-história com a fase pictórica há aproximadamente 30.000 a 25.000 a.c. No período pictórico os mesopotâmicos utilizavam símbolos que representavam um conceito ou um objeto. (HIGOUNET, 2003). Antes desse período a transmissão de conhecimento era passada oralmente entre os indivíduos da comunidade e com a necessidade de preservar seus hábitos e costumes surge o período pictórico. (HIGOUNET, 2003). Essa fase da história da escrita é caracterizada pela escrita através de riscos e, posteriormente, por desenhos mais elaborados, com a utilização de cores. Em alguns casos essas figuras davam a impressão de movimento e esses registros eram realizados, principalmente, nas paredes das cavernas. (LEVY, 2003). A partir desse período a escrita torna-se um elemento de comunicação em que os fatos e costumes podem ser preservados e transmitidos a gerações vindouras. (HIGOUNET, 2003).

Passados séculos do surgimento desses primeiros registros, na fase pictórica, a escrita foi evoluindo e ganhando traçados cada vez mais definidos e mais significativos. (SAMPSON, 1996). Essa fase da evolução, que surgiu por volta de 4.000 a.C., é definida como o período ideográfico. A partir desse período, os traços da nossa atual escrita já começam a aparecer. Os desenhos foram ficando cada vez menores e a utilização de símbolos para essa representação foi tomando espaço. (HIGOUNET, 2003). “O *a* era representação da cabeça de um boi, na escrita egípcia; [...] o *m* era o desenho das ondas da água. O *n* era o desenho de uma cobra”. (CAGLIARI, 2010, p. 93). É claro que os desenhos não eram iguais às atuais letras do alfabeto, mas aproximavam-se bastante do que temos atualmente. (CAGLIARI, 2010, p. 93).

Após séculos de evolução veio, por fim, a escrita alfabética. Ela surgiu por volta de 800 a. C.; nessa fase, a escrita perdeu o valor ideográfico e ganhou o valor

fonético. (SAMPSON,1996). Dentro da fase alfabética tivemos o período de silabários que consistia em um conjunto de sinais para representar uma única sílaba; posteriormente surge o sistema de escrita atual. Esse sistema foi uma adaptação do sistema de escrita grego, fenício, árabe, hebraico e egípcio. As contribuições dessas civilizações foram condensadas e adaptadas pelos romanos para elaborar o sistema alfabético vigente no qual cada grafema representa um fonema. (CAGLIARI, 2010).

Nos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1986), constatou-se que as crianças possuem uma percepção diferente da escrita e, ao longo do período do seu desenvolvimento no processo de escolarização, ela começa a distinguir desenhos da escrita, construindo hipóteses cada vez mais elaboradas. Sendo assim, a criança passa por quatro níveis distintos, mas complementares, que a auxiliam no desenvolvimento e sucesso da aprendizagem da escrita. (FERREIRO, 2011).

O primeiro nível é denominado pré-silábico. Nessa etapa, a criança acredita que escrever é reproduzir os traços que ela identifica como forma básica da escrita. O que ela compreende como escrita podem ser traçados de linhas retas, curvas, linhas não lineares, desenhos, pois ainda não relaciona correspondência entre a fala e a escrita. (FERREIRO, 2011). Em relação a essa fase, Ferreiro faz a seguinte diferenciação:

A distinção entre “desenhar” e “escrever” é de fundamental importância (quaisquer que sejam os vocábulos com que se designam especificamente essas ações). Ao desenhar se está no domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Ao escrever se está fora do icônico; as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos. (FERREIRO, 2011, p. 22).

De acordo com a autora, a distinção entre a ação de desenhar e de escrever são as primeiras características apresentadas na pré-escola. É importante essa distinção porque capacita o aprendiz para produzir os traçados das letras e reconhecer para que elas servem.

Em um nível superior ao anterior, denominado silábico, a criança já é capaz de perceber que as letras possuem um valor sonoro e por esta razão tenta utilizar esse critério durante a escrita. “Esta hipótese silábica é da maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações nas quantidades de letras que devem ser escritas, e centra a variação das crianças nas variações sonoras entre as palavras”. (FERREIRO, 2011, p. 27). Essa fase é de grande valor para a

evolução da criança, pois aqui ela passa a utilizar letras para representar a sílaba porque supõe que a menor unidade de emissão sonora é uma letra. Nessa fase a escrita representa partes sonoras da fala, contudo a capacidade da análise da fala não implica conhecer as palavras em sua forma individual. (FERREIRO, 2011).

O nível seguinte é o silábico alfabético. Nessa fase a criança começa a acrescentar mais letras a uma palavra para representar o som de uma sílaba e começa a fazer a relação grafema/fonema, mas ainda não descobriu que a vogal muda o som da consoante. Nesse período do desenvolvimento a criança depara com novos desafios, “[...] se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba”. (FERREIRO, 2011, p. 29). Quando a criança chega nessa fase, encontrará problemas na ortografia, sendo que uma sílaba pode ter mais de três letras e representar um único som. No decorrer da evolução do nível alfabético, a criança já é capaz de entender como funciona a escrita e domina o sistema alfabético, ponto principal para evoluir na escrita ortográfica. (FERREIRO, 2011). Dando início a uma escrita mais regular, o aluno é regido pelo sistema alfabético e, ainda, pela consciência fonológica que agora está centrada ao nível dos fonemas. Enfim, a criança percebe o funcionamento e a estrutura do sistema de escrita, pois apropriou-se desse sistema a partir de sua reconstrução. (FERREIRO, 2011).

Ao final dessas fases a criança ainda não domina totalmente a escrita, mas é capaz de desenvolver com mais facilidade algumas dificuldades encontradas. É importante que a criança tenha adquirido domínio do código escrito para que domine diferentes habilidades e, ao longo do processo, perceba a sua utilidade para que, ao final, a construção da escrita não ocorra de forma automatizada. (MALUF, 2005; GUIMARÃES, 2010).

Diante disso, volta-se para a importância de o professor-alfabetizador conhecer os níveis de desenvolvimento da escrita, para que possa, não só desenvolver seu trabalho com mais competência, como também contribuir para o sucesso no desenvolvimento da aprendizagem da escrita. Nesse sentido, é importante salientar que a “observação e a avaliação do professor são fundamentais para não confundir ‘erros’ construtivos, o uso de hipótese com dificuldades de aprendizagem ou incapacidade para superar os conflitos”. (BIZZOTTO, 2010, p.137).

Por muito tempo acreditou-se que somente decorar o nome das letras e as famílias silábicas era a base para aprender a escrever. Com os avanços nos estudos

linguísticos sobre aprendizagem da leitura e da escrita, percebe-se que a aprendizagem se desenvolve não só pelo reconhecimento das letras, mas também pela consciência de, na escrita, as letras representarem os sons das palavras. (MORAIS, 1997; MALUF, 2005).

Sabe-se que, em geral, na escola, o conceito de saber escrever é definido essencialmente pelos “erros” que os alunos cometem no momento da escrita. Os “erros” cometidos na fase inicial da aprendizagem não são vistos como tentativas do aluno para escrever segundo a norma padrão da língua portuguesa, e, por não considerar essas possibilidades, a escola acaba por punir o aluno quando ele tenta acertar. (CAGLIARI, 2010). Não se espera, no entanto, que a criança termine a alfabetização dominando a grafia correta das palavras, mas que ela saia dessa fase com base suficiente para utilizar a escrita como uma forma de comunicação, reconhecendo que escrever não é um exercício mecânico de cópia.

Começar a passar para o papel as primeiras ideias da criança não é uma tarefa simples, nem para a criança, que ainda não domina todas as regras, nem para alguns professores que esperam que o aluno não cometa nenhum “erro”, pois eles mesmos não têm conhecimento do que ocorre em sua própria língua.

Durante o período de alfabetização, “a criança que vai aprender a escrever tem seu conhecimento da língua no ouvido” (CAGLIARI, 2010, p. 61), portanto é admissível que, durante essa fase, a criança escreva palavras unidas umas às outras, visto que na fala ela não percebe pausas entre as sentenças, diferentemente do que ocorre na escrita. Atualmente, com a ênfase dada aos estudos linguísticos, os processos fonológicos que ocorrem durante o início da escolarização podem ser identificados, explicados, e, a partir daí, é possível elaborar e executar algumas intervenções para os alunos que apresentam alguma dificuldade durante o processo de alfabetização.

No entanto, é importante destacar que a escrita vai além de aprender a ortografia. O aluno tem que reconhecê-la em seu meio social. A escola precisa mostrar para a criança que a escrita é a representação de nossas ideias, sendo assim, não se escreve para deixar no caderno, a escrita tem uma função e essa função é a que cada aluno deseja, segundo a expressão de sua imaginação. (BOZZA, 1996; MILLER, MELLO, 2005).

### 2.3 O processo de alfabetização

O desenvolvimento da leitura e da escrita é um dos maiores desafios que a escola enfrenta, pois é este o objetivo principal dessa instituição de ensino. Ao longo do tempo o conceito de alfabetização foi sofrendo modificações, atendendo as necessidades educacionais de cada geração. Enquanto até o início da década dos anos 1980, a alfabetização era definida apenas como a capacidade de decodificar sinais gráficos em sonoros e codificar os sons da fala em sinais gráficos. (SOARES, 2004). Atualmente, o conceito de alfabetização ganha mais abrangência, de acordo com Soares (1990, p. 17),

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções em que ela tem em nossa sociedade, também como instrumento de luta pela conquista da cidadania. (SOARES, 1990, p. 17).

Observa-se que o conceito de alfabetização sintetizado por Magda Soares abarca muito além do reconhecimento do código alfabético. A alfabetização, nesse sentido, precisa fazer parte da vivência do aluno, é necessário que haja uma vinculação entre o ler, escrever e prática social.

Mortatti (2006), relata que essa nova conceituação acerca da alfabetização surgiu mais necessariamente a partir dos trabalhos desenvolvidos por Emília Ferreiro (1985) e Ana Teberosky (1985), com o livro “A Psicogênese da Língua Escrita”. Os estudos iniciaram-se no final da década de 1970, mas somente em 1985 chegam ao Brasil e revolucionam o conhecimento sobre a alfabetização que se tinha até o momento. (MORTATTI, 2006).

Emília Ferreiro (1985) e Ana Teberosky (1985) tomaram como base os estudos de Jean Piaget, concernente ao construtivismo, e empregaram esses conhecimentos aos desenvolvimento dos aportes teóricos da psicogênese da língua escrita. Numa visão socioconstrutivista, Ferreiro (2007, p. 25) declara que:

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido [...]. São os adultos que têm dificultado o processo imaginando sequências idealizadas de progressão cumulativa, estimulando modos idealizados de fala que estariam ligados à escrita e construindo

definições de 'fácil' e 'difícil', que nunca levaram em conta o ator principal da aprendizagem: a criança [...]. (FERREIRO, 2007, p. 25).

O construtivismo valoriza a forma como a criança desenvolve a aprendizagem utilizando seus próprios meios para esse fim. Considerando essa concepção vale ressaltar que “o construtivismo não é uma prática nem um método, e sim uma teoria que permite conceber o conhecimento como algo que não é dado e sim construído.” (BECKER, 1994, p. 88).

Nessa perspectiva de construção de conhecimento a escrita passa a ser entendida como um sistema de representação. (FERREIRO, 2007). Esses estudos causaram grande impacto para a alfabetização e induziram novas discussões e conceituações para esse campo que possibilitaram repensar alguns métodos de aprendizagem empregados até então (MORTATTI, 2006). De acordo com Mortatti (1996), os impactos dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), geraram o

Deslocamento do o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma revolução “conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI 2006, p. 10).

A partir dessa preocupação, iniciaram-se diversos questionamentos sobre o processo de alfabetização e o modo como as crianças estavam sendo alfabetizadas.

Na perspectiva construtivista, o professor passa a ser visto como um mediador do processo da reconstrução do conhecimento na sala de aula, uma vez que as crianças devem ser expostas a situações-problema em que são desafiados a criar hipóteses no sentido de refletir sobre a escrita. (FERREIRO, 2007). Essa nova forma de perceber o processo de aquisição da escrita pela criança, as discussões sobre a eficácia dos processos e métodos de alfabetização foram revisadas. (RIZZO, 1986).

Após inúmeras discussões e a fundamentação dos trabalhos desenvolvidos sobre a aquisição da língua escrita, tornou-se claro que o sistema de escrita não se reduz à codificação e correspondência entre grafemas e fonemas. A escrita, por conseguinte, torna-se um processo de construção e reconstrução de hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita no qual a criança cria conceitos desde o momento do contato inicial com a escrita. (FERREIRO, 2007). Na visão de Cagliari:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida, no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem. (CAGLIARI, 1998, p.36).

O autor afirma que, para o processo de alfabetização ocorrer de maneira satisfatória, primeiramente o professor tem que dar conta dos inúmeros fatores que envolvem essa ação. Conhecer não só o aluno, mas compreender as fases do desenvolvimento da aprendizagem durante a alfabetização, é um fator importante para agir efetivamente diante das dificuldades apresentadas pela criança.

Sem dúvida a alfabetização é um dos períodos mais complexos da aprendizagem, de tal forma que ela é objeto de estudo de diferentes áreas, tais como psicologia, psicolinguística, sociolinguística e linguística. (SOARES, 2003). Para Soares (2003), a alfabetização não é caracterizada como uma única habilidade, mas como um conjunto de habilidades que leva a caracterizar esse processo como um fenômeno complexo e de múltiplos aspectos. “Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem”. (SOARES, 2003, p.18).

As abordagens psicológicas e psicolinguísticas possuem perspectivas semelhantes, na primeira “o sucesso ou fracasso da alfabetização relaciona-se com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que a criança se encontra”. (SOARES, 2003, p.19). Na abordagem psicolinguística os estudos “voltam-se para os problemas, tais como a caracterização da maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória”. (SOARES, 2003, p.19), entre outros aspectos que envolvem a aprendizagem segundo essas duas teorias.

Por sua vez, a sociolinguística trata da alfabetização como um processo pertinente ao uso social da língua. Duas questões são apresentadas nessa abordagem, uma trata das diferenças dialetais e a outra refere-se à questão da língua oral e da língua escrita. Quando a criança chega à escola, percebe que há uma variação nos falares, e mais, dá-se conta de que o modo como se fala é diferente do modo como se escreve. De acordo com Kato (1987), muitos educadores apontam para o fato de que as diferenças entre a fala do aprendiz e a linguagem dos textos



escritos escolares são responsáveis por algumas dificuldades durante o período de alfabetização. É preciso levar em conta que a criança “usa a estratégia fonológica (escrever como se fala) apenas para escrever, mas não para ler”. (KATO, 1987, p. 22).

Considerando que a criança pauta-se na fala para realizar a escrita, é importante que a escola realize atividades que desenvolvam a oralidade. Por muito tempo a oralidade não foi realizada em sala de aula, principalmente pela ideia de que a fala é uma ação que o aluno realiza automaticamente, por conseguinte não precisa ser trabalhada.

Atualmente, após inúmeros estudos realizados acerca da importância da oralidade, essa atividade ganha força e deixa de ser uma ação espontânea e torna-se um ato que exige planejamento e organização. O objetivo do trabalho não é atribuir ao aluno o certo ou errado, mas “ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas”. (BRASIL, 1997, p. 32-33), e ainda é importante considerar que atividades de exploração da língua falada são bastante produtivas para a produção da língua escrita. Portanto, é fundamental que a escola elabore atividades relacionadas com a oralidade desde o início da escolarização, pois é dentro e fora da escola que o aluno irá utilizar essa competência. É também através do som da fala que a criança inicia o processo de distinção dos fonemas.

Sendo assim, abalizados nas ideias de Lemle (1991), iremos abordar as capacidades necessárias para a alfabetização. De acordo com a autora, essas capacidades são divididas em cinco saberes que as crianças precisam obter, quais sejam: a ideia de símbolo; a discriminação das formas das letras; discriminação dos sons da fala; consciência da unidade palavra e, por fim, a organização da página escrita.

Para que possamos compreender esse processo, é importante apresentar essas habilidades detalhadamente.

- *A ideia de símbolo*

A autora afirma que, para uma criança conseguir ler, ela deve “compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos”. (LEMLE, 1991, p. 8). Atribuir significado a um símbolo é tarefa fácil para um adulto que já possui uma gama de conhecimentos, mas para uma criança no processo inicial de escolarização não é tão simples. A criança precisa saber que os objetos, as placas, os sinais de trânsito, os sinais corporais transmitem um significado. É necessário que ela saiba também que

os “risquinhos pretos no papel são símbolos dos sons da fala”. (LEMLE, 1991, p. 7). O desenvolvimento dessa habilidade será fundamental, mais tarde, quando a criança deparar com as letras.

- *A discriminação das formas das letras*

Essa capacidade diz respeito a diferenciar as letras do alfabeto. Sabemos que o nosso sistema alfabético possui letras que diferenciam-se por pequenos detalhes. Vejamos o caso da letra *p* e da letra *q*, ambas possuem traços para baixo, porém a diferença está entre a posição do tracejado, um à direita e o outro à esquerda. Outro exemplo é o caso da letra *b* e da letra *d*, que também diferenciam-se pela posição do tracejado. Diante disso, é possível afirmar que essas pequenas diferenças na forma escrita contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita; caso essa percepção não ocorra de fato, a criança irá encontrar dificuldades para aprender. (LEMLE, 1991, p. 08).

- *Discriminação dos sons da fala*

Dominadas as habilidades anteriores, a seguinte é ter sensibilidade para diferenciar os sons da fala, ou seja, ter consciência de cada som. “Se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir as diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som”. (LEMLE, 1991, p. 9). Nesse ponto o professor precisa estar atento, principalmente no momento da escrita, pois a criança tem como base para a escrita a fala, conseqüentemente pode incorrer em algumas contradições na expectativa de acertar. Cagliari (2010) chama a atenção para os diferentes sons das vogais e dos distintos sons das consoantes. Nos livros de alfabetização as vogais são representadas por cinco letras, contudo, na fala, essas vogais apresentam variados sons, e para a criança no início da alfabetização compreender que uma letra representa variados sons torna-se complicado quando o professor não faz uma relação entre a língua falada e a língua escrita. Exemplo disso é o que ocorre com o som do [f] e do [v], distintos, mas articulatoriamente semelhantes, diferenciando-se apenas pelo traço da sonoridade, bem como com o som do [p] e o som do [b], principalmente quando ditos em voz baixa. Numa escola onde a criança não se sente à vontade para expressar-se e apresentar suas dúvidas, ela pode permanecer com esse problema até séries posteriores, quando, sozinha, começa a ter consciência da distinção. (CAGLIARI, 2010).

- *Consciência da unidade palavra*

Essa habilidade é caracterizada pela capacidade de o aluno compreender o conceito de palavra. Lemle (1991, p.10) afirma que “essa unidade palavra é tão natural, que sua apreensão quase não constitui problema para os aprendizes”, por outro lado o que é frequente nessa fase é a chamada juntura silábica ou intervocabular. Isso ocorre quando o alfabetizando une sílabas de uma palavra a outra, escreve todas as palavras de uma sentença juntas. “O fenômeno da juntura tem muitos aspectos interessantes e importantes, não só para se conhecer como a fala funciona, como também para se entender muitos dos erros de escritas de crianças que estão começando a escrever”. (CAGLIARI, 2010, p. 59). Na medida em que o aluno tem contato com a leitura, ele vai entendendo que as frases são compostas por palavras com espaços entre elas.

- *Organização da página escrita*

Compreender a organização espacial da página é importante para entender que é desse aspecto que decorre a maneira particular de movimentar os olhos durante a leitura (LEMLE, 1991), e ainda contribui para que a escrita, no caderno, seja realizada da maneira correta, da esquerda para a direita.

Como apresentado, para que a criança realize a alfabetização com sucesso é necessário respeitar todos esses preceitos. A partir da superação dessas etapas certamente a aprendizagem da leitura se dará com mais facilidade e, conseqüentemente, a leitura não ficará somente no plano da decifração, mas se ampliará a sua função de proporcionar ao leitor informação e conhecimento.

Com os avanços nos estudos acerca da alfabetização, as propostas e os objetivos de ensino foram mudando. Em função de necessidades sociais e políticas, o conceito de alfabetização, foi ampliado gradativamente a partir de determinações das políticas mundiais, como no caso da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura), que influenciam as políticas nacionais. Nessa busca de que os aprendizes tenham sucesso na alfabetização e atendam as novas exigências sociais e educacionais, muitos métodos foram criados e muitas concepções reformuladas com objetivos mais específicos.

No Brasil, antes da revolução causada pelos estudos de Emília Ferreiro (1985) e Ana Teberosky (1985) os métodos de ensino da alfabetização eram basicamente organizados em dois grandes grupos, os métodos sintéticos e os métodos analíticos

(MORTATTI, 2006). Esses métodos, por muito tempo, definiram o modo como era trabalhada a aprendizagem da leitura e da escrita durante a alfabetização.

Em virtude da urgência de facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, os métodos sintéticos e analíticos foram criados. Ambos pautados no modelo de “estímulo-resposta”. O conhecimento prévio do aluno não era levado em conta. O professor era quem detinha todo conhecimento. A aprendizagem era realizada por meio da memorização e da fixação. (MORTATTI, 2000).

Os Métodos Sintéticos subdividem-se em: Alfabético ou de Soletração, Método Fônico e Silabação. O método alfabético empregado universalmente na aprendizagem da leitura desde o ano 68 a.C. em Roma e na Grécia antiga, partia do estudo das letras. (MORTATTI, 2000; FRADE 2007). Primeiro se ensinam os nomes e as formas das letras isoladamente, obedecendo a ordem alfabética. A partir da aprendizagem das letras partia-se para as sílabas, frases e por fim, chegar a textos inteiros. (MORTATTI, 2000; FRADE 2007).

Já o método fônico, idealizado por Valentin Ickelsammer no século XVI, tinha como ponto de partida o fonema. A aprendizagem pautada nesse método acreditava que o aluno deveria conhecer, primeiramente, os fonemas e, em seguida, combiná-los formando sílabas, palavras e frases. (RIZZO, 1986). O método silábico introduzido por Samuel de Heinicke no século XVIII, considera que a aprendizagem deve começar a partir da sílaba para por fim fazer uso de pequenos textos. (RIZZO 1986, FRADE, 2007).

Os Métodos Analíticos defendem que a leitura é um ato global e audiovisual e assim é dividido em Palavração, Sentenciação e Global. No modelo de Palavração, a aprendizagem deve ser iniciada a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Na palavração, parte-se da palavra. A partir de uma palavra-chave e chega-se às sílabas, fonemas e letras que a constituem. (CARVALHO, 2005; MORAIS, 2015).

Na Sentenciação, a unidade inicial do aprendizado é a frase, que é depois dividida em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas. Já no global, também conhecido como de conto e estória, o método é composto por várias unidades de leitura que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança. Inicialmente, apresentam-se, gradativamente, partes de uma história completa a seguir, acontece a decomposição

do texto em frases, depois em palavras, em sílabas e finalmente em letras ou sons. (CARVALHO, 2005; MORAIS, 2015).

A partir das novas considerações sobre o modo como a criança constrói a sua aprendizagem, houve uma reformulação nos métodos de ensino, contudo, Cagliari (2010, p.35) assevera que “nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor”. Diante disso, é importante que o professor não faça uso de um único método, mas que avalie as necessidades de aprendizagem dos seus alunos e desenvolva metodologias de ensino que possam assegurar o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Atendendo as necessidades de aprendizagem dos alunos, o conceito de alfabetização foi reformulado e novas concepções vieram à tona. Dentre as novas concepções, destacamos a visão de Paulo Freire (1967, p. 142) acerca da prática de alfabetização:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre posição no mundo. Sobre o encontro das consciências [...]. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de significação do mundo. (PAULO FREIRE, 1967, p. 142).

Por sua vez, numa visão mais ampla do processo de alfabetização, Soares (2003, 2009), apresenta não só uma reformulação desse processo, como acrescenta sua finalidade, fundamentando-o em três tripés. Para a autora o primeiro trata da importância da representação grafema-fonema/fonema-grafema e das questões técnicas da leitura, o segundo, prioriza a compreensão leitora, o significado das palavras e do texto e o terceiro, assegura que a aprendizagem da leitura possui funções e fins conforme o contexto social em que está inserida, ou seja, uma alfabetização contextualizada.

Com base nessa e em outras concepções de alfabetização entra em cena na metade da década de 1980 o conceito de letramento. A partir da ideia de letramento o objetivo da leitura e da escrita é redirecionado, nesse momento percebe-se que ler e escrever ultrapassam a codificação e decodificação de sinais gráficos e sonoros e atingem a sua finalidade no meio social. Letramento, “é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita; é o estado ou condição que

adquire um [...] indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. (SOARES, 2009, p. 18).

Nota-se que a leitura e a escrita devem ter como consequência a interação do texto com o leitor, transformando-o a partir da aquisição de conhecimentos. Portanto, para que isso ocorra, o aprendiz deve dominar o sistema de escrita e ter desenvolvido as habilidades pertinentes à leitura.

Como visto, anteriormente, a alfabetização percorre um caminho com etapas a serem realizadas até que se chegue ao domínio da leitura e da escrita. Já o processo de letramento ocorre juntamente com a alfabetização, não efetuando o mesmo caminho, mas integrando-se em cada etapa da aprendizagem.

A alfabetização e o letramento possuem processos diferentes, contudo não devem ser tratadas como atividades individualizadas. A principal ação atual da alfabetização é o letramento, pois esses dois processos estão atrelados, um depende do sucesso do outro. (SOARES, 2009). Alfabetizar sem letrar potencializa apenas a leitura mecânica sem a consciência da sua utilidade no meio social. Alfabetizar letrando permite ao indivíduo repensar a sua prática social percebendo a função da leitura e da escrita na sua vida e a importância desta no desenvolvimento da sociedade. (SOARES, 2009).

#### **2.4 As habilidades metalinguísticas e o desenvolvimento da leitura e da escrita**

A partir da década de 1990, a prática de alfabetização passou por várias reformulações baseadas em novas teorias e, ainda, na necessidade educacional apresentada pela demanda estudantil. Essas reformulações contribuíram significativamente para a compreensão do processo de desenvolvimento da escrita realizado pela criança. Em união com o letramento, a alfabetização passou a utilizar estratégias diferentes e explorar habilidades pouco questionadas. Surge nesse momento a indagação sobre a relação da metalinguística com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. (CIELO, 1998; GOMBERT, 2003).

A capacidade de reflexão sobre a própria língua refere-se à habilidade metalinguística. O termo metalinguagem é usado para descrever a própria língua, e pode ser conceituado a partir dos aspectos declarativo e processual. (CIELO, 1998). Ao que compete ao caráter declarativo da metalinguagem está a capacidade de compreensão da estrutura, do funcionamento e utilização da língua. (CIELO, 1998).

Por sua vez, o aspecto processual volta-se para as atividades reflexivas sobre a língua, mas, desta vez, de maneira intencional durante o processamento linguístico. (CIELO, 1998). No momento da comunicação pode haver um monitoramento do que se fala ou da maneira como se expressa, dependendo do contexto e do tipo de conversação. Na visão de Gombert (2003), para a aprendizagem da leitura e da escrita é necessário um nível mais alto de atividades metalinguísticas. A exigência de maior grau dá-se porque para a aquisição da competência leitura requer uma sensibilidade linguística e uma compreensão acerca da estrutura da língua. (GOMBERT, 2003).

Conforme Cielo (2000), a habilidade metalinguística pode ser dividida em três subhabilidades: consciência sintática, consciência lexical e consciência fonológica. Também conhecida como habilidade metassintática, a consciência sintática é a aptidão de refletir sobre as composições sintáticas da língua, permitindo a análise e correção de estruturas gramaticais. (CIELO, 2000). Essa habilidade surge a partir do momento em que a criança torna-se capaz de realizar correções em sua própria fala, em frases consideradas agramaticais. (GOMBERT, 2003; CAPOVILLA, *et. ali*, 2004). Mesmo antes de dominar a leitura, o indivíduo recorre à consciência sintática para formular corretamente uma expressão.

Durante a aquisição da linguagem escrita, a habilidade metassintática auxilia o leitor no momento em que este se depara com uma palavra que não lhe é familiar, pois as chamadas pistas sintáticas permitem que palavras complexas sejam compreendidas, facilitando o entendimento do todo. (REGO, 1995,1993). Nessa mesma perspectiva, Capovilla *et. al.* (2004, p. 40) asseveram que a consciência sintática não só contribui para a compreensão de palavras, mas também “é essencial para a extração do significado do texto, uma vez que tal significado depende não somente da soma dos significados dos elementos lexicais individuais, mas também da forma pela qual tais elementos se articulam”. Nota-se que a habilidade metassintática é uma competência importante e que é possível ser explorada em sala de sala para melhorar as atividades de compreensão e interpretação textual.

Como habilidade integrante da metalinguagem, a consciência lexical está relacionada à competência que o indivíduo apresenta para seccionar a linguagem oral em palavras, tenham elas funções semânticas ou sintáticas. (BARRERA, 2000, p. 69). Para tanto, é preciso que a criança institua critérios gramaticais de segmentação da linguagem, o que só ocorre de forma mais elaborada posteriormente a partir dos 07 anos. (ABAURRE; SILVA, 1993; BARRERA, 2000). Por sua vez, essa habilidade

lexical tem influência maior na construção do conceito de palavra. (MALUF; BARRERA, 1997).

Por sua vez a consciência fonológica é uma capacidade importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Para Sim-Sim (1998), a consciência fonológica é o “conhecimento que permite reconhecer e analisar, as unidades de som de uma determinada língua assim como as regras de atribuição do sistema de sons dessa língua”, Lamprecht, (2011) a considera como uma competência relacionada aos processos cognitivos que circundam a aprendizagem da leitura e da escrita.

A leitura e a escrita estão relacionadas ao processo fonológico referente à memória e à consciência fonológica. Por sua vez, consciência fonológica “é definida como a habilidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na organização das palavras”. (LAMPRECHT, 2011). A consciência fonológica é, de acordo com Godoy (2005), dividida em três subhabilidades. Estas são:

1. Consciência silábica- Esta subhabilidade é caracterizada pela capacidade de segmentar as palavras em sílaba ou mesmo de manipular as sílabas que constituem uma palavra. Essa capacidade precede as habilidades fonêmicas e tal situação decorre do fato de que as sílabas referem-se às unidades da fala, enquanto os fonemas sozinhos não as representam. (GODOY, 2005). Para o desenvolvimento da habilidade em questão, atividades como contar o número de sílabas, dizer qual é a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra, e, também, contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor uma sílaba da palavra formando uma nova palavra podem ser realizadas com os alunos em sala de aula para trabalhar as habilidades fonológicas relacionadas à consciência silábica. (MORAIS, 1995; ALÉGRIA *et al.*, 1997; FREITAS, 2004). A seguir, há exemplos de atividades que colaboram para o desenvolvimento da consciência fonológica no nível da sílaba.



Figura 1- Exemplo de atividade de manipulação de sílaba

**3** DESCUBRA O SEGREDO E FORME NOVAS PALAVRAS:

 <p>C A B E Ç A</p> <p>caieça</p>	 <p>B O C A</p> <p>loca</p>
 <p>C A B I D E</p>	 <p>F O C A</p>
 <p>C A V A L O</p>	 <p>V A C A</p>

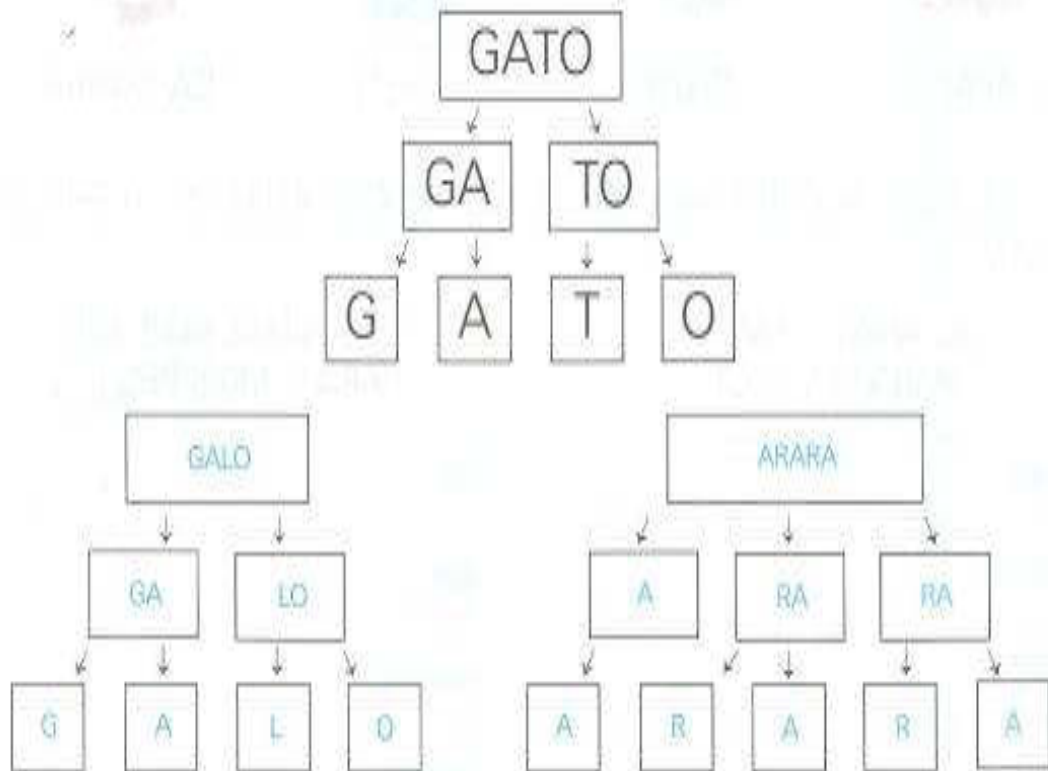
Fonte: Buranello, 2011, p.34.

Na figura apresentada, há uma sugestão de atividade de manipulação de sílabas. Por meio dessa atividade é possível que o aluno forme outras palavras, unindo sílabas diferentes e que estão presentes em outras palavras.

Também fazendo parte do conjunto de exercícios que exploram o nível da sílaba, os exercícios a seguir, trabalham a separação silábica.

Figura 2 - Exemplo de atividade de separação silábica

1 ESCREVA AS RESPOSTAS DAS ADIVINHAS NOS ESPAÇOS ABAIXO. CONTE AS LETRAS DE CADA UMA PARA SABER O LUGAR CORRETO. DEPOIS, COMPLETE OS QUADRADINHOS DA MESMA FORMA COMO FOI FEITO COM **GATO**:



Fonte: Buranello, 2011, p.38.

Atividades de separação de sílaba são importantes para que a criança compreenda que as palavras podem ser segmentadas em sons e que estes são formados pela junção de uma consoante e uma vogal ou de duas consoantes e uma vogal.

Na próxima figura, a separação silábica parte da leitura de um poema. Esse exercício demonstra que é possível trabalhar a consciência fonológica também a partir de textos.

Figura 3 - Exemplo de atividade de separação silábica

**EXEMPLOS:**

**ATIVIDADE 1 - POEMA**

Leia o poema:

**COISAS ESQUISITAS**

Elias José



"EU VI UMA BARATA  
NA CARECA DO VOVÔ.  
ASSIM QUE ELA ME VIU,  
BATEU ASAS E VOOU."

"EU VI UMA ABELHA  
NO NARIZ DA VOVÓ.  
A ABELHA OLHOU, OLHOU,  
NÃO PICOU, POIS TEVE DÓ."

EU VI A COBRA  
PERTO DO PÉ DA TIA.  
A COBRA VIA, MAS A TIA  
NÃO VIA A COBRA, E SORRIA.

EU VI UM JACARÉ  
DEITADO NA REDE.  
O BOCÃO NÃO ME MORDEU  
PORQUE ERA UM QUADRO NA PAREDE.

FONTE: CAPARELLI, SÉRGIO. RESTOS DE ARCO-ÍRIS. COISAS ESQUISITAS. ELIAS JOSÉ

a) Encontre na parlenda palavras com:

1 SÍLABA	2 SÍLABAS	3 SÍLABAS	4 SÍLABAS

10

Fonte: Brasil, 2013, p.10.

Na próxima figura, temos um exemplo de exercício de formação de palavras a partir de uma sílaba inicial. Com atividades desse gênero é possível desenvolver na criança a compreensão de que uma sílaba pode estar presente em diferentes palavras e, ainda, que uma sílaba pode gerar outras palavras quando unida a outras.

Figura 4 - Exemplo de atividade de formação de palavras a partir de uma sílaba

**6** ESCREVA NO RETÂNGULO ABAIXO O NOME DE OUTRO ANIMAL QUE COMEÇA COM **GA**:

**7** ESCREVA NO RETÂNGULO ABAIXO O NOME DE OUTRO ANIMAL QUE TERMINA COM **TO**:

Fonte: Buranello, 2011, p.23.

Atividades como essas, que exploram a habilidade no nível da sílaba, colaboram muito para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois, a partir disso, a criança compreende que as palavras são formadas por sílabas e que cada sílaba se refere a um som. Estes, por sua vez, dão sentido às palavras.

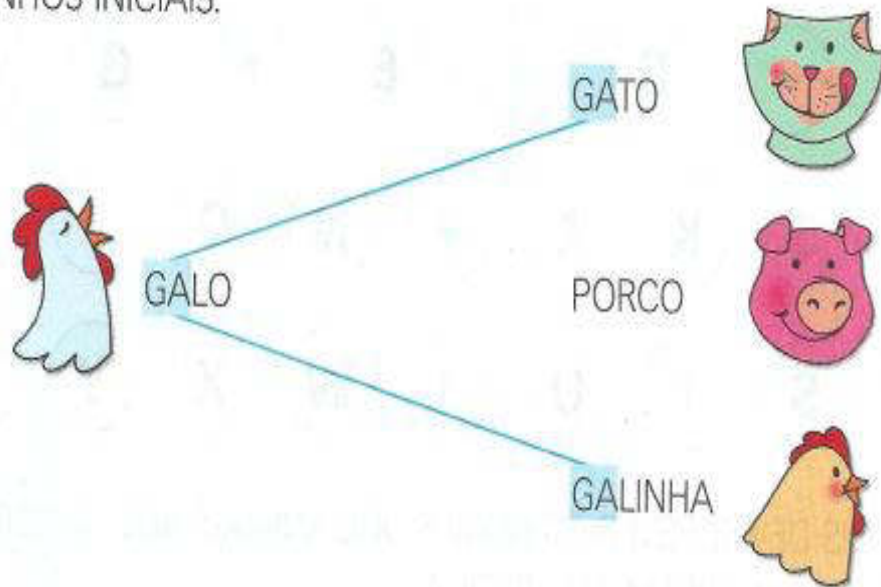
2. Consciência no nível intrassilábico - Essa habilidade é dividida em dois tipos: rimas e aliterações. A rima representa a relação fonêmica entre duas palavras considerando o som da vogal da sílaba tônica. (LAMPRECHT, 2012, p. 37). As aliterações dão-se por meio de sons semelhantes, não de letras, de modo que a aliteração consiste na repetição de consoantes ou de sílabas – especialmente as sílabas tônicas – em duas (ou mais) palavras, dentro do mesmo verso, estrofe, ou numa frase. (LAMPRECHT, 2012). Comumente, a repetição dos sons consonantais é realizada no início e no interior de palavras, ou, então, em sílabas iniciais. Essas duas habilidades são subdivisões do que se denomina consciência intrassilábica. (LAMPRECHT, 2012, p. 37).

Alguns exercícios de identificação de sons iguais no início ou no final de uma palavra podem contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica no nível intrassilábico.

A figura a seguir apresenta uma atividade de exploração do som inicial da palavra.

Figura 5 - Exemplo de atividade de reconhecimento do som inicial da palavra

**4** LIGUE AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM SONS IGUAIS. PINTE OS PEDACINHOS INICIAIS.



Fonte: Buranello, 2011, p. 26.

Na mesma perspectiva a próxima figura demonstra um exercício de identificação do som final de uma palavra.

Figura 6 - Exemplo de atividade reconhecimento do som final da palavra

**5** LIGUE AS PALAVRAS QUE TERMINAM COM SONS IGUAIS. PINTE OS PEDACINHOS FINAIS.



Fonte: Buranello, 2011, p.27.

De acordo com Freitas (*apud* Lamprecht, 2012, p. 37), é fundamental o desenvolvimento das unidades intrassilábicas, pois, “além de contribuir para despertar o interesse pela análise linguística, o aperfeiçoamento do nível intrassilábico poderá colaborar, também, para o desenvolvimento do próximo nível de consciência fonológica, o nível fônico”.

3. Consciência fonêmica- Consiste na capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som, ou seja, os fonemas, que compõem a palavra. Tal capacidade, a mais refinada da consciência fonológica, é também a última a ser adquirida pela criança por sua natureza complexa, pois os fonemas sozinhos não representam os sons. (CARDOSO-MARTINS, 1995; ZORZI, 2000). Estudos atestam que essa habilidade apresenta forte influência na aprendizagem inicial da leitura. (CARDOSO-MARTINS, 1995; GUIMARÃES, 2003; CAPOVILLA, 2007; SANTOS, MALUF, 2007). Quando a criança adquire essa capacidade, torna-se habilitada para: “segmentar uma palavra nos diversos sons que a compõem; juntar sons separados, isolados de modo a formar uma palavra; [...] excluir sons de uma palavra para formar outra palavra”. (LAMPRECHT, 2012, p. 39), entre outras habilidades que fazem parte desse nível de desenvolvimento.

Atividades que podem ser realizadas para o progresso dessa capacidade são basicamente ações que abordem a quantidade de fonemas para a formação de uma determinada palavra, descobrir qual palavra está sendo dita por outra pessoa, unindo os fonemas por ela emitidos, e formar novas palavras subtraindo o fonema inicial da palavra, a substituição do fonema medial ou final. (CARDOSO-MARTINS, 1991; FREITAS, 2004). Nesse sentido, a seguir apresentamos alguns exemplos de atividades que podem ser executadas para trabalhar as habilidades fonêmicas.

Figura 7- Exemplo de atividade de formação de palavras e de identificação de letra inicial da palavra

c) Brinque com as palavras trocando os sons: \R\ por \P\  
**O rato roeu a roupa do rei de Roma.**  
 O \_\_ato \_\_oeu a \_\_oupa do \_\_ei de \_\_oma.

**A rainha com raiva rasgou o resto.**  
 A \_\_ainha com \_\_aiva \_\_asgou o \_\_esto.

d) Escreva a primeira letra de cada imagem.

	_____		_____
	_____		_____
	_____		_____
	_____		_____
	_____		_____

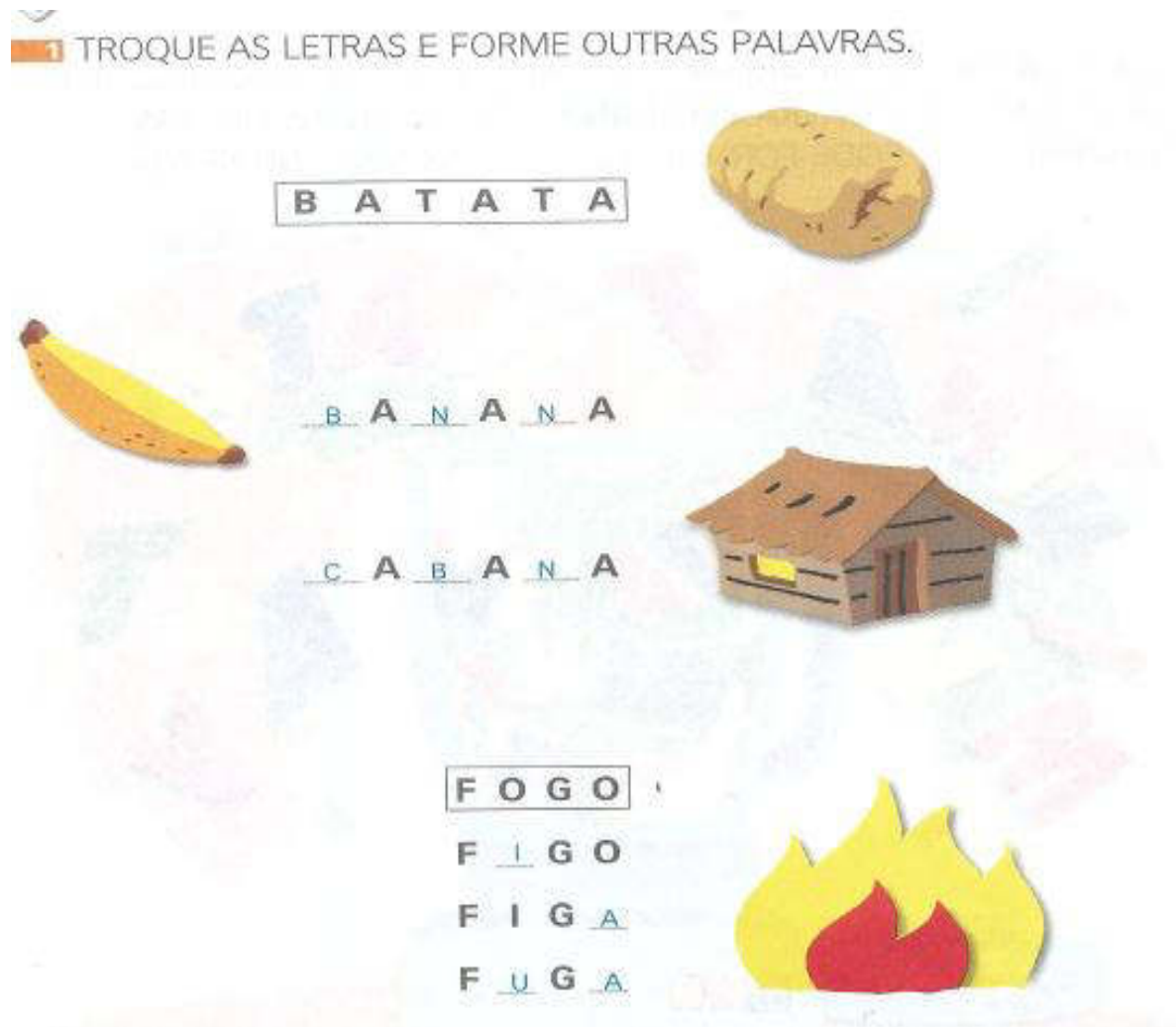
21

Fonte: Brasil, 2013, p. 21.

Nesse exemplo de atividade, a criança precisa identificar o som que cada letra pode formar para que complete com a letra correta, uma vez que uma letra pode

modificar o nome de uma palavra. Ainda no mesmo exemplo, o exercício seguinte sugere a identificação da primeira letra correspondente ao nome de cada figura. Para que a criança manipule um fonema corretamente é necessário que ela já tenha algum domínio da leitura, em vista que as letras sozinhas não têm significados, mas uma letra pode modificar o sentido de uma palavra como mostra a figura 8.

Figura 8 - Exemplo de atividade de manipulação de fonemas



Fonte: Miranda, *et al.*, 2007, p.17.

A seguir, a figura 9 apresenta um exercício no qual algum grau de conhecimento da leitura também é importante, visto que os fonemas estão dispostos aleatoriamente e que a criança deverá manipular um a um para formar uma palavra com sentido. Atividades como essa cooperam com a aprendizagem da leitura, uma vez que a criança precisa esforçar-se para constituir uma palavra.



Figura 9 - Exemplo de atividade de formação de palavras a partir da manipulação das letras



Fonte: Miranda *et al.*, 2007, p.55.

O conhecimento das caracterizações dos níveis de consciência fonológica é fundamental para que o professor saiba o que mais deve ser explorado de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, Adams e outros pesquisadores (2006, p. 20) afirmam que:

[...] diante de uma escrita alfabética, o nível de consciência fonológica de uma criança ao entrar na escola é considerado o indicador individual mais forte do êxito que ela terá ao aprender a ler- ou, ao contrário, da probabilidade de que não o consiga. (ADAMS, *et al.*, 2006).

Isso significa que o desenvolvimento da consciência fonológica permite que a criança acelere a aprendizagem da escrita e da leitura. O reconhecimento dos sons facilita a transposição da fala para o grafema e, ainda, quanto mais ela reconhecer os

fonemas, mais fluída será a leitura. Nesse sentido, jogos que conduzam a criança a refletir sobre os sons são essenciais no início da alfabetização para que ela passe pelo processo de alfabetização da maneira mais satisfatória possível.

## **2.5 O papel da consciência fonológica nos processos de leitura e de escrita**

Considerando que os alfabetizandos vivem em uma sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração. O indivíduo que valoriza a leitura, não apenas como um meio de comunicação, mas como um ato de conhecimento, se tornará um agente de transformação social, abrindo seus horizontes, realizando-se profissionalmente ou tornando-se um agente ativo de sua cidadania. Nessa perspectiva, o professor terá um papel fundamental, pois será o interlocutor que, criando situações efetivas de leitura e escrita, procurará explicitar suas funções, conscientizando as crianças de que elas podem escrever a respeito do que vivem, do que falam e leem. Desse modo, elas podem comunicar seus pensamentos aos outros e também podem ler o que os outros escrevem.

Durante o processo de crescimento, a criança passa por várias fases de desenvolvimento. Na medida em que cresce, ela se apropria de variadas capacidades e aperfeiçoa outras. O ampliação da fala faz parte desse processo. O número de palavras, nessa primeira fase de desenvolvimento da fala é reduzido, mas a criança já sabe qual é a sua funcionalidade.

As crianças, desde os primeiros momentos, utilizam a linguagem verbal para se comunicarem. Progressivamente elas vão se apropriando de regras de comunicação que surgem em seu entorno e utilizando-as por meio da repetição. (VYGOTSKY, 1996).

Durante os anos iniciais da vida infantil, a criança adquire diferentes capacidades comunicativas, discrimina sons, imita, é sensível à entonação, enfim, segue, nesse período, selecionando e compreendendo sons que mais tarde farão parte do seu vocabulário. Por volta dos 4 a 5 anos, ela já possui um amplo repertório de palavras e domina o sistema fonológico, podendo utilizar corretamente as formas morfossintáticas de sua língua. (DEHAENE, 2012, p. 216).

Nesse período, as crianças ainda estão enriquecendo o seu vocabulário e esse trabalho formativo se prolongará principalmente por meio da educação escolar. Ele assegurará a aquisição e transformação das significações culturais construídas. Assim, é importante que nesse período as correções realizadas na fala da criança sejam feitas de forma cuidadosa, não as intimidando ou dizendo certo ou errado, mas reproduzindo o modo correto de determinada frase, pois as crianças reproduzem e internalizam aquilo que ouvem. (VYGOTSKY, 1996). Além disso, “existem períodos apropriados para que determinados fonemas e estruturas silábicas apareçam na fala de uma criança”. (LAMPRECHT, 2012, p. 77).

Sendo assim, a linguagem oral tem uma função essencial no desenvolvimento da criança, pois ela é o principal meio de comunicação que possibilita a interação com o meio social, ao mesmo tempo em que se constitui como base para a reestruturação do seu pensamento. (VYGOTSKY, 1996).

Percebe-se então que, antes de entrar na escola, a criança já iniciou o processo de conscientização dos sons da língua; umas mais que outras, dado ao fato de que as crianças provenientes de lares com menos acesso a ambientes letrados provavelmente terão sua capacidade reduzida. Logo, é a escola um dos espaços em que a criança irá aperfeiçoar suas habilidades, a partir da intervenção do professor, haja vista que “os leitores em desenvolvimento devem aprender a separar os sons um do outro e a categorizá-los de maneira que permita compreender como as palavras são escritas”. (ADAMS, *et al.*, 2006). Desse modo, com a ajuda do mediador, a criança irá perceber os diferentes sons, compreender que o mesmo som está em diferentes palavras e que a troca de fonemas e a mudança de suas posições produzem novas palavras, e, ainda, para relacionar a fala com a escrita. Contudo, esse processo é lento e complexo, necessitando da intervenção do professor para a obtenção de melhores resultados. Para Lamprecht *et. al.*, (2012, p. 119), “durante o processo de alfabetização [...], os níveis de consciência fonológica, que se apresentavam elementares, desenvolvem-se e passam também a contribuir no desenvolvimento da leitura e da escrita”.

Adams (*et. Ali*, 2006) acredita que quando não ocorre o desenvolvimento da consciência fonológica a aprendizagem da leitura e da escrita fica comprometida passando despercebida a dificuldade em identificar os sons dos fonemas como uma possível causa para a dificuldade dessa aprendizagem. O autor acrescenta que com o passar do tempo os educandos voltam mais sua atenção para o significado

dificultando a atenção para os sons dos fonemas. Sendo assim, é necessário iniciar o trabalho com a consciência fonológica nos primeiros momentos da criança com a escola, não correndo o risco de passar despercebido as habilidades da consciência fonológica necessárias, uma vez que “uma boa consciência fonêmica é uma condição preliminar indispensável para a aquisição da leitura”. (DEHAENE, 2012, p. 2).

Atividades que possam ser realizadas para o desenvolvimento da consciência fonológica durante o processo de alfabetização são fundamentais para que o aprendizado torne-se mais concreto para as crianças. É a partir do desenvolvimento dessas atividades que as crianças poderão relacionar melhor a linguagem falada com a linguagem escrita com mais facilidade, possibilitando a facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita. (LAMPRECHT *et al.*, 2012).

Diversos tipos de atividades podem ser elaboradas para este fim, desde atividades que utilizam o próprio material escolar da criança aos exercícios mais sofisticados que envolvem o manuseio de cartelas silábicas, jogos de palavras, dominós de palavras, alfabeto móvel dentre, ainda, as canções e parlendas que são presentes nesse período de escolarização. (FERREIRA; ALBUQUERQUE; 2012). Independentemente do material disponibilizado pelo educador, é importante que ele faça uso desses recursos de forma adequada para aproveitar o máximo do interesse do aluno, e, através disso, melhorar a aprendizagem da criança.

## **2.6 As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)**

A evolução constante das tecnologias provoca mudanças significativas no meio social. Atualmente, as informações podem ser transmitidas no momento em que acontecem, os conhecimentos podem ser compartilhados com mais agilidade e mais abrangência, assim como podem emergir de diferentes lugares, por diferentes pessoas, mas, ao mesmo tempo, estarem interligados. (CASTELLS, 1999).

Todas essas possibilidades tornam-se efetivas devido às TIC. Essas tecnologias dizem “respeito aos recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação”. (PCN, 2008, p. 135). Esses recursos são a televisão, o livro, o rádio, o jornal impresso, os computadores e todos os equipamentos que oferecem de qualquer modo, informação e servem como meio de comunicação.

Da mesma forma que essas tecnologias modificaram o modo de comunicação entre as pessoas, também alteraram o modo de relacionamento entre elas e a maneira como elas produzem conhecimentos. Nesse sentido, pode-se inferir que a relação professor e aluno, em termos de ensino e aprendizagem, também foi transformada, logo, perceber a influência das TIC no comportamento da sociedade permite procurar possibilidades que visem despertar o interesse e a atenção dos alunos para a produção de conhecimento. (LASTRES, 2000).

Efetivamente, é de conhecimento geral que, na atualidade, o cenário educacional vem enfrentando diversos desafios em busca da qualidade do ensino. Nesse cenário, as TIC vêm ganhando um espaço cada vez maior, uma vez que elas contribuem com seus recursos em todas as áreas do conhecimento, causando transformações e atingindo de forma direta ou indireta os campos sociais e culturais da sociedade. (LASTRES, 1999; ROJO 2003).

Diariamente novas tecnologias de informação e comunicação surgem, cada vez com mais novidades e funções diferentes, acarretando, dentre outros elementos, mais agilidade e quantidade no processamento das informações na vida cotidiana das pessoas. (LASTRES, 1999). Essa facilidade de acesso a um mundo de informações, um dos atrativos das TIC, costuma exercer grande poder de sedução sobre as pessoas, sejam elas adultas, jovens ou crianças. A escola, por sua vez, tenta, por vezes, competir com essas tecnologias ao exigir que os alunos mantenham a atenção nas aulas, em alguns casos sem atrativos. (SILVEIRA, 2001).

Face a esse cenário, nossa proposta, nas seções que seguem, é discorrer acerca do uso das TIC no espaço escolar, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização. Para isso, consideramos necessário abordar questões pertinentes ao emprego das tecnologias em sala de aula, o papel do professor nesse novo cenário educacional além de apresentar algumas considerações a propósito da utilização do computador visando as suas contribuições para o processo de ensino aprendizagem.

### 2.6.1 As TIC no espaço formal da educação

Novas tecnologias são inventadas a cada dia e agregam-se ao mundo moderno, invadem os lares e deixam deslumbrada uma geração, denominada tecnológica, que não conheceu outros meios de comunicação menos velozes como a carta, por exemplo. (MORAN,1994). As informações se processam cada vez mais

rapidamente, por meio de tecnologias que evoluem em espaços de tempos cada vez mais curtos. (CASTELLS, 1999). Acompanhar tal aceleração não tem sido tarefa fácil para a escola e um dos pontos mais árduos é atrair a atenção dos alunos em um mundo repleto de novidades e de facilidade para o acesso à informação. Nesse sentido, Moran (1994) ressalta:

Na sociedade da informação na qual vivemos, todos nós estamos aprendendo a conhecer, a comunicar, a ensinar e a aprender. A integração do humano com o tecnológico ocorre rapidamente, fazendo com que muito rapidamente se passe do livro para a televisão e vídeo e destes para o computador e a Internet. Precisamos conhecer as possibilidades que cada meio nos oferece para podermos tirar o máximo proveito deles como instrumento pedagógico. (MORAN, 1994, p. 146).

O autor destaca a velocidade da passagem de um instrumento tecnológico a outro e enfatiza a importância de aproveitá-los, buscando conhecer as possibilidades que cada ferramenta oferece. Não se trata, com efeito, de substituir um recurso pedagógico pelo mais moderno e/ou sofisticado, mas, sim, de ser capaz de analisar a variedade disponível e adequar as potencialidades de cada um aos objetivos e conteúdos das aulas. Nesse sentido, é possível dizer que a escola é o ambiente privilegiado para a exploração das TIC de forma consciente e produtiva. Considerando que há grandes opções, é fundamental conhecê-las para que se possa usá-las corretamente.

Frente aos enormes recursos que englobam as TIC, há diversas atividades e estratégias que podem ser exploradas a partir dessas tecnologias, visando, além da qualidade na aprendizagem, a possibilidade de despertar outras potencialidades dos alunos. Além disso, permite o estreitamento das barreiras entre a realidade escolar e a realidade por fora dos muros, aproximando realidades, quebrando barreiras e diminuindo dificuldades e distâncias geográficas. (LASTRES, 1999).

Tratando-se de distâncias geográficas, no estado do Amazonas, por exemplo, os cursos de graduação telepresenciais foram um marco para a formação de milhares de professores que, em situações normais, sem o auxílio da tecnologia, dificilmente poderiam obter o nível superior dada às situações geográficas e sociais. (ALVES, 2011). Mas, anteriormente a isso, em 1996 foi criada a Secretaria de Educação à Distância (SEED), marcando a criação oficial da Educação à Distância no Brasil, sendo regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (ALVES, 2011, p, 89).

A partir da propagação da internet e do aumento da acessibilidade à sociedade, essa nova modalidade de ensino ganhou um espaço amplo e hoje é presente em diversas instituições de ensino, realizando formações em diversos níveis. No início de sua implantação, esse tipo de ensino não era bem visto, principalmente pela falta de conhecimento do seu funcionamento. Com as tecnologias de informação e comunicação tornando-se mais presentes os cursos a distância tornaram-se mais populares e hoje tornaram-se uma opção bem aceita, visto que apresenta economia financeira e de tempo, flexibilidade de tempo e lugar, permitindo o gerenciamento do ensino por parte do aluno, entre outras possibilidades que permeiam essa modalidade. (AMORIM, 2012, p. 3).

Além dessa nova modalidade de ensino, o modelo presencial se utiliza de várias atividades que possibilitam o enriquecimento do ensino em sala de aula a partir do uso das TIC que são repletas de ferramentas que permitem a sua utilização de diferentes maneiras. O importante é não tornar as TIC a ferramenta única de ensino, conforme alerta Pretto (1996, p. 144): “[...] O uso como instrumentalidade esvazia esses recursos de suas características fundamentais, transformando-os apenas num animador de velha educação, que se desfaz velozmente uma vez que o encanto da novidade deixa de existir”. A utilização inadequada dessas tecnologias compromete o interesse e a aprendizagem do aluno que deixa de perceber essas ferramentas como algo inovador e passa a enxergá-lo como um instrumento puramente didático.

Nessa perspectiva, é necessário empregar as TIC de forma planejada e organizada, haja vista que os recursos tecnológicos não adentraram o espaço escolar para substituir antigos recursos pedagógicos, como por exemplo, o quadro branco, o pincel, mas como uma ferramenta que possibilita a aprendizagem de maneira dinâmica e inovadora de conduzindo o aluno a uma nova forma de aprender através de meios tecnológicos. (PRETTO, 1996).

### 2.6.2 As TIC nos PCN e o papel do professor

Em virtude das inovações tecnológicas fazerem parte do universo escolar, os PCN (2008) exploram a temática, conceituando o que são as TIC e de que forma elas podem ser mais bem aproveitadas. De acordo com esse documento, antes de o professor iniciar as atividades utilizando qualquer tecnologia é necessário que este

tenha conhecimento do seu funcionamento e de suas potencialidades, para que possa fazer bom uso delas. (BRASIL, 2007).

Mesmo se a maioria dos alunos convive com essas tecnologias fora do ambiente escolar, para alguns elas ainda se constituem em novidade. Por essa razão, antes do uso do computador, por exemplo, os PCN (BRASIL, 2008) sugerem que o professor apresente-o aos alunos e ensine-lhes as ações básicas de ligar, desligar, as partes que compõem o aparelho e como ele é usado. (BRASIL, 2008).

Em geral, é proveitoso e motivador para a aprendizagem quando uma aula é diferenciada e as tecnologias são atualmente os meios mais aplicados para tal fim. Conforme os PCN (2008), “a tecnologia é um instrumento capaz de aumentar a motivação dos alunos, se a sua utilização estiver inserida num ambiente de aprendizagem desafiador” (p. 157), sendo assim, a utilização consciente desses elementos pode contribuir para o interesse dos alunos nas aulas e, conseqüentemente, na melhoria da aprendizagem.

Nesse contexto, não se pode deixar de lado a grande importância da mediação do professor frente a essas tecnologias, pois qualquer recurso só tem eficácia com a intervenção do educador, com fins didático-pedagógicos. As vantagens que um determinado instrumento tecnológico pode proporcionar no processo de ensino-aprendizagem dependem, em grande parte, da atuação do professor-mediador. (KENSKI, 2007). O educador é o responsável pela utilização da tecnologia selecionada, ou seja, a função e o objetivo a serem alcançados por qualquer mídia em sala de aula é definida pelo educador.

Sabemos que, assim como com qualquer outro recurso pedagógico, o professor deve mediar o conhecimento. De fato, nenhum recurso desenvolve, sozinho, a função pedagógica, havendo necessidade do mediador e este sem dúvida nunca será substituído. Por essa razão, o professor não deve se esquivar às novas tecnologias, mas fazer dela uma aliada para o desenvolvimento da aprendizagem e da melhoria na qualidade do ensino. Por outro lado,

[...] é bastante comum os professores terem pouca familiaridade com computadores e não reconhecerem nos recursos mais tradicionais — televisão, rádio, [...] etc. — suas potencialidades como instrumentos para incrementar as situações de aprendizagem na escola. Esse fato muitas vezes determina práticas pouco inovadoras e explica algumas dificuldades na implantação de propostas incluindo a tecnologia na escola. (BRASIL, 1998, p. 158).



Essa afirmativa reforça um fato recorrente nas escolas, a má utilização dos recursos tecnológicos em prol do desenvolvimento da aprendizagem. Assim, como em qualquer outro procedimento de ensino o uso desses recursos exige planejamento, organização e objetivos. Quando isso não ocorre, as aulas deixam de ser atraentes e produtivas e, apesar do uso da tecnologia, são enfadonhas, pois não são somente as avançadas tecnologias que definem a qualidade e produtividade de uma aula, mas a forma como estas estão sendo empregadas. (KENSKI, 2003).

Muitas vezes, pela falta de conhecimento do próprio professor em fazer uso da tecnologia, ou mesmo da má informação acerca da produtividade de determinada atividade mediada por recursos tecnológicos, surgem os preconceitos. As mídias digitais com frequência são vistas com discriminação, são rotuladas apenas como passatempo sem finalidade educacional e os jogos eletrônicos, por fazerem parte deste universo, também são alvos de críticas, pois ainda há resistência por parte dos professores em incluir os jogos eletrônicos em sua prática pedagógica. (BEHAR, 2009). Portanto, considerando que há grandes opções de TIC, é fundamental conhecê-las e retirar o que cada uma tem de melhor para que se possa usá-la corretamente e atingir o objetivo almejado.

Atrelado ao fato de que muitas vezes as mídias digitais não são usadas com objetivos concretos e mesmo ao fato de alguns educadores não saberem como utilizá-las de forma adequada à aprendizagem, os recursos disponíveis na escola ou são utilizados de forma inadequada ou deixam de serem utilizados.

Daí a importância do professor, como agente de mediação, conduzir os alunos a essas buscas. Não basta apresentar-lhe as tecnologias, é preciso ensiná-lo a usar para o seu próprio conhecimento, pois o aluno já domina o funcionamento desses recursos. O que importa é ensinar ao aluno a utilizá-lo de forma utilitária para a sua aprendizagem. Esse é um desafio que a escola precisa ultrapassar.

### 2.6.3 O uso do computador em sala de aula

No que se refere ao campo educacional, no Brasil, na última década dos anos de 1970 já havia inúmeras iniciativas para o desenvolvimento de atividades com a utilização da informática, promovida pelo Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT). O MCT se preocupava em propagar a informática na sociedade, mas foi somente em abril de 1997 que foi criado, pela Portaria nº 522/MEC, o Programa Nacional de

Informática (ProInfo) para promover o uso pedagógico da informática na educação básica, cujo trabalho principal é de introduzir as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas pertencentes à rede pública de ensino. (VALENTE, 1999; NASCIMENTO, 2007).

Na atualidade, a maioria das escolas públicas do Brasil é dotada de um laboratório de informática que possibilita a integração dos alunos com a tecnologia computacional. “O ProInfo leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais”. (FNDE,n/d). Esses avanços em termos de tecnologias no campo educacional são significativos, pois se configuram em ferramentas importantes de aprendizagem e interação entre aluno/alunos e professor/aluno. Para Valente (1999, p. 47),

[...] as redes de computadores, em especial a Internet, [...] tem sido o novo impulso e a nova promessa em direção ao uso da tecnologia de computadores para um entendimento mais amplo de Educação e da consciência de sermos “cidadãos do mundo”. (VALENTE, 1999, p. 47).

Valente considera que as tecnologias são, hoje, elementos importantes para que o educador participe das transformações pelas quais a sociedade vem passando em decorrência das novas tecnologias.

Com os novos aparatos tecnológicos disponíveis para o desenvolvimento da educação, a escola pode elaborar estratégias pedagógicas diversificadas que podem estar ou não nos ambientes virtuais de aprendizagem. O uso apropriado dessas inovações tecnológicas só vem acrescentar qualidade e dinamismo ao ensino escolar, além de contribuir para o trabalho do educador. (BEHAR, 2009).

De acordo com Valente (1999, p. 47), “a tecnologia de redes de computadores viabiliza funções em que não só os estudantes, mas os próprios professores podem desenvolver suas atividades de um modo colaborativo”, por isso, a utilização de computadores aliada ao ensino deve ser realizada de forma planejada e estruturada para que este não se torne somente um recurso a mais em sala de aula.

Algumas propostas de atividades que envolvem esses recursos são encontradas, por exemplo, no desenvolvimento de *blogs*<sup>1</sup> e *fóruns* que envolvem a

---

<sup>1</sup> [...] os blogs funcionam como um diário pessoal na ordem cronológica com anotações diárias ou em tempos regulares que permanecem acessíveis a qualquer um na rede. Muitas vezes, são verdadeiros diários sobre a pessoa, sua família ou seus gostos [...]. (MARCUSCKI, 2004, p. 61).

leitura e a escrita. Para desenvolver outras competências, *softwares* podem ser desenvolvidos e utilizados em sala de aula, no entanto, utilizar o computador como recurso pedagógico não se restringe a apresentar o computador ao aluno e deixá-lo à vontade para manuseá-lo de qualquer maneira. O computador torna-se um elemento útil a partir do momento em que se constitui em “um instrumento de mediação na medida em que possibilita o estabelecimento de novas relações para a construção do conhecimento e novas formas de atividade mental”. (BRASIL, 2008, p. 147).

O computador não deve ter a função de reproduzir os conteúdos das aulas e deve “possibilitar diferentes formas de comunicação, produzindo ou recebendo informações: comunicação entre usuários mediada pelo computador, entre o computador e seus usuários e entre computadores interligados”. (BRASIL, 1998, p. 147). Por meio da mediação da informática o aluno deve inovar suas ideias, buscar diferentes caminhos que o conduzam para a produção de conhecimento.

#### 2.6.4 Jogos digitais aplicados ao ensino

Dentre as inúmeras ações que podem ser realizadas por meio do computador, os jogos digitais se apresentam como uma ferramenta de aprendizagem com caráter lúdico e atraente visto que, juntamente com os avanços tecnológicos, os jogos ganharam outras características. Acompanhando o cenário tecnológico, a escola introduziu em suas práticas pedagógicas a utilização dos jogos eletrônicos que estão ganhando cada vez mais espaço dentro do ambiente escolar, devido às próprias mudanças em seus objetivos. (COSTA; OLIVEIRA, 2004). De acordo com Pecchinenda, *apud* Alves (2008), “os elementos tecnológicos, dentre eles os jogos eletrônicos, configuram-se em instrumentos para pensar, divertir, produzir ideias [...]”. Nessa perspectiva os jogos digitais só tendem a contribuir para o trabalho do professor.

Os jogos podem ser classificados segundo diferentes critérios, que compreendem desde os jogos de cooperatividade, onde dois ou mais jogadores podem interagir sem nenhuma preocupação com o conteúdo a ser assimilado pelo jogador, aos jogos educativos que permitem a introdução de mecanismos que possibilitem a aprendizagem de diversos conteúdos e áreas do conhecimento diferenciadas. (ALVES, 2008). Na elaboração de jogos educacionais digitais, Fortuna

(2000) alerta para o cuidado de os jogos voltarem-se somente para o lado pedagógico e perder seu caráter lúdico e prazeroso.

Por falta de instrução dos educadores, por muito tempo os jogos digitais foram discriminados e considerados como elementos negativos para a aprendizagem. (LEITE, 2010; LEVY, 2000). Mas, a partir de diversas discussões e esclarecimentos, eles se tornaram aliados nas práticas pedagógicas. Por essa razão, atualmente os jogos são exercitados em sala de aula como meios de aumentar o interesse dos alunos pelas aulas e diminuir algumas dificuldades de aprendizagem enfrentadas por eles. (VALENTE, 1999). Nessa perspectiva, Johnson (2005, p 16), afirma que: “os jogos desenvolvem o raciocínio por incentivarem o jogador a tomar decisões, escolher e priorizar [...] que quer dizer que literalmente se aprende jogando”. Frente a isso, cabe ao produtor dos jogos mesclar todos os componentes que tornem um jogo atraente, dinâmico e produtivo, focalizando os objetivos de aprendizagem que se pretende atingir.

Nesse contexto, buscamos enfatizar que o discurso sobre os jogos e a ludicidade não são debates recentes. Mas há algum tempo os jogos e brincadeiras ganharam espaço no ambiente escolar. Para Kishimoto (1994), vinculado à aprendizagem, os jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor da criança. Por essa razão, acredita-se que a aprendizagem mediada por jogos e brincadeiras produza um avanço significativo.

Em virtude de descobertas e pesquisas sobre as contribuições desses recursos pedagógicos para o processo de ensino e aprendizagem, o ensino por meio da utilização dos jogos tem se tornado cada vez mais frequente nos dias atuais.

Érika Rossana Lima e Filomena Moita realizaram uma investigação, intitulada, “A tecnologia e o ensino de química: jogos digitais como interface metodológica”, que buscou inovar o ensino de química utilizando recursos tecnológicos. Para tanto, as pesquisadoras utilizaram o jogo adivinhas da tabela periódica, o qual explora as propriedades e características dos elementos químicos. A pesquisa foi realizada com nove alunos (dos sexos masculino e feminino) do 3º ano do Ensino Médio do Educandário Menino Jesus de Praga, município de Esperança, no estado da Paraíba, cuja faixa etária está compreendida entre 17 e 18 anos. De acordo com as considerações das autoras o jogo foi bom para a assimilação do conteúdo proposto “uma vez que a utilização de tais recursos traz a ludicidade para o campo da aprendizagem, configurando-se como prazeroso para os alunos, através da

participação interativa, fazendo a transposição didática entre o conteúdo e as tecnologias”. (MOITA; LIMA, 2011, p.143).

Por sua vez, Brum (2013) aplicou o jogo eletrônico, “GEONANDIA 3D”, como forma de melhorar o ensino da matemática nas questões referentes à geometria e verificar a eficácia das tecnologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Itapema em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental, constituída por 26 (vinte e seis) estudantes. De acordo com o pesquisador, a investigação foi fundamental para que os alunos e professores percebessem que é possível utilizar ferramentas tecnológicas como recursos que auxiliam a aprendizagem. (BRUM, 2013). Ele acrescenta: “O jogo educacional deve ser elaborado incisivamente por meio de conceitos da usabilidade, podendo assim alcançar objetivos maiores [...] dispondo ao estudante a possibilidade de formar, em seu desenvolvimento cognitivo, perspectivas distintas sobre uma atividade específica”. (BRUM, 2013, p,154).

Santana (2007) em seu estudo, “Os jogos eletrônicos na era do aluno virtual: brincar e aprender”, estudou diretamente a utilização do jogo eletrônico “CALL OF DUTY”, avaliando a influência desses na aprendizagem dos alunos explorando o período da Segunda Guerra Mundial. A investigação foi realizada numa escola da rede pública estadual do Estado de São Paulo com 20 (vinte) estudantes da Terceira Série do Ensino Médio. Os alunos jogaram em duplas sem intervenção do observador. De acordo com Santana (2007) por meio da investigação ficou concluído que o jogo possibilitou “uma aprendizagem cooperativa entre os sujeitos, visto que a cada ação, etapa, os mesmos trocavam informações para avançar as etapas seguintes” (p.105), completou ainda que, “o aprendiz tem maior autonomia para explorar e construir seu conhecimento, sendo mais significativa a sua aprendizagem” (p.105).

Nota-se que as pesquisas são recentes e todas envolvem os recursos digitais tendo como foco a aprendizagem e a brincadeira. Desde a antiguidade, a experiência do brincar já fazia parte da vida das crianças e dos adultos. Ariés *apud* Alves (2001) destaca que os jogos e as brincadeiras ocupavam uma posição privilegiada nas sociedades antigas. Kishimoto *apud* Alves (2001) afirma que a partir do século XVI o jogo educativo surge tendo como objetivo apoiar as práticas pedagógicas na aquisição do conhecimento. Conforme cita Alves (2001), o jogo é considerado um elemento motivador da atividade intelectual em todos os aspectos, propiciando também prazer e alegria para quem joga.

De acordo com Aranão (1996) e Miranda (2001), como toda e qualquer atividade vinculada ao ensino e à aprendizagem, tendo como recurso pedagógico os jogos e brincadeiras, o planejamento deve ser coerente e objetivo, levando em conta a faixa etária, o tempo e o espaço em que será realizado, bem como a definição clara de seus objetivos. Lara (2003, p 173) apresenta uma subdivisão dos jogos: jogos de construção, que proporcionam a formulação de conceitos e assuntos desconhecidos; jogos de aprofundamento, que possibilitam a revisão de conteúdos não bem esclarecidos; jogos de treinamento, que permitem a repetição de situações vistas anteriormente; e jogos estratégicos, que dão chance para o aluno criar as suas próprias estratégias para chegar à resolução do problema, possibilitando situações de raciocínio rápido.

Enfim, sendo os jogos explorados de forma digital ou não, está claro que eles estimulam as crianças a pensarem e a expressarem suas ideias; além disso, eles contribuem para a autonomia e interação de uma maneira divertida e não enfadonha. Sendo assim, os jogos só têm a contribuir para o trabalho, da escola, possibilitando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, melhorando a atenção, o raciocínio, a psicomotricidade e habilidades, despertando, ainda, o interesse pelas aulas. (FONTANA; CRUZ, 1996). Por essa razão a escola não pode excluir de suas atividades educacionais jogos e brincadeiras que podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

#### 2.6.5 Estudos e jogos desenvolvidos para a aquisição da consciência fonológica

É de suma importância para o educador conhecer os processos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais. É, ainda, fundamental que ele compreenda os mecanismos que colaboram com essa aprendizagem para, a partir daí, elaborar atividades que venham auxiliar no desenvolvimento das competências necessárias para o bom processamento da alfabetização.

Considerando os inúmeros elementos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita, o desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica também se apresenta como mecanismo capaz de contribuir significativamente na aprendizagem inicial da leitura. (SANTOS, 2004; FREITAS, 2004; DEHAENE, 2012). Diante disso, diversos autores, a partir de estudos desenvolvidos, apresentam

algumas sugestões de atividades que podem contribuir para a melhoria dessas competências.

Capovilla e Capovilla, (2000) constam entre os autores que realizaram pesquisas para verificar a relação entre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita e o desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica. O estudo envolveu 55 crianças de baixa renda, estudantes da 1ª série de ensino e comprovou que “o procedimento de intervenção com treino de consciência fonológica e de correspondências grafo-fonêmicas foi eficaz em melhorar os desempenhos em tarefas de consciência fonológica, leitura, escrita e conhecimento de letras”. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000). Os procedimentos utilizados para essa intervenção foram o conhecimento das letras, a leitura em voz alta e o ditado de palavras.

Vasconcelos (2006), Paulino (2009) e Ferraz (2011) aplicaram testes de treinamento da consciência fonológica para verificar qual a sua relação com a aprendizagem da leitura e comprovaram que as crianças que tiveram as habilidades fonológicas bem desenvolvidas apresentaram maiores chances de se tornarem bons leitores. As atividades desenvolvidas eram a de leitura, identificação de letras iniciais, mediais, finais, aliterações, rimas, manipulação de letras e sílabas, escritas de palavras, todas utilizando gravuras como ilustrações. Essas atividades são parecidas com os exercícios apresentados no livro de Adams *et al.* (2006), “Consciência fonológica em crianças pequenas”, no qual atividades do mesmo gênero são apresentadas, todas partindo de gravuras. O diferencial da obra citada é que todas as atividades sugeridas apresentam os objetivos que podem ser atingidos com a aplicação desses exercícios.

Nessa mesma perspectiva, baseada em estudos a respeito das contribuições da consciência fonológica para a fase inicial de escolarização, a obra “Ensinando com letras e sons contribuições da psicologia cognitiva para a leitura”, de Sandra Pulieze (2012) traz um conjunto de atividades para a prática da alfabetização envolvendo habilidades da consciência fonológica. Essas atividades envolvem inúmeras gravuras para a identificação das vogais e das consoantes em diferentes partes das palavras, as parlendas, cantigas e ainda o trabalho com as fábulas. Para a autora é fundamental o educador conhecer as habilidades da consciência fonológica para aplicar aos seus alunos de maneira adequada. (PULIEZE, 2012).

Como visto, a maior parte das propostas de atividades que explorem habilidades fonológicas utilizam praticamente os mesmos recursos. Contudo, a partir

dos estudos que evidenciam a importância da consciência fonológica, outras propostas foram apresentadas, principalmente por meio de jogos. Inicialmente apresentamos uma coletânea composta por 10 (dez) jogos direcionados a alfabetização e acompanha um manual didático para o professor. De acordo com Leal *et al.*, (2005) esses jogos são divididos em três blocos que contemplam a análise fonológica, a consolidação das correspondências grafofônicas e reflexões sobre os princípios do sistema alfabético.

Os jogos foram desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade de Pernambuco em parceria com o Ministério da Educação (MEC). O objetivo desse material é “auxiliar o professor a melhor desenvolver sua prática pedagógica e contribuir para a aprendizagem do sistema alfabético de escrita pelas crianças”. (BRANDÃO *et al.*, 2009).

No grupo de jogos de análise fonológica encontramos os seguintes jogos: Bingo dos sons iniciais, Caça-rimas, Dado sonoro, Trinca mágica e Batalha de palavras. De acordo com Brandão *et al.*, (2009), os jogos relacionados são direcionados aos

alunos em processo de alfabetização, sobretudo os que precisam perceber que a palavra é constituída de significado e sequência sonora, e que é necessário refletir sobre as propriedades sonoras das palavras, desenvolvendo a consciência fonológica. (BRANDÃO *et al.*, 2009).

Diante disso, é favorável ao ensino a utilização desses jogos em sala de aula uma vez que irão contribuir para a aprendizagem dos alunos, focando nas dificuldades apresentadas por eles.

Desse modo, as explicações a seguir apresentam cada jogo, descrevendo sucintamente o objetivo dos mesmos e de que forma eles devem ser empregados na prática pedagógica. Os jogos dessa categoria têm como objetivo possibilitar a compreensão de que as palavras são constituídas de unidades sonoras que podem ser pronunciadas separadamente e, ainda, “desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras”. (BRANDÃO *et al.*, 2009).

Diante disso, no jogo Bingo dos sons iniciais as palavras são sorteadas pelo professor e ditas em voz alta. O aluno, por sua vez, terá que identificar o som inicial e comparar com a palavra da ficha sorteada.



Figura 10 - Bingo dos sons iniciais



Fonte: Jogos de Alfabetização/CEEL, fotografado pela autora.

A ilustração a seguir demonstra o jogo Caça rimas. Nesse jogo a criança precisa encontrar nas fichas as figuras que rimam com os nomes das gravuras que estão não sua cartela.

Figura 11 - Caça rimas



Fonte: Jogos de Alfabetização/CEEL, fotografado pela autora.

Figura 12 - Dado sonoro



Fonte: Jogos de Alfabetização/CEEL, fotografado pela autora.

No Dado sonoro o jogador deve escolher uma ficha que possua o mesmo som inicial das figuras encontradas em sua cartela.

Figura 13 - Trinca Mágica



Fonte: Jogos de Alfabetização/CEEL, fotografado pela autora.

Através do jogo da Trinca Mágica é possível que a criança compreenda que as palavras podem possuir partes sonoras iguais, visto que, nessa atividade, a criança terá que encontrar três cartelas que possuam o mesmo som final.

Figura 14 - Batalha de Palavras



Fonte: Jogos de Alfabetização/CEEL, fotografado pela autora.

A segmentação das palavras é trabalhada por meio desse jogo. Batalha de Palavras possibilita que a criança compare as palavras e perceba o número de sílabas, haja vista que o aluno terá que encontrar três cartelas que possuam figuras com as mesmas quantidades de sílabas.

Partindo para o grupo do jogo de consolidação das correspondências grafofônicas há o jogo “Quem escreve sou eu”. Esse jogo tem como público alvo os “alunos que estejam em processo de alfabetização e que já tenham consolidado algumas correspondências grafofônicas, mas que ainda precisem refletir sobre todas as correspondências a serem registradas na escrita das palavras”. (BRANDÃO *et al.*, 2009). Sendo assim, o jogo “Quem escreve sou eu” trabalha a escrita das palavras. Um jogador joga o dado e o número indicado pelo dado será o número correspondente à figura cujo nome ele terá que escrever. Cada jogador só escreve a palavra durante a sua jogada, somente no final do jogo é que as palavras serão apresentadas e analisadas. (BRANDÃO *et al.*, 2009).

Figura 15 - Quem escreve sou eu



Fonte: Jogos de Alfabetização/CEEL, fotografado pela autora.

Correspondente ao grupo de jogos de reflexão sobre os princípios do sistema alfabético temos os jogos: Mais uma, Troca letras, Bingo da letra inicial, Palavra dentro de palavra. Esses jogos são voltados aos alunos

que ainda não compreendem todos os princípios do sistema alfabético, tal como o de que palavras com segmentos sonoros semelhantes possuem, também, sequências de letras similares; ou os que não compreendam que as palavras são constituídas de segmentos sonoros menores (sílabas). Também pode ser utilizado com alunos que necessitam sistematizar e consolidar a correspondência entre a escrita e a pauta sonora. (BRANDÃO *et al.*, 2009).

O jogo “Mais uma” possibilita que os alunos comparem as palavras, observando as semelhanças sonoras existentes. Nesse jogo, o aluno atira o dado que indicará onde o pino irá parar. Caso o pino pare em uma casa com figuras, o aluno terá que encontrar nas fichas uma que possua uma figura/palavra semelhante e indicar a letra que está faltando para completar a palavra/figura. (BRANDÃO *et al.*, 2009).

Figura 16 - Mais uma



Fonte: Jogos de Alfabetização/CEEL, fotografado pela autora.

O jogo “Troca letras” trabalha a percepção de que a partir da mudança de uma letra pode-se surgir outra palavra. Nesse jogo o desafio é mudar uma letra para formar uma nova palavra.

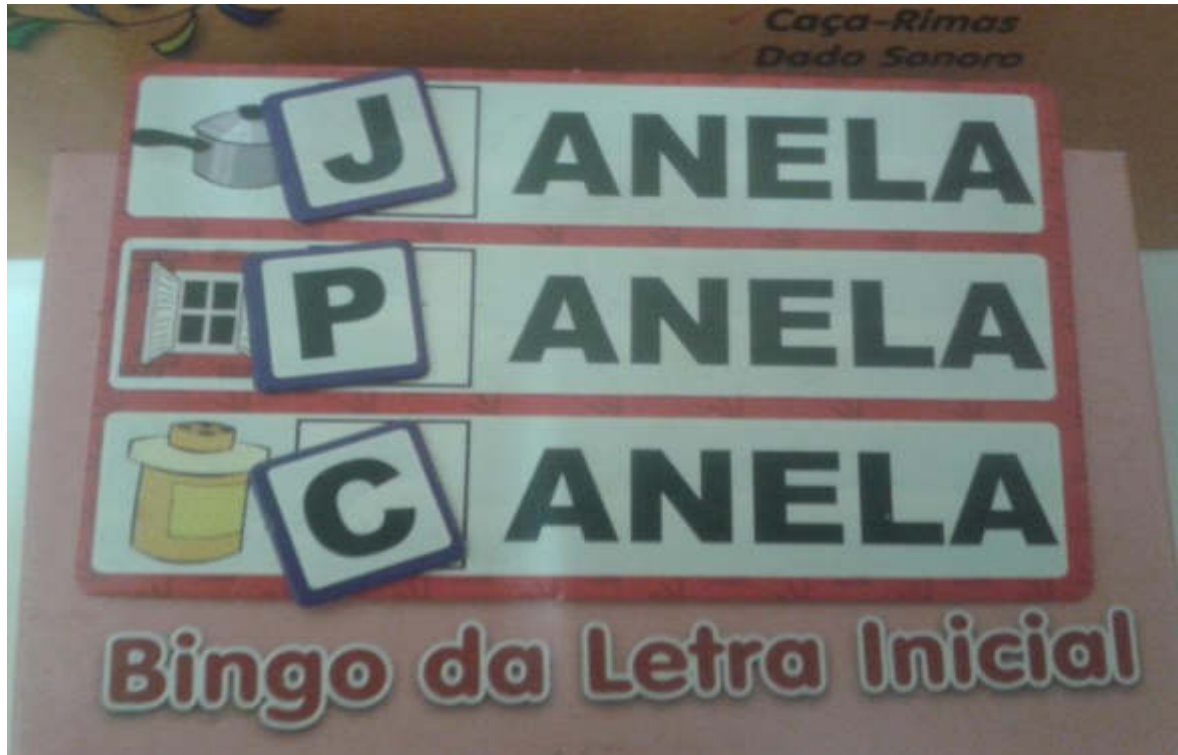
Figura 17 - Troca Letras



Fonte: Jogos de Alfabetização/CEEL, fotografado pela autora.

O jogo “Bingo da letra inicial” possibilita que o aluno reflita sobre a utilização das letras para a formação das palavras, uma vez que ele terá que encontrar dentre as fichas de letras, aquela que completa o nome das palavras.

Figura 18 - Bingo da letra inicial



Fonte: Jogos de Alfabetização/CEEL, fotografado pela autora.

Ainda integrante dos jogos de reflexão sobre o sistema alfabético, temos o jogo “Palavra dentro de Palavra”. Esse possibilita que o aluno perceba que podemos encontrar palavras dentro de outras palavras. Diante disso, a criança terá que encontrar as palavras que estão “escondidas” dentro das outras palavras e só assim poderá procurar a ficha que contenha a figura correspondente ao nome encontrado. (BRANDÃO *et al.*, 2009).

Figura 19 - Palavra dentro de Palavra



Fonte: Jogos de Alfabetização/CEEL, fotografado pela autora.

É possível perceber que essa coletânea de jogos foge um pouco dos padrões tradicionais de atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica que geralmente se limitam a atividades com a utilização de papel e lápis.

No campo dos jogos digitais algumas atividades já são possíveis de serem encontradas e podem ser utilizadas em sala de aula com o auxílio do computador.

Uma proposta diferente é apresentada por Capovilla *et al.* (2005), por meio do CD-ROM “Alfabetização Fônica Computadorizada”. O CD-Rom Alfabetização fônica computadorizada. (CAPOVILLA, *et al.*, 2005), é composto por um conjunto de atividades lúdicas que possibilitam o trabalho com a consciência fonológica. A produção, Alfabetização fônica computadorizada CD-ROM traz um *software* composto de inúmeras atividades que podem ser realizadas na escola com o auxílio de um computador. O software é segmentado por dois menus principais, sendo eles, ‘Consciência fonológica’ e ‘Alfabeto’. Cada menu apresenta um conjunto de atividades que contemplam as subhabilidades pertinentes à consciência fonológica.

No menu denominado ‘Consciência fonológica’ encontram-se atividades relacionadas aos diferentes níveis de consciência fonológica. Os submenus são ‘Palavras’, ‘Rimas’, ‘Aliteraões’, ‘Sílabas’ e ‘Fonemas’. (CAPOVILLA, *et al.*, 2005).

O submenu 'Palavras' apresenta atividades como a de completar frases, em que é apresentada uma frase com uma palavra faltando. Abaixo da frase há um grupo de figuras que são apresentadas como possíveis respostas para completar a frase. Ao clicar na resposta correta, a frase completa é apresentada. (CAPOVILLA, *et al.*, 2005).

No próximo submenu, 'Rimas', são apresentadas atividades para selecionar figuras cujos nomes terminem com o mesmo som. É apresentado um conjunto de figuras para que a criança clique sobre aquela que apresenta o som final de *eira*, por exemplo. Ao passar o mouse sobre as figuras, o software emite um som com o nome da figura correspondente. Outras atividades desse gênero são apresentadas para trabalhar o som inicial. Do mesmo modo que no submenu, 'Rimas', em 'Aliterações', as atividades sugerem a seleção de figuras que cujos nomes comecem ou terminem com o mesmo som. (CAPOVILLA, *et al.*, 2005).

O submenu 'Sílabas' propõe atividades de contagem de sílabas. Essas atividades solicitam que a criança selecione figuras cujos nomes variam na quantidade de sílabas. Há, também, atividades de adição, transposição e subtração de sílabas em palavras escritas com formas geométricas. A criança é instruída a selecionar a figura cujo nome resulta da reorganização destas sílabas. Para tanto, deve selecionar uma dentre as figuras apresentadas como alternativas de resposta, no caso, a figura de 'bolo'. (CAPOVILLA, *et al.*, 2005).

Fechando o conjunto de atividades correspondente ao menu 'Consciência fonológica' temos o submenu 'Fonemas'. Nesse momento são apresentadas atividades de inversão, adição e subtração de fonemas em palavras escritas com figuras geométricas, em que cada forma representa um som. (CAPOVILLA, *et al.*, 2005).

O menu 'Alfabeto' é dividido em 'Vogais', 'Consoantes', 'Encontrando palavras' e 'Descobrimos palavras'. A atividade disposta nesse menu é o ensino sistemático das correspondências entre grafemas e fonemas. (CAPOVILLA, *et al.*, 2005).

Em 'Vogais' e 'Consoantes', há um submenu para cada letra, que é apresentada em maiúscula e minúscula do tipo cursivo e de bastão. Ao passar o mouse sobre a letra, o *software* apresenta o seu som. Posteriormente são apresentadas diversas atividades com figuras e palavras, como leitura de textos,



seleção de palavras e figuras que começam com a letra-alvo, e atividades de completar palavras com as letras que faltam. (CAPOVILLA, *et al.*, 2005).

No submenu, 'Encontrando palavras', são apresentados caça palavras em que a criança deve encontrar, num quadro, as palavras apresentadas. Em 'Descobrimo palavras', a criança deve descobrir qual é a palavra escondida. Na tela são apresentados os traços correspondentes à palavra a ser descoberta, o que deve ser feito clicando sobre as letras do alfabeto. Ao clicar com o mouse sobre uma letra que faz parte da palavra, a letra aparece no local correto e uma parte do desenho é exposta. (CAPOVILLA, *et al.*, 2005).

Observa-se que as atividades são estruturadas de acordo com os níveis constituintes da consciência fonológica partindo do nível menos complexo para o complexo e em todas as atividades apresentadas há o som como recurso para auxiliar na realização do exercício.

Para confirmar a eficácia desse recurso, alguns pesquisadores testaram e apresentaram dados que descrevem os resultados alcançados.

Nikaedo (2006) desenvolveu sua pesquisa com 15 crianças que estavam em diferentes níveis de leitura, seus resultados demonstram que o programa foi eficaz no desenvolvimento das habilidades necessária para a leitura e a escrita. (NIKAEDO, 2006).

Por sua vez, Oliveira *et al.* (2010) utilizou o *software* com 20 crianças disléxicas e comprovou que elas tiveram melhoras no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas. (OLIVEIRA, 2010).

Manzoli (2013) aplicou o teste computadorizado a 81 crianças com idades de 06 a 08 anos. Conforme a pesquisadora, os resultados mostraram-se eficazes para a exploração das habilidades fonológicas.

De modo geral, os resultados apresentados nas pesquisas dos autores supracitados demonstram que as crianças participantes apresentaram progresso significativo em termos de aprendizagem e melhoria da leitura. Dias (2009, p. 50) considera que a utilização desse material "torna mais eficaz a alfabetização e intervenção em problemas de leitura e de escrita ao integrar o caráter lúdico da informática à apresentação sistêmica das letras" Diante dessas afirmações, consideramos interessante a elaboração de atividades nesse mesmo gênero, pois desperta a motivação das crianças.

Em alguns *sites* encontramos jogos *online*s para serem utilizados dentro e fora da sala de aula, que colaboram com o desenvolvimento da consciência fonológica. É o caso do *site* Portal do professor. Esse *site* é um espaço criado com o Ministério da Ciência e Tecnologia e serve para apoiar os professores oferecendo diversos materiais didático-pedagógicos, que servem para orientar e enriquecer o trabalho do educador. Desse modo, esse portal traz uma página com inúmeros jogos e *sites* de outras páginas da *web*, com propostas de jogos educacionais que podem ser explorados em sala de aula. Convém destacar que essas páginas apresentadas no Portal do professor são de *sites* que possuem parcerias com instituições de ensino superior, como no caso do *site* Ludo educativo. Nesse *site*, o jogo a ser destacado é o “Ludo Primeiros Passos”, que foi desenvolvido para auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita, abordando algumas competências da consciência fonológica. O jogo “Ludo Primeiros Passos” possui cinco níveis e cada nível aumenta o grau de habilidade do educando.

No jogo descrito (ver fig. 20-21), a criança escolhe um carro que irá percorrer um caminho cada vez que o aluno passar de fase.

Figura 20 - Ludo Primeiros Passos: página inicial



Fonte: Ludo educativo, 2015.

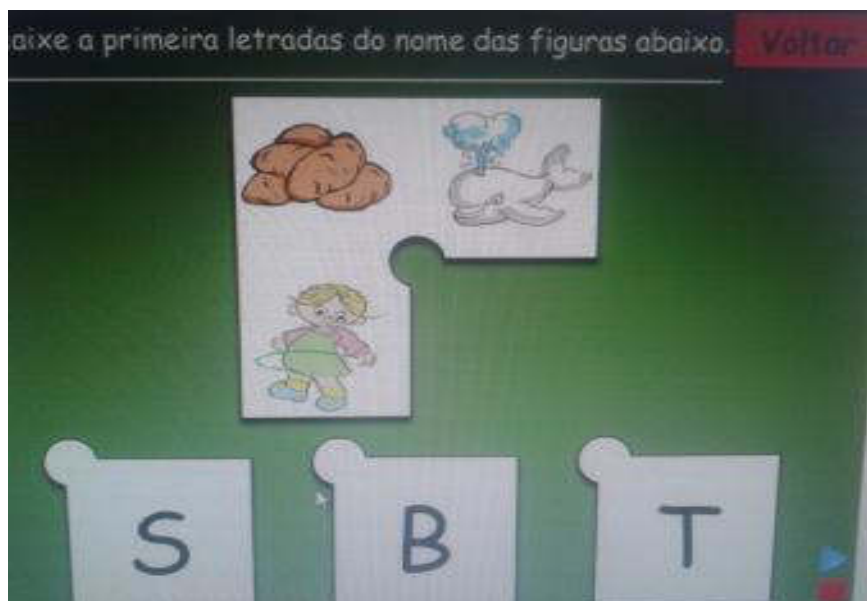
Figura 21- Ludo Primeiros Passos: início do jogo



Fonte: Ludo educativo, 2015.

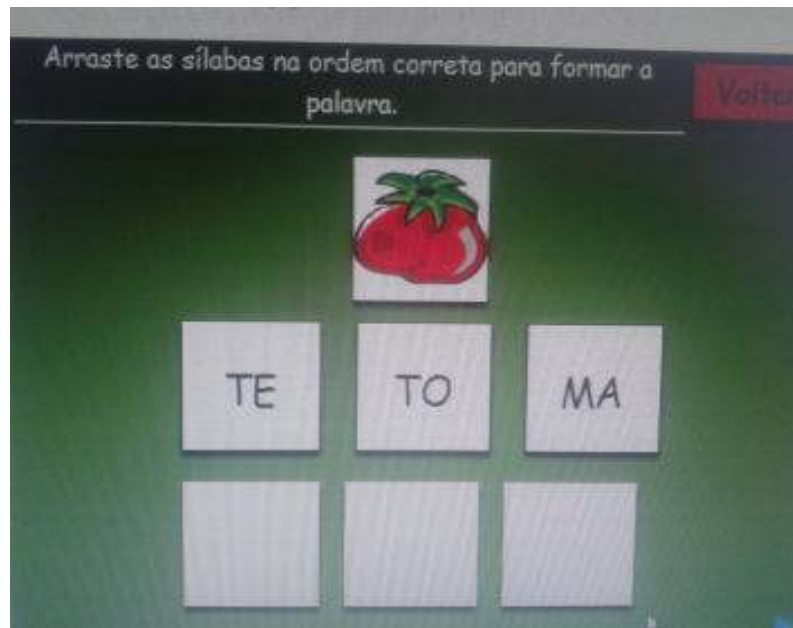
No percurso do jogo, a criança precisa resolver alguns exercícios para poder prosseguir para a fase seguinte. Nesse jogo, são exploradas as subhabilidades de consciência intrassilábica, silábica e fonêmica (fig. 22-23).

Figura 22 - Ludo Primeiros Passos: fase I



Fonte: Ludo educativo, 2015.

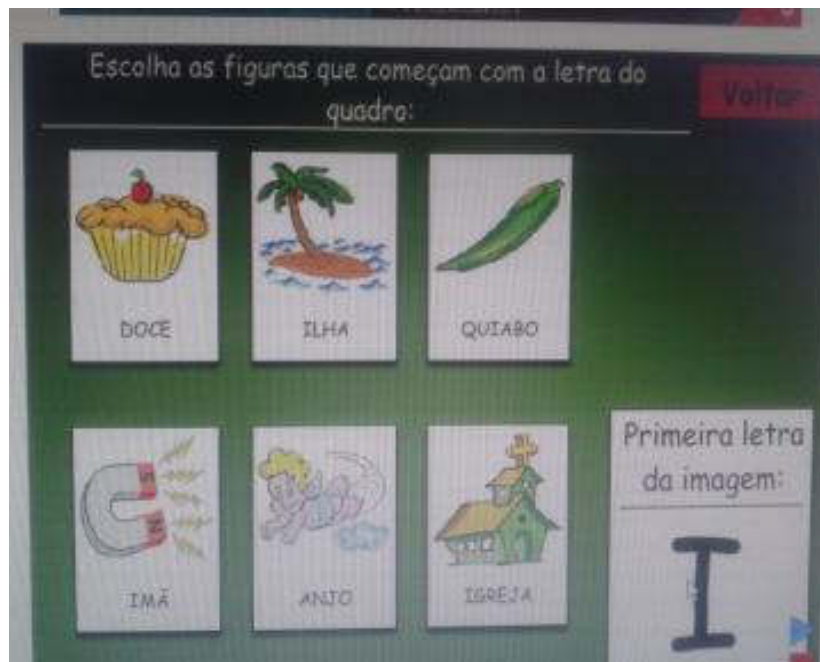
Figura 23 - Ludo Primeiros Passos: fase II



Fonte: Ludo educativo, 2015.

Esse jogo pode ser utilizado tanto com as crianças que estão em fase de alfabetização como com os alunos que já dominam a leitura (fig. 24-25).

Figura 24 - Ludo Primeiros Passos: fase III



Fonte: Ludo educativo, 2015.

Figura 25 - Ludo Primeiros Passos: fase IV



Fonte: Ludo educativo, 2015.

O jogo é divertido e atraente, pois a criança encontra novos desafios cada vez que muda de fase e só assim pode prosseguir sua jogada.

Além desse jogo, outros jogos se apresentam para contribuir com a fase de alfabetização com foco na aprendizagem da leitura e escrita. Sendo assim, apresentamos outro jogo que contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica. O jogo “Aprendendo a ler”, da Turminha do Querubim, traz um diferencial, pois, ao passar o *mouse* sobre a letra apresentada, é possível ouvir o som da letra correspondente (ver fig. 26).

Figura 26 - Jogo “Aprendendo a ler”



Fonte: Turminha Querubim, 2015.

A partir desse jogo, é possível explorar as competências da consciência fonêmica, visto que os sons colaboram com a identificação da letra e com isso ajudam a criança a realizar os exercícios corretamente.

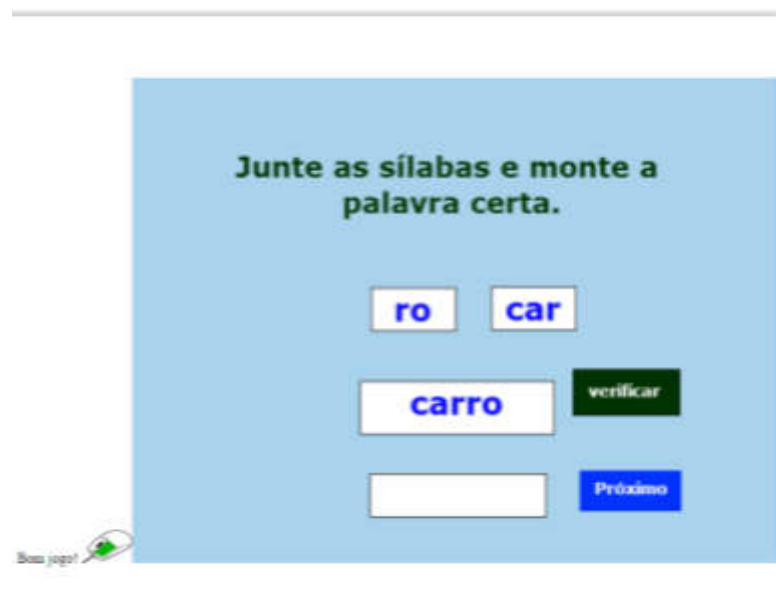
Outro *site* que é destacado é o “Jogos da escola”. Os jogos sugeridos nesse *site* abordam tanto a consciência fonêmica como a consciência de sílaba, pois os exercícios são modificados a cada etapa do jogo. Nas figuras 27 e 28, temos a ilustração desse jogo.

Figura 27 - Jogo de formação de palavras I



Fonte: Jogos da escola, 2015.

Figura 28 - Jogo de formação de palavras II



Fonte: Jogos da escola, 2015.

Nota-se que há muitas opções de jogos que podem ser aplicados ao desenvolvimento da consciência fonológica, tanto de maneira tradicional, já bem utilizados, como por meio da mídia digital. Inúmeros *sites* com jogos educacionais de boa qualidade são encontrados na *internet*. Alguns oferecem o recurso de utilizar o jogo gratuitamente em *blogs*. Nesse sentido, é possível que o professor, juntamente com outros membros da escola, selecionem os melhores jogos *onlines* e/ou produzam os seus próprios jogos que atendam as necessidades educacionais dos alunos e montem um *blog* com esses jogos e a partir daí os educadores possam utilizá-los como suporte para as suas aulas.

Como visto, independentemente dos recursos utilizados pelo educador para a realização de atividades, sejam eles digitais ou não, é importante que sejam estimuladas, pois contribuem para a aprendizagem das crianças na fase inicial da leitura. Essas atividades devem ser utilizadas como apoio pedagógico, como uma forma de melhorar o desenvolvimento de algumas habilidades que a criança precisa adquirir no início da escolarização. O educador pode, através de seus conhecimentos e experiências, reformular outras atividades, de acordo com a necessidade da sua turma. O importante é conhecer quais as habilidades e competências precisam ser aperfeiçoadas em seus alunos e procurar a melhor maneira de desenvolvê-las.

### 3 PROPOSTA DE ATIVIDADE

Apresentamos, a seguir, a proposta de atividade a ser desenvolvida, conforme já foi dito na introdução deste trabalho, com alunos de turmas de alfabetização, podendo ser estendidas a turmas do 2º e 3º ano do ensino fundamental.

#### 3.1 A organização metodológica da atividade

O objetivo da atividade é explorar as habilidades e competências referentes à consciência fonológica. O trabalho, como um todo, procura, na teoria, fundamentos para embasar questionamentos e inquietações que circundam o processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, focalizando mais estreitamente as contribuições do desenvolvimento da consciência fonológica para o processo de alfabetização. Na parte prática, que ora se apresenta, busca promover uma integração entre o processo de aprendizagem e as tecnologias educacionais. Isso significa que as atividades serão trabalhadas por meio de jogos eletrônicos.

Procuramos acrescentar um aspecto lúdico às atividades, adequando-as ao nível das turmas com as quais se irá trabalhar. Essa ludicidade se reflete, sobretudo, nas imagens e nas cores escolhidas. Além disso, como é apropriado, são imagens que remetem ao cotidiano das crianças ou pelo menos ao qual têm acesso, direta ou indiretamente.

##### 3.1.1 Os jogos

Para o desenvolvimento dos jogos utilizaremos o programa *Hot Potatoes* que é um conjunto de seis ferramentas desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa e Desenvolvimento do Centro de Informática e Mídia da Universidade de Victoria, Canadá. Para fins educacionais o programa é oferecido gratuitamente.

As seis ferramentas que constituem o programa possibilitam a elaboração de diferentes tipos de exercícios interativos para a *Web*, tais quais de preenchimento de lacunas, jogos de perguntas e respostas e cruzadinhas.



Figura 29 - Programa Hot Potatoes



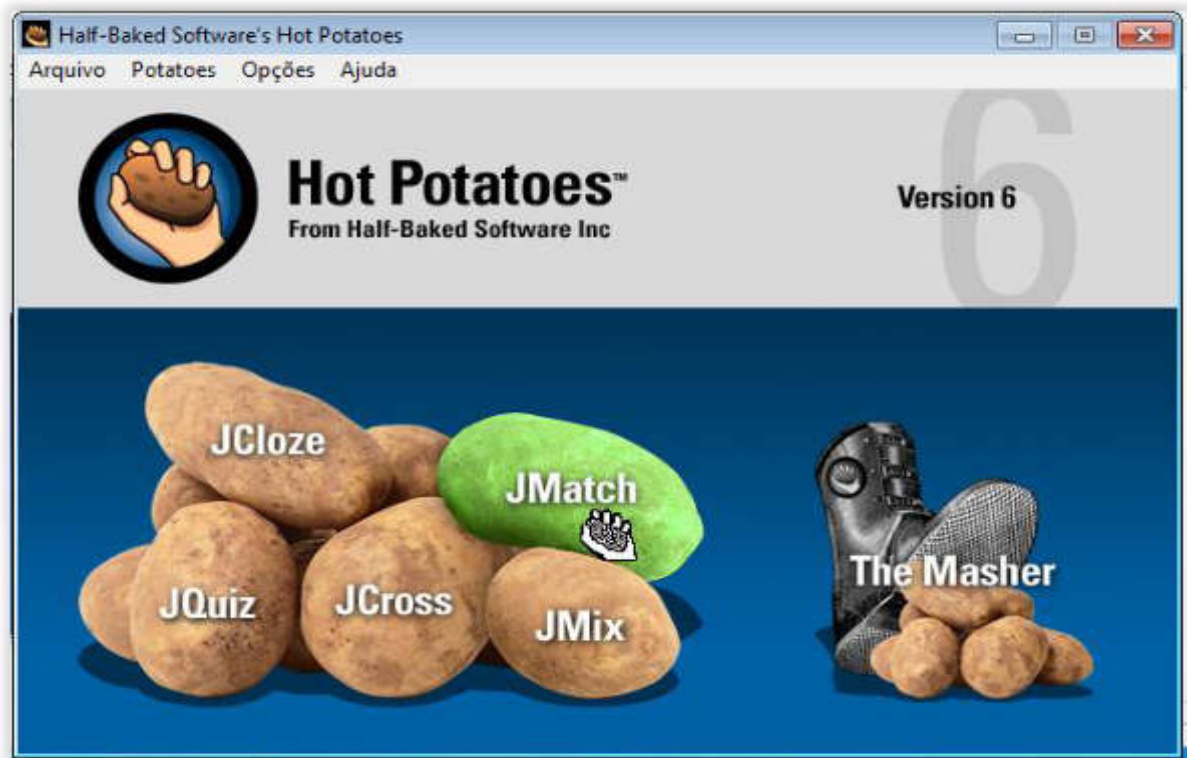
Fonte: Hot Potatoes, fotografado pela autora.

Das seis ferramentas disponibilizadas pelo programa somente uma será utilizada. O aplicativo a ser utilizado para o desenvolvimento das atividades será o JMatch, que irá auxiliar na elaboração dos exercícios de associação de palavras ou imagens.

### 3.1.2 A criação dos jogos

Aqui apresentaremos as etapas de criação dos jogos. Percebendo a necessidade que muitos educadores possuem em manusear algumas ferramentas digitais, fez-se importante detalhar as etapas de produção dessas atividades, desse modo, esperamos que o professor também possa produzir seus próprios exercícios. Para produzir os jogos, após baixar o programa, é necessário realizar o registro no programa. Após ter realizado o registro, clica-se na batata correspondente ao tipo de jogo que se pretende desenvolver. Como a opção por jogos de múltipla escolha é a mais qualificada para a atividade que pretendemos realizar, a batata a ser clicada é a correspondente a JMatch.

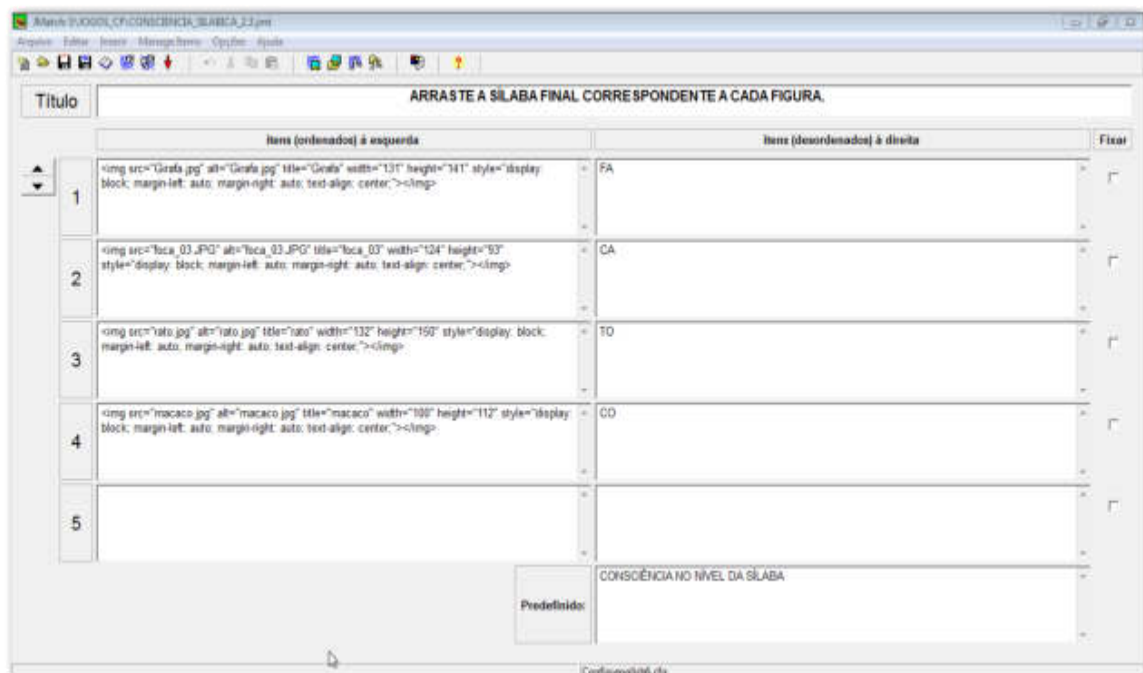
Figura 30 - Apresentando JMatch



Fonte: Hot Potatoes, fotografado pela autora.

Ao clicar no programa correspondente será aberta a página na qual os exercícios serão criados (fig. 31).

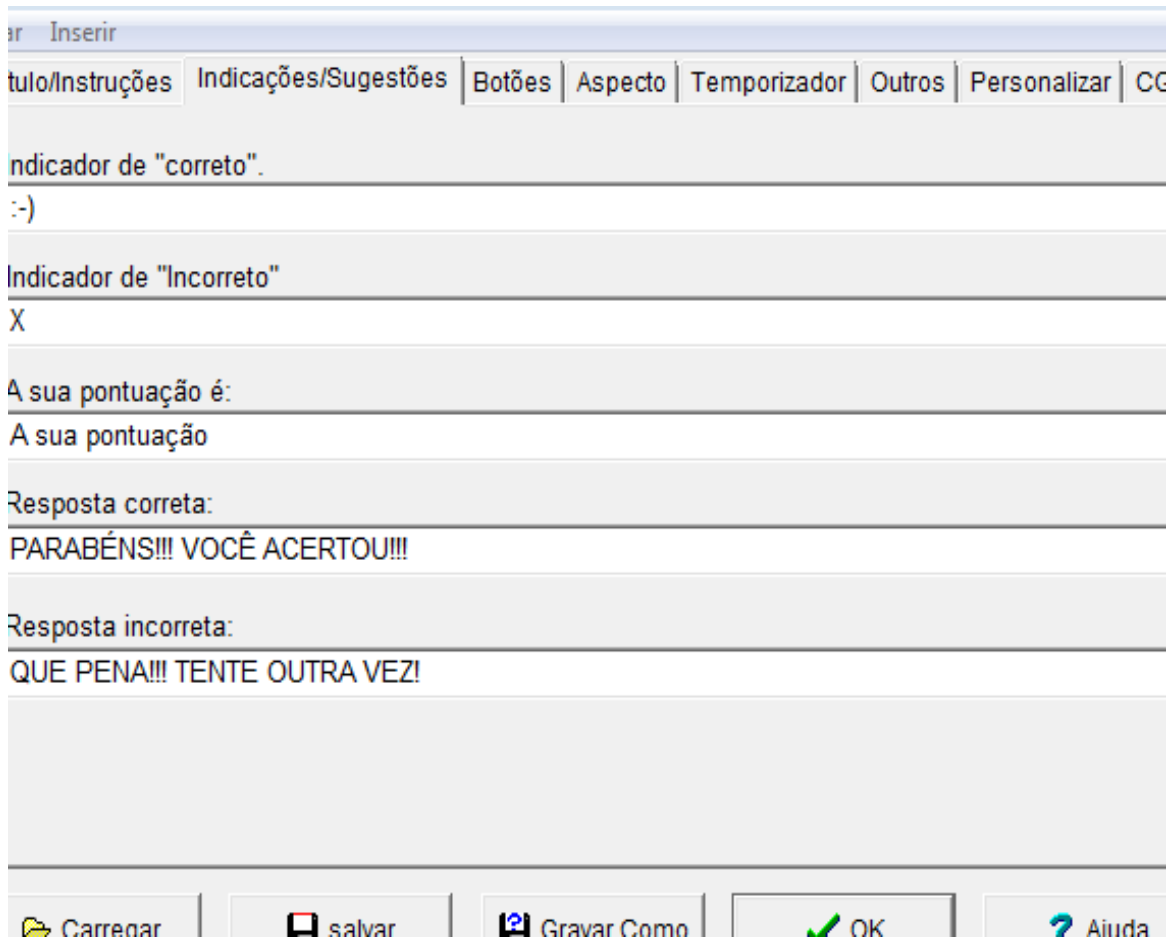
Figura 31 - Elaboração da atividade



Fonte: Hot Potatoes, fotografado pela autora.

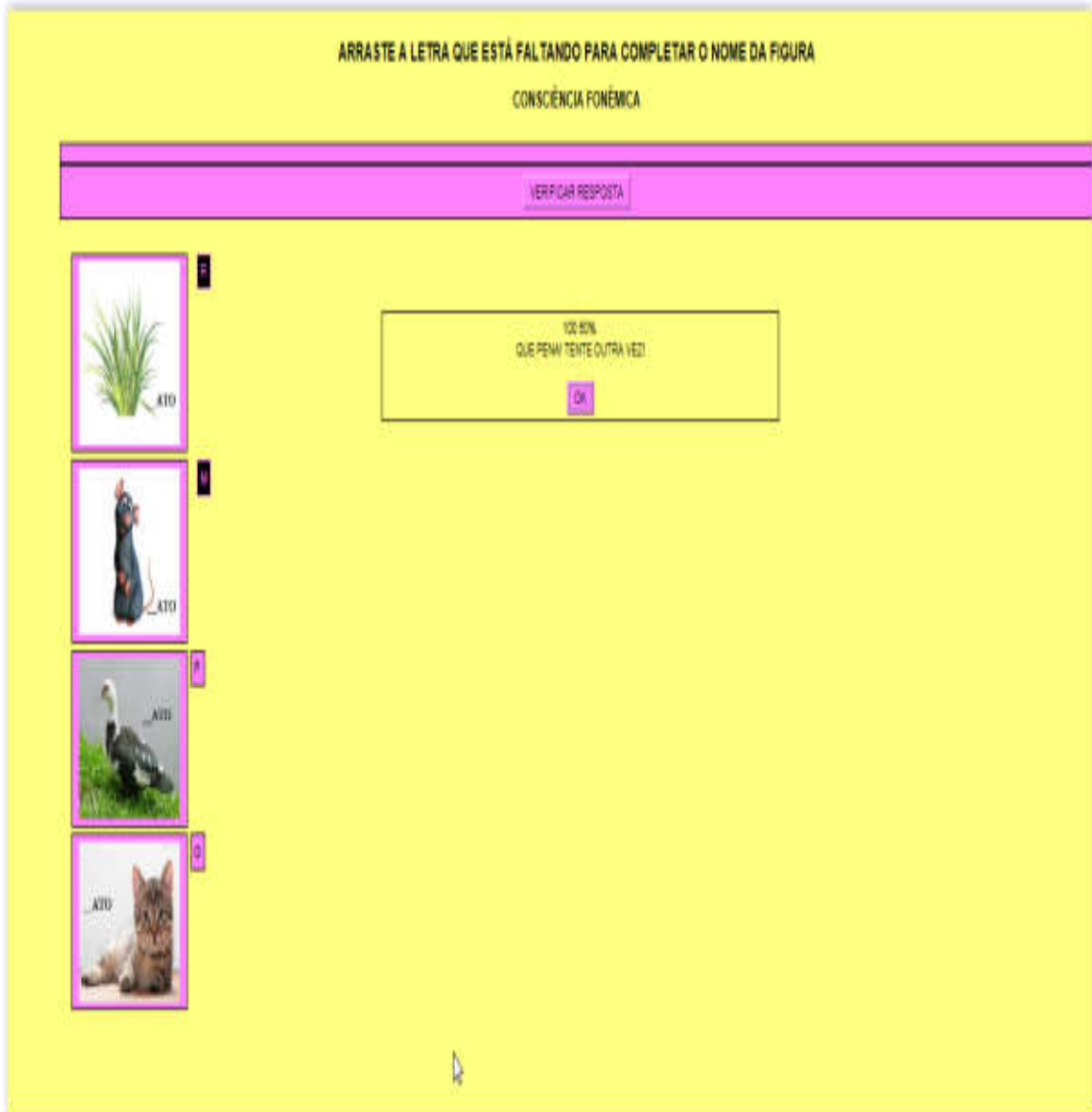
Nessa página é possível dar um título ao exercício, elaborar a consigna e inserir as imagens ou palavras que serão utilizadas para o desenvolvimento do exercício. Ainda é possível escolher as cores das páginas dos exercícios e escrever expressões que aparecerão quando o aluno acertar a questão ou errá-la.

Figura 32 - Modificando as expressões



Fonte: Hot Potatoes, fotografado pela autora

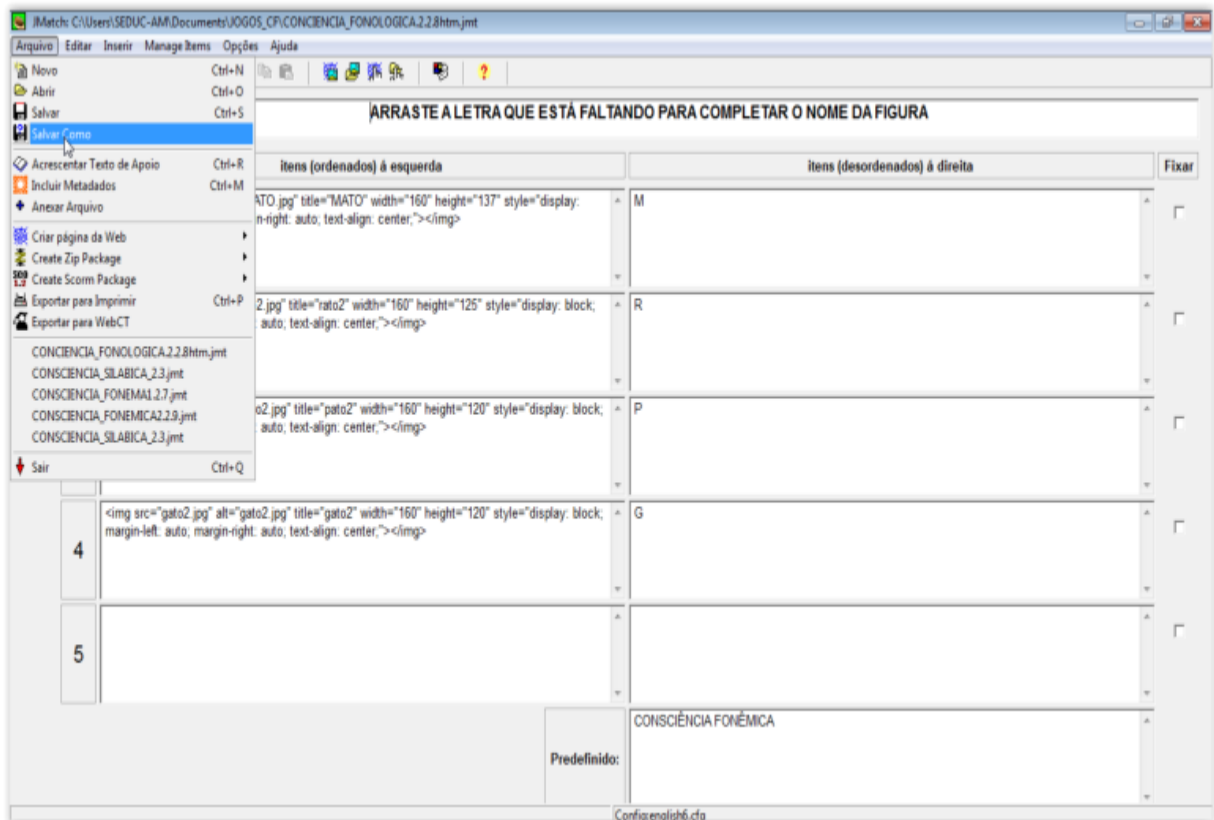
Figura 33 - Questões corretas



Fonte: Hot Potatoes, fotografado pela autora

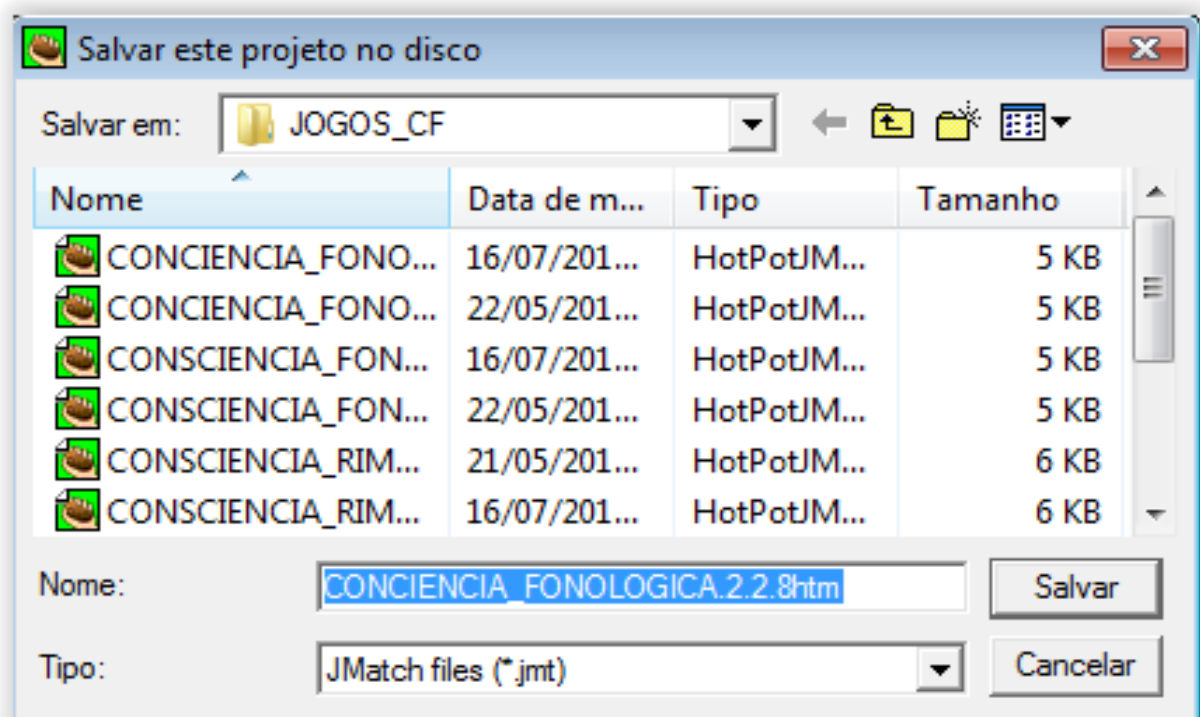
Antes de iniciar a elaboração do exercício, é necessário salvar a atividade em uma pasta, na qual também serão salvas as imagens a serem utilizadas em todos os outros exercícios. Para isso, clica-se em “Arquivo” e em seguida, “Salvar Como”, conforme mostra as figuras 34 e 35.

Figura 34 - Salvando as atividades I



Fonte: *Hot Potatoes*, fotografado pela autora.

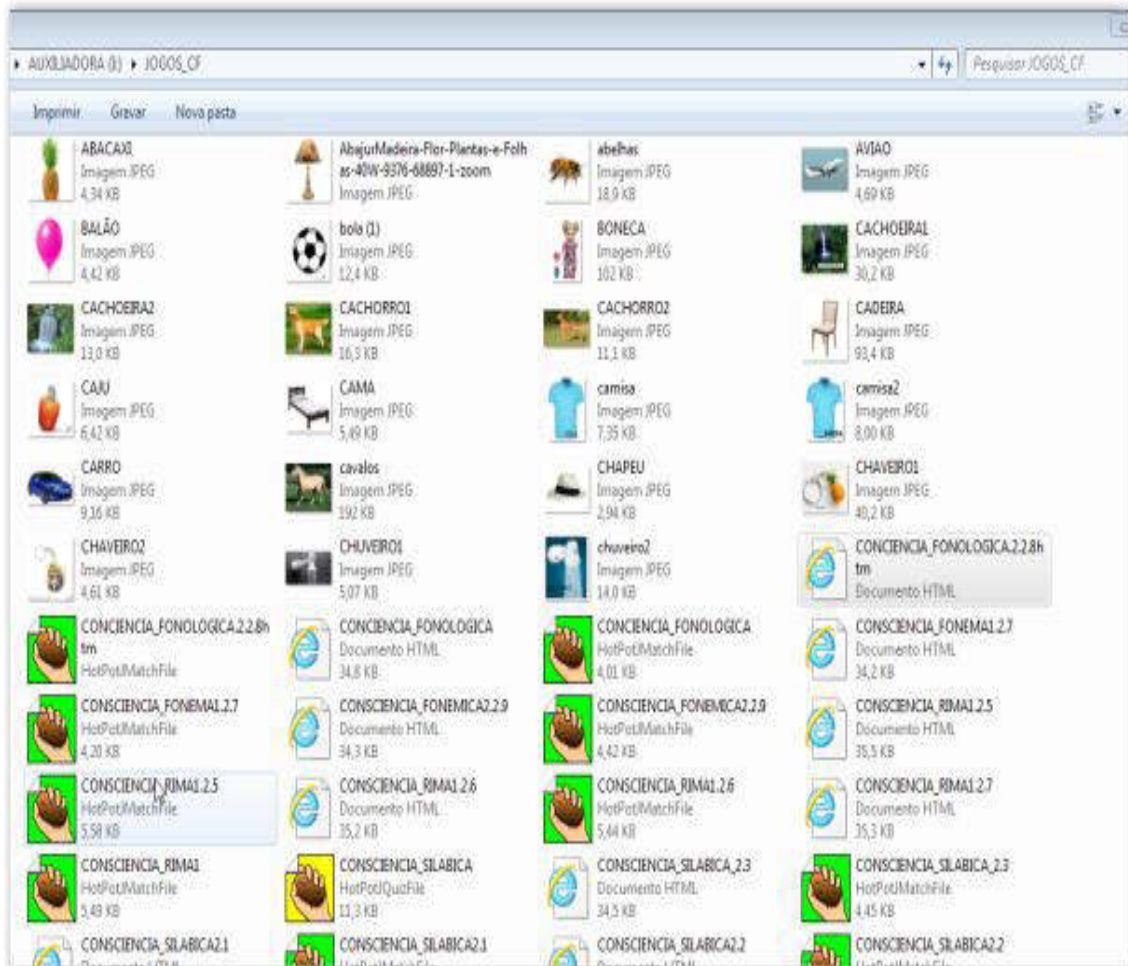
Figura 35 - Salvando as atividades II



Fonte: *Hot Potatoes*, fotografado pela autora.

Realizado esse procedimento, pode-se inserir os itens desejados, nesse caso, as figuras e os demais itens necessários. Para a inserção das figuras é preciso que todas elas estejam salvas na mesma pasta em que foi salvo o exercício. Ver fig. 36.

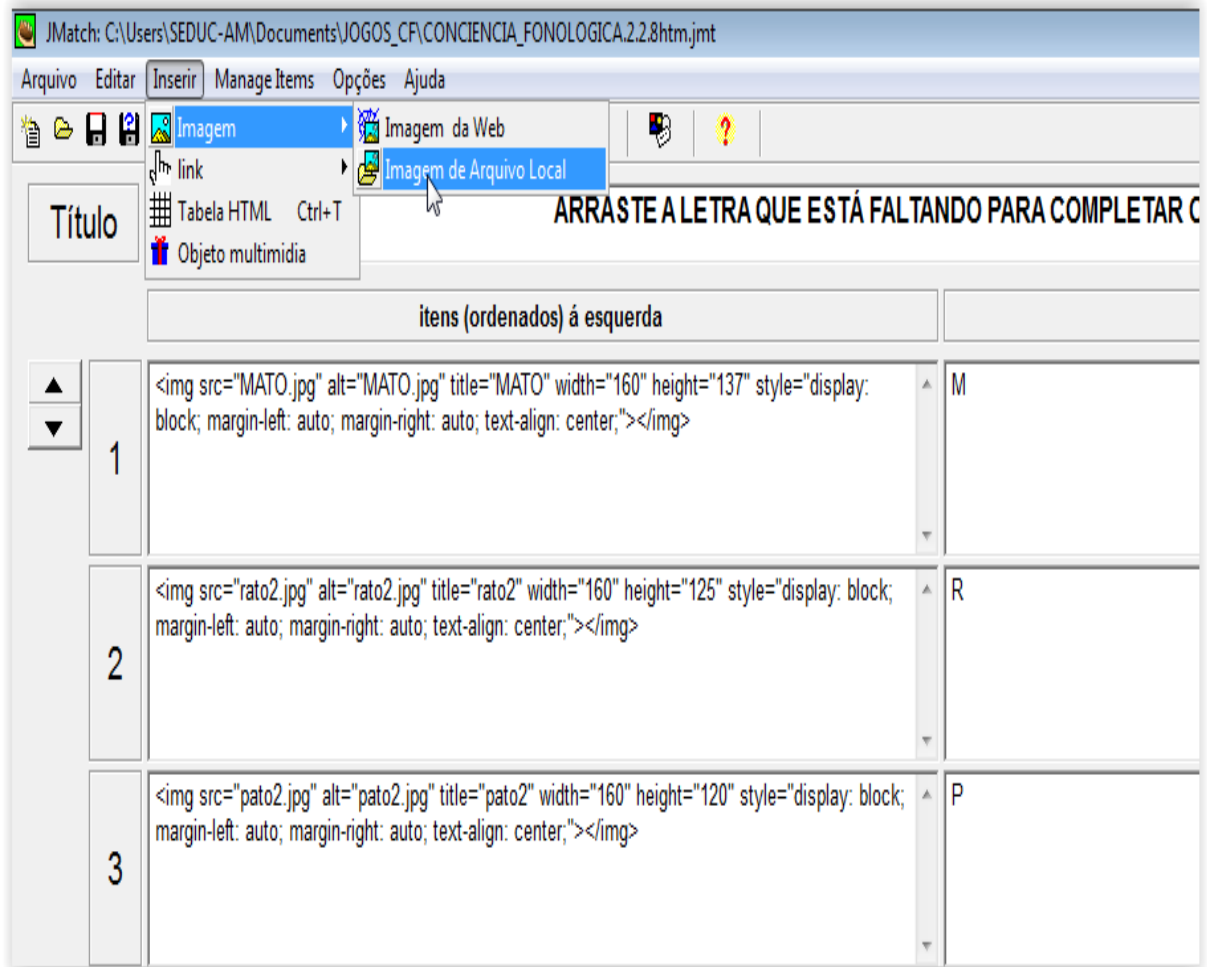
Figura 36 - Demonstração das imagens a serem utilizadas



Fonte: Fotografado pela autora.

Com as imagens salvas, escolha o local onde elas serão inseridas e inicia-se o procedimento clicando em “Inserir” e em seguida, “Imagem”, e, por fim, em “Imagem do arquivo local” (fig. 37).

Figura 37 - Inserindo imagens

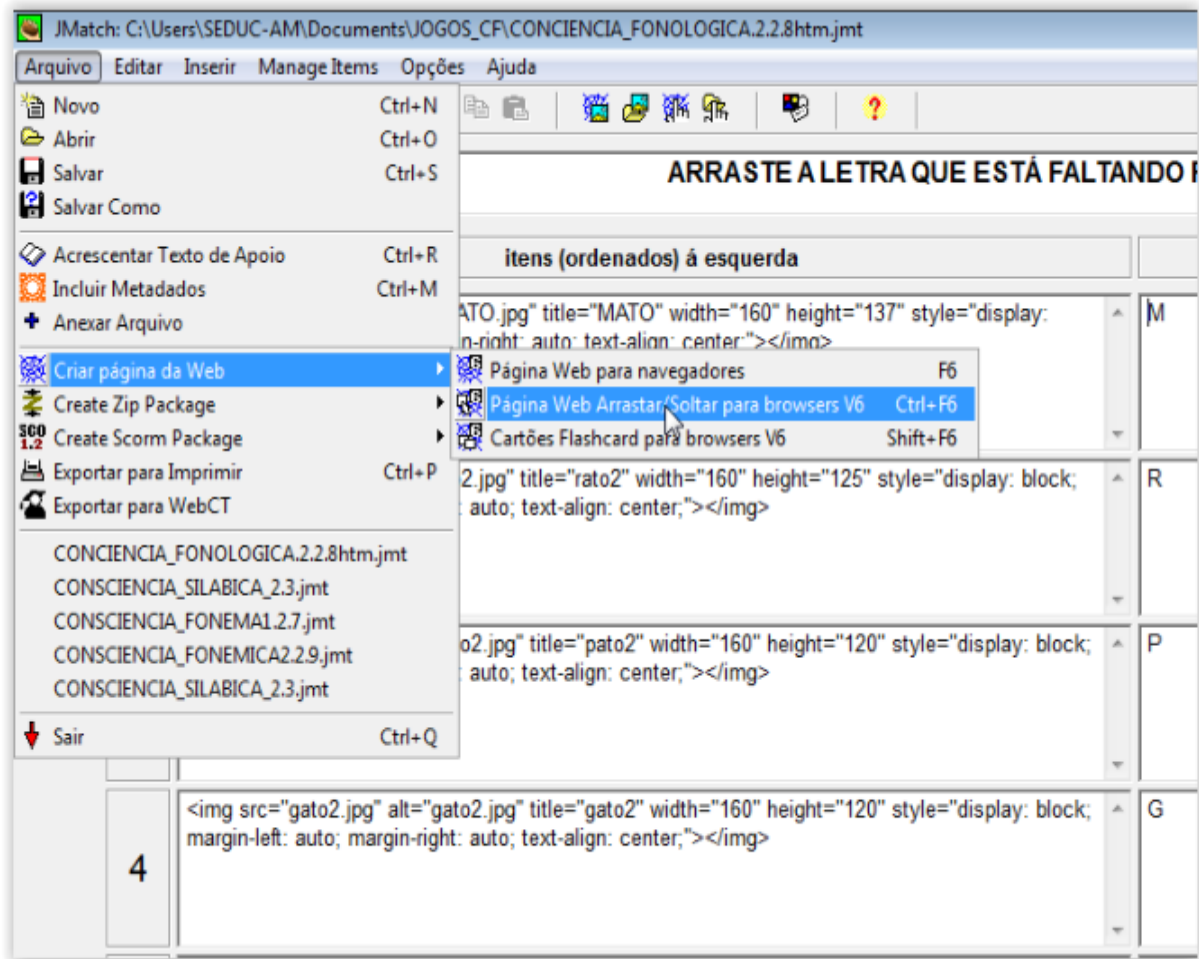


Fonte: *Hot Potatoes*, fotografado pela autora.

Antes que a imagem seja inserida, é possível escolher o tamanho dela e o local em que irá aparecer. Posteriormente, as questões do exercício podem ser realizadas normalmente.

Quando o exercício estiver pronto, é necessário salvá-lo no formato desejado. Para tanto, alguns procedimentos devem ser realizados: Clicar em “Arquivo”, “Criar página da Web”, e, em seguida, “Página Web Arrastar/ Soltar para browsers”, conforme ilustrado a seguir:

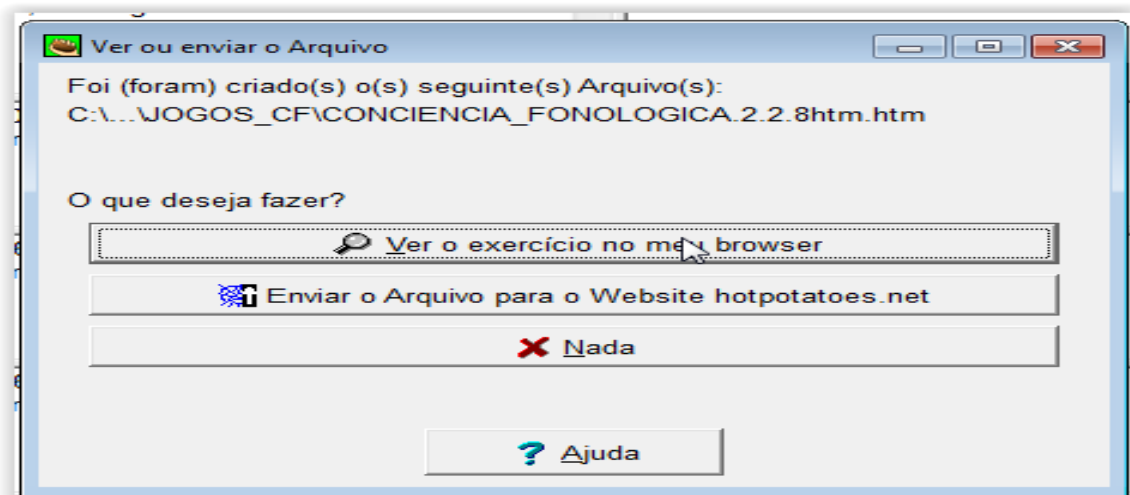
Figura 38 - Salvando em página da Web.



Fonte: *Hot Potatoes*, fotografado pela autora.

Feito esse procedimento, outra comanda irá abrir, para que se possa visualizar o exercício. Nesse momento, clica-se em “Ver o exercício no meu browser”.

Figura 39 - Visualizando o exercício

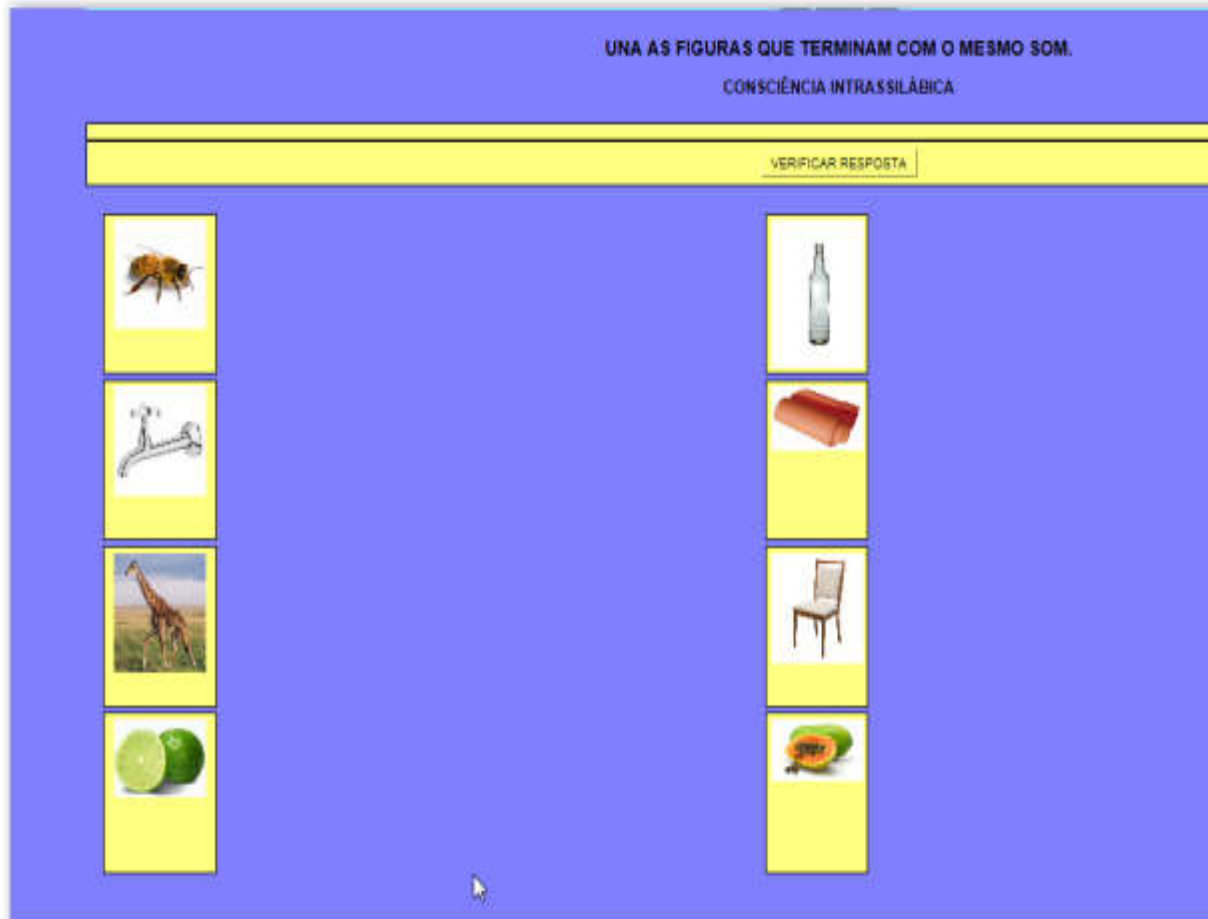


Fonte: *Hot Potatoes*, fotografado pela autora.



A partir daí será mostrado como o exercício ficou depois de pronto.

Figura 40 - Exercício pronto



Fonte: *Hot Potatoes*, fotografado pela autora.

Caso o exercício necessite de alguma alteração é possível modificá-lo. Quando as crianças forem utilizá-los, há uma opção de verificação da resposta; caso a resposta esteja inadequada, o aluno pode repetir o exercício.

Após o desenvolvimento de todos os exercícios, eles podem ser colocados em qualquer página da web, ou deixados no computador para serem utilizados sempre que necessário.

Não é imperativo ter muito conhecimento de *HTML* para usar os programas. Basta introduzir os dados - textos, perguntas, respostas etc. - e os programas encarregar-se-ão de criar as páginas na Web. Após isso, é possível enviá-las para o seu *site*, ou usá-las em qualquer computador.

Os programas estão organizados de modo que quase todos os pormenores das páginas podem ser personalizados pelo que se conhece como linguagem *HTML*.

O *HTML* é uma das linguagens utilizadas para desenvolver *websites*. O acrônimo *HTML* vem do inglês e significa *Hypertext Markup Language*, em português Linguagem de Marcação de Hipertexto. A linguagem de marcação é um conjunto de palavras-chave cercado por colchetes que permitem localizar informações facilmente uma vez que possui uma linguagem simples que pode ser entendida por todos os sistemas operacionais. (TUTORIAL HOT POTATOES). Sendo assim, com pouco domínio de informática, é possível fazer quase todas as modificações desejadas ao modo de funcionamento dos exercícios ou ao aspecto das páginas *Web*.

Na medida que o professor se dispõe a realizar uma atividade diferenciada, todas as ferramentas tornam-se mais fáceis de serem usadas, uma vez que o interesse permite buscar o conhecimento sobre qualquer instrumento.

### **3.2 Descrição da atividade**

Trabalharemos com as três subhabilidades da Consciência fonológica, a saber: Consciência silábica, Consciência no nível intrassilábico e Consciência fonêmica. Para cada uma das subhabilidades foram elaborados três exercícios. Cada um desses exercícios tem objetivo distinto, contabilizando nove jogos em uma unidade de exercícios.



Para a subhabilidade da Consciência silábica, propomos: identificação de sílaba final, manipulação de sílabas para a formação de palavras e identificação de sílaba inicial.

O primeiro exercício (fig. 41) trata da identificação da sílaba final, como mostra a figura a seguir.

Figura 41 - Identificação de sílaba final

**ARRASTE A SÍLABA FINAL CORRESPONDENTE A CADA FIGURA.**

VERIFICAR RESPOSTA


TO

FA

CA

CO

Fonte: Elaborado pela autora.

O objetivo dessa atividade é trabalhar a leitura através do reconhecimento do som final do nome de cada figura.


No que se refere ao plano da consciência no nível da sílaba, a atividade proposta possibilita a identificação da sílaba final de uma palavra, observando a imagem apresentada.

Nesse exercício a criança terá que clicar na sílaba correspondente e arrastá-la, até a gravura correta, conforme demonstra o desenho a figura 42:

Figura 42 - Exercendo a consciência silábica

ARRASTE A SÍLABA FINAL CORRESPONDENTE A CADA FIGURA.

VERIFICAR RESPOSTA



CA

FA

TO

CO

Fonte: Elaborado pela autora.

Duas habilidades são trabalhadas nesse exercício, o reconhecimento dos sons e a identificação das sílabas. Esse tipo de atividade favorece a aprendizagem, uma vez que a criança precisa distinguir o som e reconhecer as sílabas para realizar a atividade.

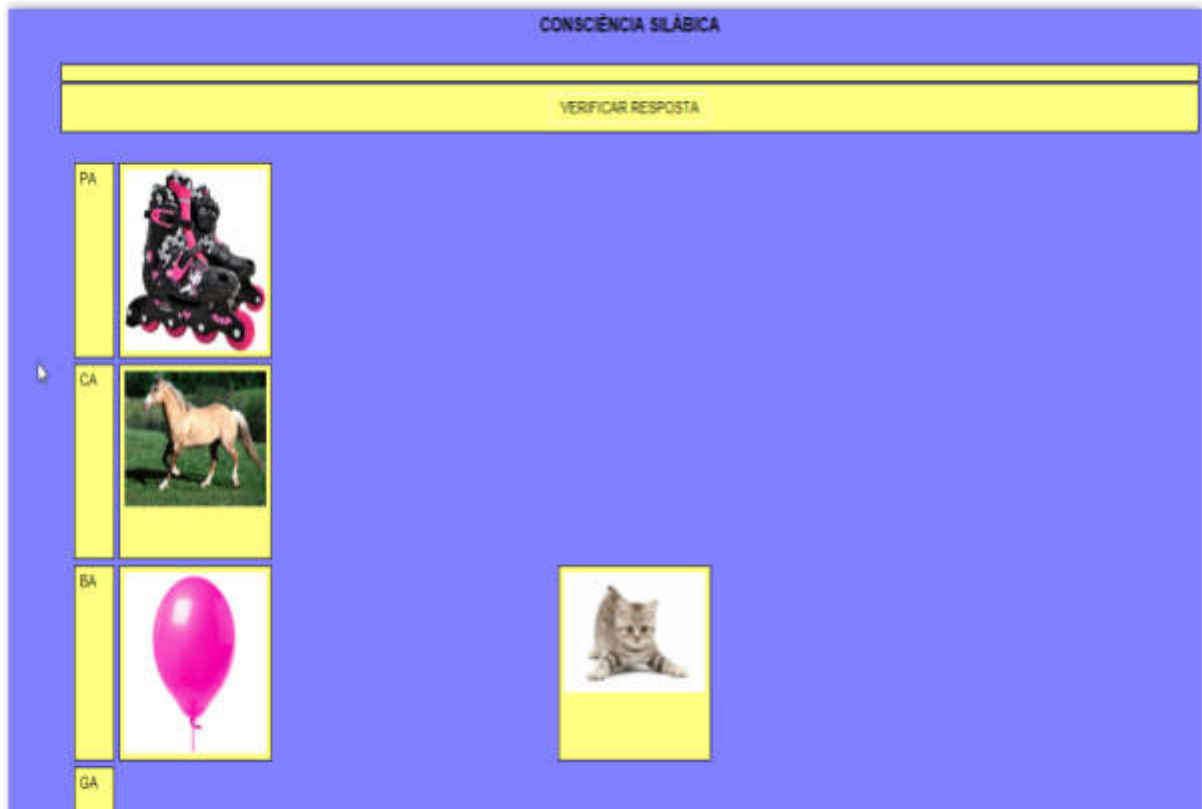
Nessa mesma perspectiva o próximo exercício traz a identificação da sílaba inicial, contudo, dessa vez, a criança terá que arrastar a imagem até a sílaba correspondente ao som e a escrita inicial do nome da ilustração. Ver fig. 43 e 44.

Figura 43 - Identificação da sílaba inicial



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 44 - Identificação da sílaba inicial



Fonte: Elaborada pela autora.

O objetivo dessa atividade é possibilitar o reconhecimento da escrita inicial do nome de uma figura, exercitando, desse modo, a leitura e a escrita.

Fechando o bloco de atividades referentes à habilidade da consciência silábica, o terceiro exercício possibilita que a criança leia o nome da figura e encontre, na coluna da direita, a sílaba que está faltando para completar o nome da ilustração.

Figura 45 - Manipular sílabas para completar palavras

ARRASTE AS SILABAS PARA COMPLETAR OS NOMES DAS FIGURAS CORRETAMENTE.

CONSCIÊNCIA SILÁBICA

VERIFICAR RESPOSTA

LA

LA

CIA

PNE

PA

BO

BA

CA

Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades sugeridas, referentes à consciência silábica, contribuem para a aprendizagem, visto permitirem que a criança recorra aos seus conhecimentos da leitura e da escrita. Elas possibilitam à criança refletir sobre os sons diferentes que a combinação de letras permite.

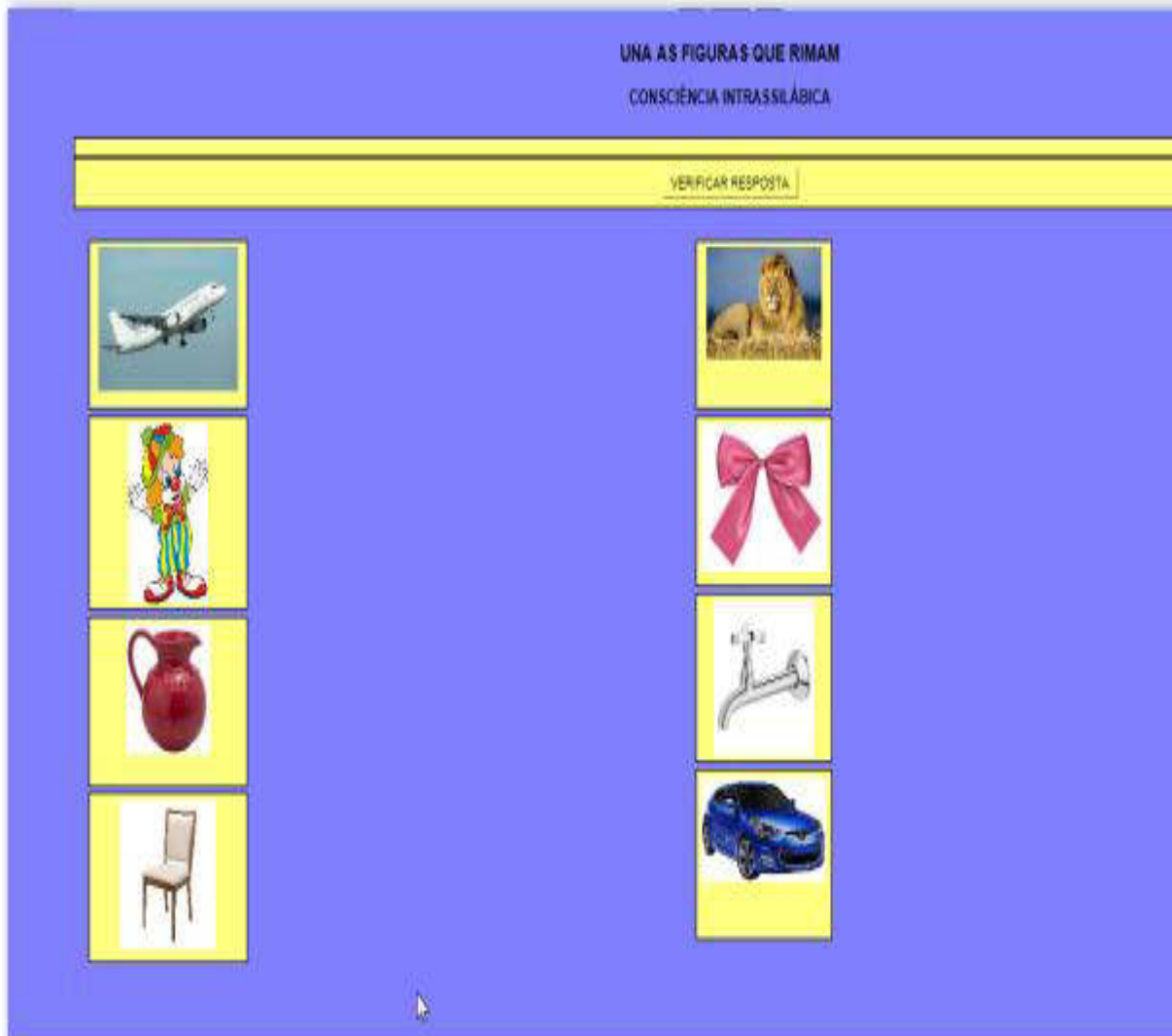
Para a subhabilidade da consciência intrassilábica, propomos a identificação de rima e a aliteração.

Os exercícios desse bloco têm como objetivo explorar os conhecimentos que as crianças possuem sobre a rima e a aliteração.

Figura 46 - Identificação de rimas

UNA AS FIGURAS QUE RIMAM  
CONSCIÊNCIA INTRASSILÁBICA

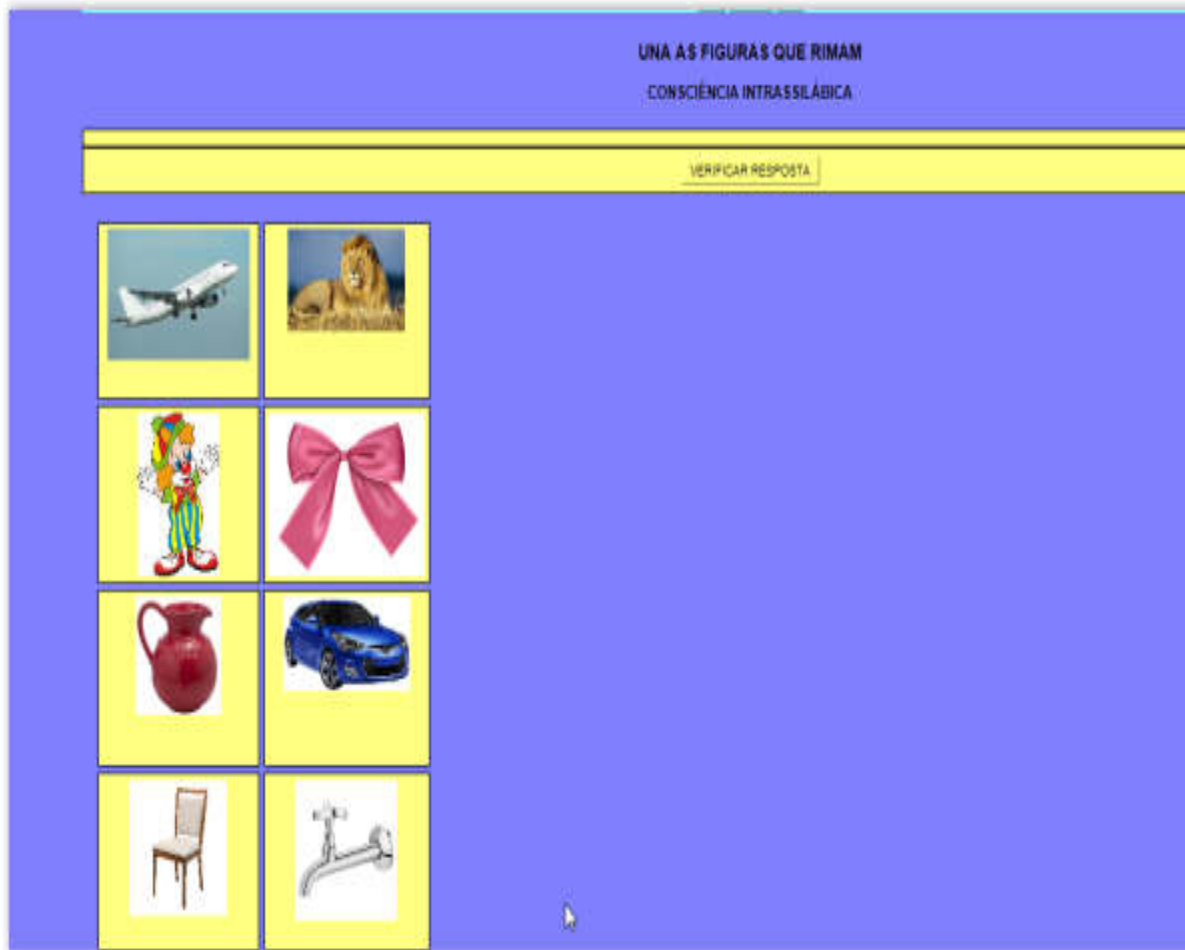
VERIFICAR RESPOSTA



Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa atividade o aluno deverá observar os desenhos e unir as figuras corretas que rimem entre si.

Figura 47 - Exercitando a identificação de rimas



Fonte: Elaborada pela autora.

A rima é uma habilidade que corresponde ao nível de consciência intrassilábica e se caracteriza pelas palavras terminadas com sons iguais. Desde cedo, as crianças entram em contato com as rimas por meio dos jogos de palavras, das músicas e brincadeiras e quando adentram a escola já possuem conhecimento acerca dessa questão.

O fato de a criança dominar essa habilidade quando chega à escola não significa que ela deva ser deixada de lado. Diante disso, amparados nas afirmativas de Lamprecht (2012, p. 37), afirmamos que essa competência se faz importante, haja vista que “a produção de rimas não somente de sílabas, mas também de palavras, é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica e para o perfil analítico sobre a linguagem”.

As atividades que dão sequência a esse bloco tratarão também da rima e da aliteração.



Figura 48 - Identificação de rimas

UNA AS FIGURAS QUE TERMINAM COM O MESMO SOM.  
CONSCIÊNCIA INTRASSILÁBICA

VERIFICAR RESPOSTA

Fonte: Elaborada pela autora.


Constituindo o terceiro exercício do bloco da habilidade da consciência intrassilábica, temos a identificação e reconhecimento do mesmo som inicial.








Na atividade a seguir, o aluno terá que observar as figuras e reconhecer aquelas que apresentam o mesmo som inicial para então arrastar as figuras da coluna da direita até a imagem que responde corretamente ao exercício. A criança irá realizar uma leitura oral, pois, por meio dela, é mais fácil identificar os sons emitidos no momento da leitura, visto que nas atividades o recurso de som é ausente.

Figura 49 - Reconhecimento de mesmo som inicial

UNA AS FIGURAS COM O MESMO SOM INICIAL.  
CONSCIÊNCIA INTRASSILÁBICA

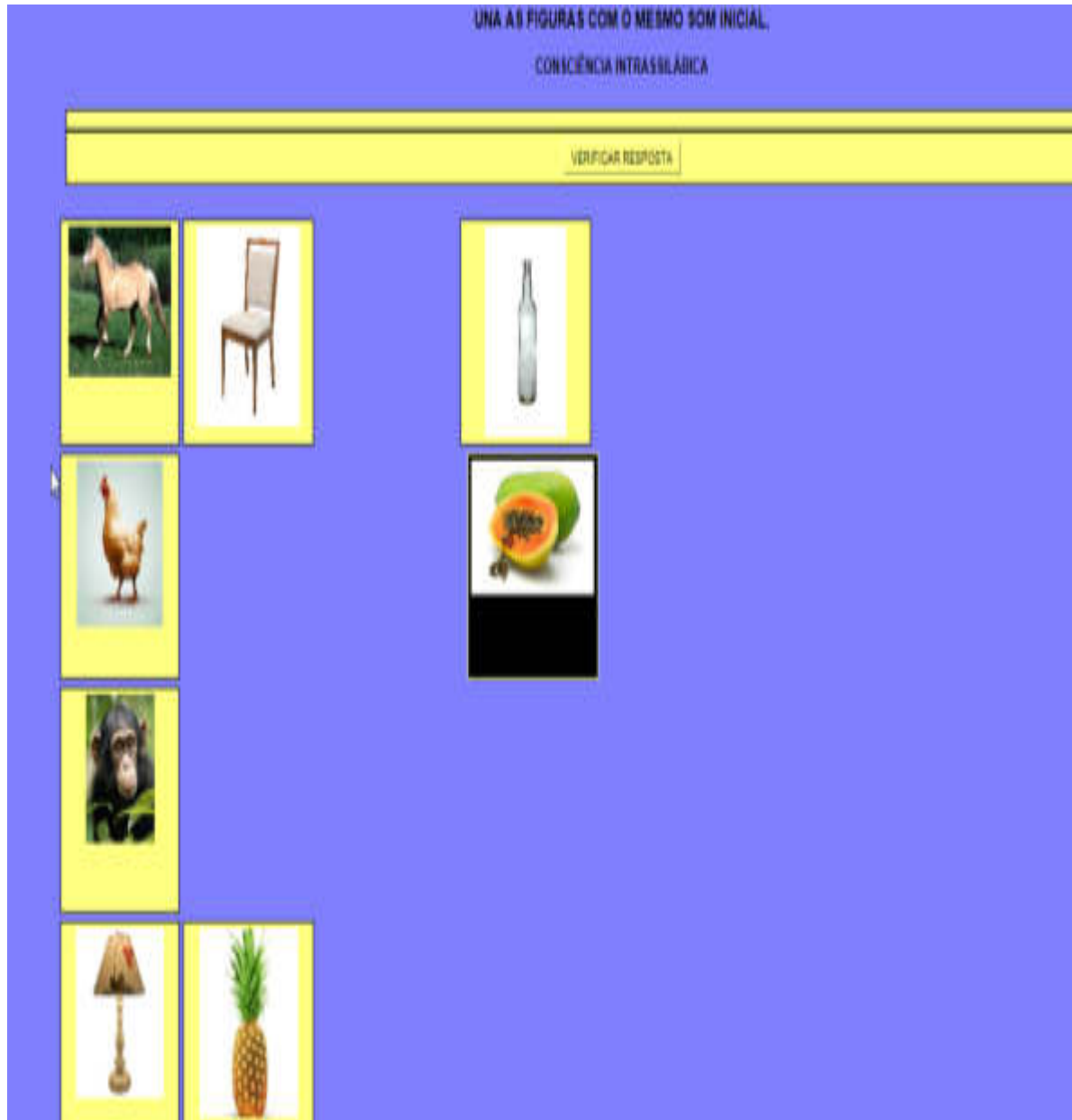
VERIFICAR RESPOSTA



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 50 – Exercitando o reconhecimento de mesmo som inicial



Fonte: Elaborado pela autora.

Para concluir a unidade de atividades desenvolvidas no intuito de contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, apresentamos a seguir os exercícios referentes à habilidade da consciência fonêmica. Nessa subhabilidade foram exploradas duas competências: completar um nome utilizando uma letra e organização de letras para formação de palavras.

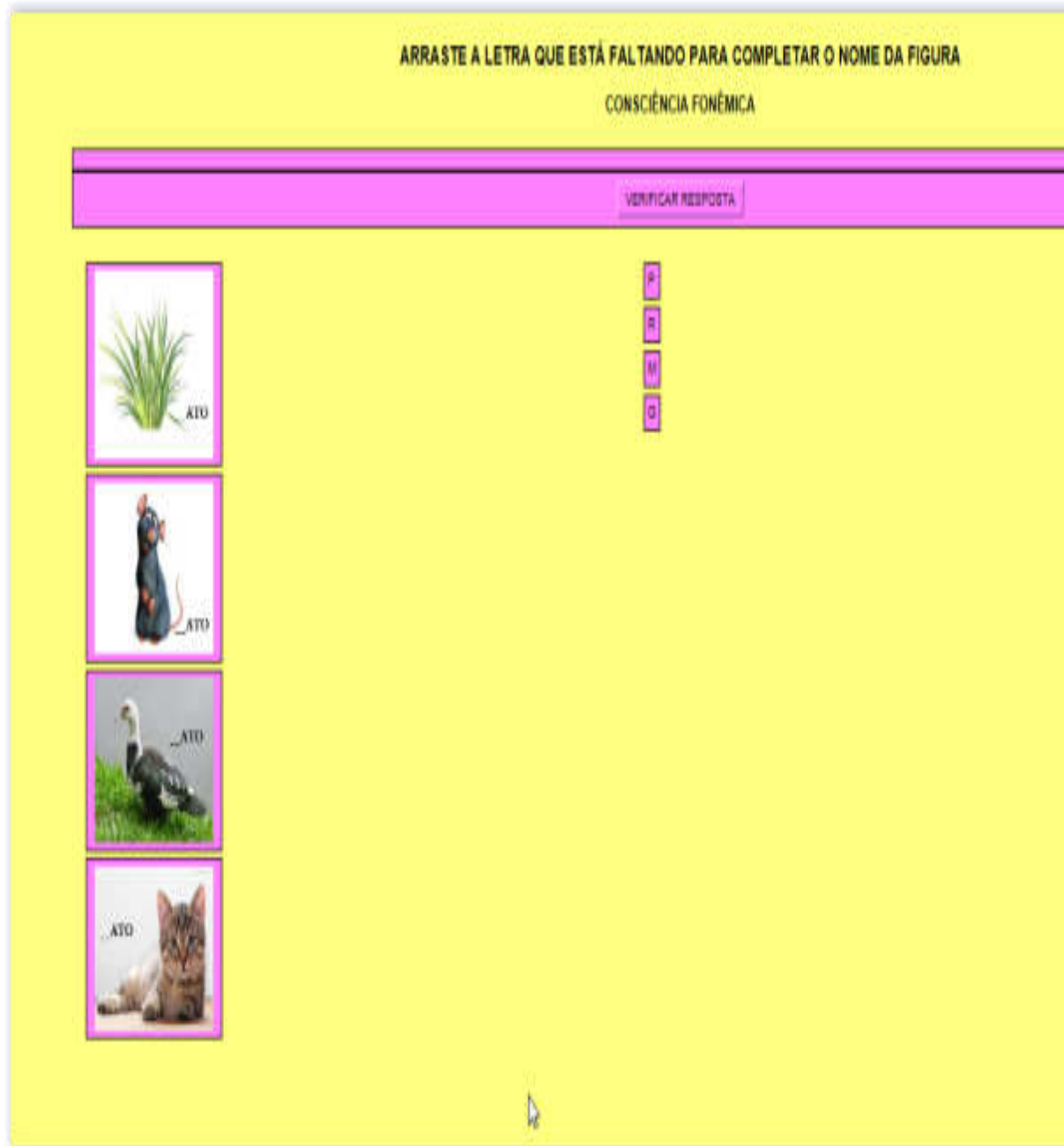
O primeiro exercício tem como objetivo demonstrar que uma letra pode formar diferentes palavras.

Figura 51 – Formação de palavras

ARRASTE A LETRA QUE ESTÁ FALTANDO PARA COMPLETAR O NOME DA FIGURA

CONSCIÊNCIA FONÊMICA

VERIFICAR RESPOSTA



ATO

ATO

ATO

ATO

R

E

M

O

Fonte: Elaborada pela autora.

Após a leitura dos nomes das figuras, o aluno deve observar a letra que está faltando para completar o nome corretamente, em seguida, irá clicar na letra corresponde e arrastá-la até o nome que será completado corretamente, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 52 - Exercitando a formação de palavras.

Arraste a letra que está faltando para completar o nome da figura

CONSCIÊNCIA FONÊMICA

VERIFICAR RESPOSTA

M

R

P

G

Fonte: Elaborado pela autora.

O próximo exercício desse bloco segue a mesma perspectiva, sugere a utilização de uma letra para completar uma palavra. Seu objetivo é possibilitar a compreensão de que as palavras podem ser formadas por diferentes letras, contudo cada uma apresenta um som diferente.

Figura 53 - Formação de palavras

Relacione as letras da coluna da direita para completar o nome das figuras correspondentes

CONSCIÊNCIA FONÊMICA

VERIFICAR RESPOSTA

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse exercício solicita que a criança observe a escrita das palavras e perceba quais as letras que estão faltando para completar os nomes corretamente. Esse é um trabalho de associação que tem início no reconhecimento dos sons da sílaba quando estão associados a letras diferentes. Essa habilidade enquadra-se no plano da consciência no nível do fonema, um dos níveis mais complexos para a criança que se constitui na “capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo da língua”. (LAMPRECHT, 2012, p. 39). Essa atividade irá contribuir para o desenvolvimento da capacidade da criança perceber que uma letra pode formar outras palavras.

Finalizando esse bloco referente à consciência fonêmica e concluindo a unidade de exercícios de Consciência Fonológica, apresentamos um exercício de organização de letras para formar palavras.

Figura 54 - Ordenação de letras

ARRASTE AS LETRAS EMBARALHADAS ATÉ O NOME DA FIGURA

CONSCIÊNCIA FONÊMICA

VERIFICAR RESPOSTA



CACHORRO

CACHORRO

CACHOEIRA

CACHORRO

C-H-O-C-A-E-R-I-A

V-E-I-R-O-C-H-A

-R-O-C-H-U-V-E-I

C-A-C-H-R-O-R-O

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa atividade tem como objetivo possibilitar o reconhecimento da importância da união das letras corretamente para a formação de palavras.

Figura 55 - Exercitando a ordenação de letras

**ARRASTE AS LETRAS EMBARALHADAS ATÉ O NOME DA FIGURA**

CONSCIÊNCIA FONÊMICA

VERIFICAR RESPOSTA



CHOCALHA

CHOCALHA

VEIRÓCHA



CACHORRO



CACHOEIRA



ROCHUEI

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse exercício as letras estão embaralhadas e o aluno terá que reconhecer as que constituem os nomes das figuras da coluna da esquerda, para, depois, arrastar o nome correto até o desenho correspondente.

Nessa atividade a criança terá que prestar atenção às letras que formam as palavras, uma vez que as letras já estão embaralhadas. Ao final de cada jogo é possível verificar a quantidade de acerto da criança. Caso o educando não acerte todas as questões de um jogo é possível iniciar e refazer a mesma atividade.

Observamos que essas atividades são realizadas frequentemente em sala de aula, porém com recursos diferentes, pois o professor oportuniza ao aluno que utilize materiais distintos, como uma maneira diferente de complementar suas aulas, com



isso ele possibilita um novo caminho para aprendizagem. Vale destacar que na impossibilidade de um computador para realizar esses jogos, é viável que os *prints* dos jogos sejam impressos e utilizados em sala de aula como atividade de complementação.

Desse modo, ansiamos que os jogos aqui descritos sirvam de motivação para os professores, pois, a partir dos detalhamentos da elaboração dos jogos, é possível que o educador elabore outras atividades seguindo as instruções apresentadas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da produção desse trabalho, foi possível perceber que o ensino e a aprendizagem na alfabetização passaram por várias modificações na tentativa de melhorar esse processo que, geralmente, ocorre nas primeiras séries de ensino. Várias metodologias foram utilizadas e cada uma trouxe suas colaborações, mas também tiveram pontos negativos que refletiram na busca de melhores técnicas. Esforços realizados em virtude da eficácia do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita possibilitaram inúmeras pesquisas não só acerca das metodologias de aprendizagem como também em estudos a respeito da maneira de como as crianças aprendem. A partir dessas investigações a alfabetização ganhou novos espaços e outras perspectivas nos diferentes campos de ensino.

Em virtude das novas propostas de ensino e das pesquisas sobre o processo de aprendizagem, novas possibilidades de aprendizagem foram efetivadas. Os estudos sobre a consciência fonológica e suas contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita ganharam forças a partir dos estudos que evidenciam essa relação. Diante disso, atividades que exploram a consciência fonológica se apresentam como suportes para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. Trabalhar com as habilidades da consciência fonológica pode, para alguns, parecer a retomada do método de soletração, que outrora fora descartado das salas de aula, contudo, a consciência fonológica não é um método de ensino, mas um apoio para auxiliar os alunos e professores a diminuir as dificuldades encontradas no início da aprendizagem da leitura e da escrita.

Diferentemente de tempos anteriores, não temos, hoje, uma metodologia a seguir para possibilitar a aprendizagem na alfabetização. É preciso perceber quais as dificuldades encontradas pelo aluno durante esse processo para buscar técnicas que o auxiliem a sanar suas limitações. O que este estudo apresenta são atividades que exploram as habilidades de consciência fonológica, importantes para que os alunos passem pelo processo de alfabetização e vençam as dificuldades que possam futuramente atrapalhar a sua vida escolar.

Debruçar-se em cima de estudos que ratificam a importância da consciência fonológica nos fez perceber que, infelizmente, os nossos professores das turmas de alfabetização sabem muito pouco sobre essa temática e, ainda, as atividades sugeridas para desenvolver as habilidades da consciência fonológica são

basicamente elaboradas por meio de atividades escritas. Dado a esse fato, a escolha de jogos digitais deu-se também como uma maneira de demonstrar que é possível elaborar atividades que exploram a consciência fonológica por meio de diferentes recursos. Diante disso, a escolha do programa aqui sugerido foi providencial, uma vez que é um *software* de fácil manipulação, que não requer conhecimentos aprofundados sobre informática.

Utilizar recursos tecnológicos em sala de aula, principalmente, nos primeiros anos do ensino, geralmente está restrito ao uso da sala de vídeo, com a utilização do vídeo como suporte de conteúdo, ou até mesmo como uma maneira de entretenimento. Face a essa situação, os jogos digitais sugeridos são atividades que podem servir de aporte aos exercícios realizados em sala de aula e que, por sua vez, serão consolidados com a ajuda do computador. Este recurso não é muito utilizado nas séries iniciais por causa da falta de conhecimento do professor no manuseio dessa tecnologia ou pela dificuldade de encontrar jogos que alicercem os conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula, principalmente pelo fato de algumas escolas não disporem do sistema de internet.

Destarte, esperamos que a investigação apresentada possa contribuir para os trabalhos do professor em sala de aula, esclarecendo alguns impasses sobre a consciência fonológica e as suas contribuições na aprendizagem da leitura e da escrita. Almejamos também que os jogos digitais apresentados sirvam para motivar os alunos e contribuir para a aprendizagem dos mesmos.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager et.al. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed [Adap. Regina Ritter LAMPRECHT e Adriana COSTA], 2006.
- ABAURRE, Maria. SILVA, Antônia da. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. *Temas em Psicologia*, v.1, p. 89-102, out. 1993.
- ALÉGRIA, Jesus; LEYBAERT, Jaqueline; MOUSTY, Philippe. Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. Em Jacques. Grégoire & Bernadet Piérart (Org.). *Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ALVES, Eva Maria Siqueira. *A ludicidade e o ensino da matemática: uma prática possível*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.
- ALVES, Lynn. Relações entre jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. In: Educação, Formação e Tecnologias. v. 1, n. 2, p. 3-10, nov. 2008. Disponível em: <URL:<http://www.eft.educom.pt>>. Acesso em: 15 de ago 2014.
- ALVES, Lucinéia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e do mundo. *Associação Brasileira de Educação a Distância*. v.10, p.123, jun., 2011. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista\\_pdf\\_doc/2011/artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf)>. Acesso em: 10 de ago 2014.
- AMORIM, Marisa Fasura de. *Revista Aprendizagem em EAD – Ano 2012*. v.1, out. 2012. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead> > Acesso em: 15 de ago. 2014.
- ARANÃO, Ivana. *A matemática através de brincadeiras e jogos*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1996.
- BARRERA, Sylvia Domingos. *Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre variação linguística e consciência metalinguística em crianças da 1ª série do Ensino Fundamental (tese de doutorado)* São Paulo, 2000.
- BECKER, Fernando. O que é o construtivismo? *Ideias*, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p.88. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea\\_a.php?t=011](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=011) Acesso em: 14 de nov. 2013.
- BEHAR, Patrícia. *Modelos Pedagógicos em Educação a Distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BIZZOTTO, Carlos Eduardo. *Informática básica: passo a passo conciso e objetivo*. 2. ed. Florianópolis: Visual Books, 2010.
- BOZZA, Sandra. *Trabalhando com a palavra viva*. Curitiba: Renascer, 1996.
- BRANDÃO, Ana Carolina; FERREIRA, Andréa Tereza. MORAIS, Artur Gomes (orgs). *Jogos de alfabetização: manual didático*. Recife: MEC/CEEL/UFPE, 2009.

BURANELLO, Cristiane. *Conhecer e crescer*. Letramento e alfabetização. São Paulo: Escala Educacional, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: ensino de primeira a quarta série*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino de quinta a oitava séries*. Brasília: 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa/ Consciência fonológica*. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRUM, Wanderley Pivatto. A utilização do jogo educativo Geonandia 3D no ensino de matemática: uma investigação com estudantes de séries iniciais do ensino fundamental sobre o tema geometria. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Regional de Blumenau, 2013.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo, DIAS, Natália M., e MONTIEL, José M. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *Revista Psico-USF*, v. 12, n. 1, p. 55-64, jan. / jun. 2007.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo, CAPOVILLA, Fernando. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. *Psicologia Reflexão e Crítica*. Revista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 13, n.1, 2000.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo, CAPOVILLA, Fernando César, e SOARES, Joceli Vergínia Toledo. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, v. 9, n.1, p.39-47, jan./jun. 2004.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo, CAPOVILLA, Fernando César; MACEDO, Elizeu. Alfabetização fônica computadorizada: Fundamentação teórica e guia para o usuário. São Paulo, SP: Memnon, 2005.

\_\_\_\_\_. et. al. Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 2. 2004b. Disponível em: <<http://www.readalyc.org/articulo.oa>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização sem o babebibobu*. São Paulo: Scipione, 1998.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2010.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Consciência fonológica e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, v. 76, p. 41-49, fev. 1991.

\_\_\_\_\_. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2005.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEEL/UFPE - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC - Ministério da Educação. *Jogos de Alfabetização*. Pernambuco, 2009.

\_\_\_\_\_. Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC - Ministério da Educação. *Manual didático/Jogos de Alfabetização*. Pernambuco, 2009.

CIELO, Carla Aparecida. *Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. A sensibilidade fonológica e o início da aprendizagem da leitura. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v. 33, nº 4, p. 21-60, dez. 1998.

COSTA, José Wilson da. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (orgs). *Novas Linguagens e Novas Tecnologias: Educação e Sociabilidade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura - como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAS, Natália Martins. Alfabetização fônica computadorizada: usando o computador para desenvolver habilidades fônicas e metafonológicas. *Psicologia Escolar e Educacional*. v.10 n.1 Campinas. Jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v15n3/v15n3a02.pdf> >. Acesso em: 21 ago. 2014.

FERRAZ, Inês Patrícia Rodrigues. *Consciência Fonológica: Uma competência linguística fundamental na transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação) Mestrado. Pós graduação em Psicologia da Educação. Universidade da Madeira, 2011.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY Ana. *A psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização* (coleção questões da nossa época). 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez Editora. 14 ed. 2007.

FERREIRA, Andrea Tereza; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. As rotinas da escola e a sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa*. Brasília, 2012.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1996.

FORTUNA, Tânia Ramos. *Sala de aula é lugar de brincar?* In: XAVIER, M.L.F. e DALLA ZEN, M.I.H. Planejamento: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.) Dossiê Alfabetização e Letramento. Educação: *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria, UFSM. v. 32, p. 35-62, nº1, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

FREITAS, G. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina et. al. *Aquisição fonológica do Português: Perfil do desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Liberação de recursos. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/laboratorio-de-informatica-proinfo>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

GODOY, Dalva Maria Alves. *Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: Influência da consciência fonológica e do método de alfabetização*. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Linguística, do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2005.

GOMBERT, Jean Emile. *Atividades metalinguísticas e aprendizagem da Leitura*. In.: MALUF, Maria Regina.(Org.) Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Dificuldades no desenvolvimento da lecto-escrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 33-45, 2003.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2010.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. 10. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HOT potatoes. Apoio aos utilizadores lusófonos do Hot Potatoes Disponível em: <<http://guida.querido.net/hotpot/tutorial-pt.htm>> Acesso em: 25 de fev. de 2014.

JOGOS da escola. Disponível em: < <http://www.jogosdaescola.com.br/play/>> Acesso em: 12 de jul. de 2015.

JOHNSON, Steven. *Surpreendente! A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KENSKI, Vani. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas: Papyrus, 2007.

\_\_\_\_\_. *Tecnologia e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. Ed. Campinas: Pontes, 2004.

LAMPRECHT, Regina Ritter; MENEZES, Gabriela. A consciência fonológica na relação fala escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos (DFE). *Letras de hoje*, Porto Alegre. v. 36 n. 3, p.743, setembro, 2011.

LAMPRECHT, Regina Ritter; BLANCO-DUTRA, Ana Paula [et. al.] *Consciência dos sons da Língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2 ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

LARA, Izabel Cristina. *Jogando com a matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais*. São Paulo: Editora Rêspel, 2003.

LASTRES, Helena. ALBAGLI, Sarita. *Informação e globalização na era do conhecimento*. Rio de Janeiro, Campus, 1999.

LASTRES, Helena. *Ciência e tecnologia na era do conhecimento: um óbvio papel estratégico*. Parcerias Estratégicas. Centro de Gestão Estratégica, n.9, out. 2000.

LEAL, Telma Ferraz, ALBUQUERQUE, Eliana Borges, MORAIS, Artur Gomes (orgs). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEITE, L. S. et al. *Tecnologia Educacional - descubra suas possibilidades na sala de aula*. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 1991.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

\_\_\_\_\_. *As Tecnologias da Inteligência*. São Paulo. Editora 34, 2003.

MALUF, Maria Regina. BARRERA, Sylvia Domingos. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, p. 125-145. Jan./abr., 1997.



MALUF, Maria Regina. Ciência da leitura e alfabetização infantil: um enfoque metalinguístico. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, v. 2, p. 35-62, 2005.

MANZOLI, Priscila Ribeiro de Lima. Verificação da eficácia do CD-ROM Alfabetização Fônica Computadorizado no desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e de leitura. (dissertação) Mestrado em Psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2013. *Psico-USF*, v. 15, n. 3, p. 277-286, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-08102013-152443/pt-r.php>. Acesso em: 21 ago. 2014.

MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos*. Curitiba: Proinfantil, 2008. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

MIRANDA, Simão. *Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais*. São Paulo: Papyrus, 2001.

MIRANDA, Cláudia. LOPES, Angélica Carvalho, Rodrigues, Vera Lúcia. *Vivência, Construção*. Alfabetização. São Paulo: Ática, 2007.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; LIMA, Erika Rossana. A tecnologia e o ensino de química: jogos digitais como interface metodológica. *Tecnologias Digitais na Educação*. Campina Grande: Eduepb, 2011.

MORAN, José Manuel. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. *Revista Brasileira de Comunicação*. São Paulo. v. 07. p. 36- 49. jul./dez 1994.

MORAIS, Antônio Manoel Pamplona. *A relação entre consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: Vetor, 1997.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e Metodologias de Alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo, SP: Editora Unesp, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. História dos métodos de Alfabetização no Brasil. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 3 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. História dos métodos de alfabetização no Brasil. 2006. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: [http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download%5Cencontro\\_paic\\_ceu\\_24\\_2602\\_2](http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download%5Cencontro_paic_ceu_24_2602_2)

010%5C\_historias\_do\_metodos\_de\_alfabetizacao\_brasil.pdf. Acesso em: 18 dez 2010.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. *Informática aplicada à educação*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

NAVAS, Ana Luiza. SANTOS, Maria Thereza. Linguagem Escrita: Aquisição e Desenvolvimento. In: FERREIRA, Léslie; BEFI-LOPES, Débora; LIMONGI, Sueli. (org). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004.

NIKAEDO, C.C. Intervenção Coletiva com Programa Alfabetização Fônica Computadorizada em escolares do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006.

OLIVEIRA, Darlene Godoy de.; LUKASOVA. Katerina; MACEDO. Elizeu Coutinho de. Avaliação de um programa computadorizado para intervenção fônica na dislexia do Desenvolvimento. *Psico-USF*, v. 15, n. 3, p. 277-286, set./dez. 2010.

PAULINO, José. I. de B. Consciência fonológica Implicações na aprendizagem da leitura. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)–Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

PRETTO, Nelson De Luca. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Campinas: Papirus, 1996.

PULIEZE, Sandra. *Ensinando com letras e sons: contribuições da psicologia cognitiva para a leitura*. São Paulo: Schoba, 2012.

REGO, Lúcia Lins. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalinguísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.11, n. 1, p. 51-60, jan./abr. 1995.

\_\_\_\_\_. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. *Temas em Psicologia*, v. 1, p. 79-111, jan./abr. 1993.

RIBEIRO, Volney da Silva. Consciência Fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização. *Entrepalavras*, Fortaleza, ano 1, v.1, n.1, p.100-116, ago./dez. 2011.

RIZZO, Gilda. *Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

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

SAMPSON, Geoffrey. *Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia*. São Paulo: Ática, 1996.

SANTANA, Leovigildo. Os jogos eletrônicos na era do aluno virtual: brincar e aprender. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, 2007.

SANTOS, Maria José dos; MALUF, Maria Regina. Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*. Ano XXVII, n. 1, jul., São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Psicologia Educacional: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SANTOS, Maria Thereza. NAVAS, Ana Luiza. *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. São Paulo: Manole, 2002.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. *Exclusão Digital*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SIM-SIM, Inês. Desenvolvimento da linguagem. Lisboa: Universidade Aberta, 1998. Disponível em <[http://loja.uab.pt/pesquisa.aspx?keyword=Desenvolvimento%20da%20linguagemcategoria id](http://loja.uab.pt/pesquisa.aspx?keyword=Desenvolvimento%20da%20linguagemcategoria%20id)> Acesso em 08 de nov. de 2015.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método? *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 12. p. 44-50, dez. 1990.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: a ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. RaaB, n. 16, julho de 2003.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio – Revista Pedagógica*. Artmed Editora, v.8, n.29, p. 18 – 22, fev. de 2004

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

TURMINHA querubim. Disponível em: <<http://www.turminhaquerubim.com.br/jogos.php>> Acesso em 12 de julho de 2015.

UNESCO. Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? – Brasília: UNESCO, 2008.

VALENTE, José Armando. Análise dos diferentes tipos de software usados na educação. In: *O computador na sociedade do conhecimento*/José Armando Valente, (org) – Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

VASCONCELOS, Francisca das Chagas Medeiros. *Desenvolvimento da consciência fonológica: correlações com a aprendizagem da leitura e escrita*. Tese (Mestrado) –

Universidade Veiga de Almeida, Mestrado em Fonoaudiologia, Processamento e distúrbios da fala, da linguagem e da audição, Rio de Janeiro, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZORZI, Jaime Luiz. Consciência fonológica, fases de construção da escrita e sequência de apropriação da ortografia do Português. Cap. 08, p. 91-104. In: MARCHESAN, I.Q., ZORZI, Jaime Luiz. *Anuário Cefac de Fonoaudiologia*. São Paulo: Revinter, 2000.