



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

HERMÍNIA SILVA DE SOUZA

RELAÇÕES ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O ENSINO DA LEITURA E
DA ESCRITA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA.

Rio Branco
2015

HERMÍNIA SILVA DE SOUZA

RELAÇÕES ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O ENSINO DA LEITURA E
DA ESCRITA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre pelo Programa de Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade
Federal do Acre – UFAC.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Professora Doutora Lindinalva Messias do
Nascimento Chaves

Rio Branco
2015

HERMÍNIA SILVA DE SOUZA

RELAÇÕES ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O ENSINO DA LEITURA E
DA ESCRITA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre pelo Programa de Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade
Federal do Acre – UFAC.

Aprovada em: 27 /08 /2015

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lindinalva Messias do Nascimento Chaves
Orientadora – PROFLETRAS - Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof.^a Dr.^a Tatiane Castro dos Santos
Membro interno – PROFLETRAS - Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof.^a Dr.^a Rosane Garcia Silva
Membro externo – Universidade Federal do Acre - UFAC

*Dedico este trabalho com carinho ao meu esposo
Paulo Antonio de Souza e aos meus filhos
Dannys, Dánney e Paulo Júnior.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela realização deste trabalho, pois, diante de todas as dificuldades que me sobrevieram, Ele foi meu refúgio, minha fortaleza, minha providência, minha esperança.

À CAPES pela concessão da bolsa, que me permitiu realizar o trabalho.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) por nos proporcionar formação na área do ensino.

À Universidade Federal do Acre, por sediar o PROFLETRAS e nos dar a oportunidade de acesso a esse programa.

À Coordenadoria Regional de Educação do Município de Boca do Acre na pessoa das professoras Antonia Camurça Furtado, Izabel Cristina Moura de Brito e Ana Angélica Soares Simão pelo apoio, incentivo e carinho.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Lindinalva Messias do Nascimento Chaves, pela paciência, por suas sábias orientações e por ter sido fundamental no desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Tatiane Castro dos Santos, Prof.^a Dr.^a Rosane Garcia Silva e Prof.^a Dr.^a Márcia Verônica Ramos de Macêdo, pelas significativas contribuições desde o período da qualificação.

Ao meu esposo Paulo Antonio de Souza e aos meus filhos Dannys, Danney e Paulo Júnior pelo amor, carinho, compreensão, incentivo, incessante apoio e indispensável presença nos momentos de dificuldades, perdendo a minha ausência e ajudando-me a superar os obstáculos que surgiram no decorrer desta caminhada.

Aos meus pais, irmãos (ãs), sobrinhos (as), e cunhados (as), pelas orações, incentivo e força, visando à continuidade de minha formação acadêmica.

Aos colegas do Mestrado Profissional em letras, especialmente a Maria Expedita Fontenelle, pelo companheirismo e incentivo quando muitas vezes pensávamos que não íamos conseguir.

Enfim, com todos os que contribuíram direta ou indiretamente na realização deste trabalho, compartilho esta conquista.

A faculdade humana de pensar a língua como objeto, de analisar os sons da fala, chamada de consciência fonológica, pode constituir instrumento valioso em momentos em que o que está em jogo não é propriamente a comunicação de idéias, sentimentos ou informações, mas os instrumentos dessa comunicação – a fala e a escrita.

Regina Lamprecht.

RESUMO

SOUZA, Hermínia Silva. *Relações entre a consciência fonológica e o ensino da leitura e da escrita: uma proposta didática* 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, 2015.

O presente trabalho volta-se para o estudo da relação entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, haja vista que, apesar de muitos estudos já terem sido realizados, os problemas com a aquisição dessas habilidades ainda são bastante presentes e, a cada ano, vêm se tornando um grande desafio para a escola. No primeiro capítulo apresentam-se as discussões teóricas, com reflexões sobre as concepções de consciência fonológica e os vários níveis que a compõem. Apresenta-se, ainda, os métodos de alfabetização e o ponto de vista de alguns autores acerca de sua utilização no início da escolarização, por se considerar esse período fundamental para a aquisição dessa habilidade. Reflete-se sobre os temas aprendizagem e práticas de leitura e de escrita na escola de ensino fundamental e relata-se o resultado de avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Finaliza-se o capítulo com um relato do processo de desenvolvimento da consciência fonológica e as práticas de leitura e escrita no 6º ano, ressaltando-se que, segundo diversos autores, a ineficiência dessa habilidade pode resultar em sérios problemas na vida educacional dos alunos. Essas discussões estão fundamentadas em autores como: Lemle (1991), Mollica (2003), Adams (2006), Antunes (2009), Cagliari (2009), Bortoni-Ricardo (2010), Dehaene (2012), Capovilla e Capovilla (2011), Lamprecht *et al.* (2012), Kleiman (2013), Puliezi (2013), Soares (2013), entre outros. No segundo capítulo, apresenta-se uma proposta de atividades complementares aos livros e programas didáticos, no que concerne ao desenvolvimento da consciência fonológica. Essa proposta é composta por um conjunto de atividades envolvendo poemas, atividades e jogos online, e está dividida em vários momentos. Objetiva-se, em conjunto com os estudos já existentes, propor estratégias metodológicas, no que concerne ao desenvolvimento da consciência fonológica, com a finalidade de amenizar os problemas de aprendizagem no processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita dos estudantes do ensino fundamental. Espera-se que esse trabalho contribua para o desenvolvimento educacional dos estudantes e que sirva de subsídios para a prática pedagógica do professor no exercício de suas funções.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Aprendizagem. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

SOUZA, Hermínia Silva. *Relations between phonological awareness and reading and writing education: a didactic proposal*. 2015 98 f. Dissertation (Master of Letters) - Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS), Federal University of Acre (UFAC), White River, 2015.

This work turns to the study of the relationship between phonological awareness and the development of reading and writing learning, given that, although many studies have already been carried out, the problems with the acquisition of these skills are still very present and, each year, they have become a major challenge for school. The first chapter presents the theoretical discussions, with reflections on the concepts of phonological awareness and the various levels that make it up. It presents also literacy methods and the view of some authors about their use in the beginning of schooling, by considering this crucial period for the acquisition of this skill. Reflected on the issues learning and practices of reading and writing in elementary school and report the results of assessments such as the Programme for International Student Assessment (PISA) and the Basic Education Development Index (IDEB). Concludes the chapter with an account of phonological awareness of the development process and the reading and writing practices in the 6th year, emphasizing that several authors, the inefficiency of this ability can result in serious problems in the educational lives of students. These discussions are based on authors such as: Lemle (1991), Mollica (2003), Adams (2006), Antunes (2009), Cagliariari (2009), Bortoni-Ricardo (2010), Dehaene (2012) Capovilla and Capovilla (2011), Lamprecht et al. (2012), Kleiman (2013), Puliezi (2013), Soares (2013), among others. The second chapter presents a proposal of complementary activities to books and educational programs concerning the development of phonological awareness. This proposal consists of a set of activities involving poems, activities and online games, and is divided into several times. The purpose is, together with existing studies, proposing methodological strategies regarding the development of phonological awareness, in order to lessen the learning difficulties in the acquisition of reading and writing skills of elementary school students. It is hoped that this work will contribute to the educational development of students and to serve as a subsidy for the teacher's pedagogic practice in the exercise of their functions.

Key words: Phonological awareness. Learning. Reading. Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Níveis de Consciência fonológica.....	22
Figura 2 - Slide nº 1 - poema Uma letra puxa a outra.....	65
Figura 3 - Slide nº 2 - poema Uma letra puxa a outra.....	65
Figura 4 - Slide nº 3 - poema Uma letra puxa a outra.....	66
Figura 5 - Slide nº 4 - poema Uma letra puxa a outra.....	66
Figura 6 - Slide nº 5 - poema Uma letra puxa a outra.....	66
Figura 7 - Slide nº 6 - poema Uma letra puxa a outra.....	67
Figura 8 - Slide nº 7 - poema Uma letra puxa a outra.....	67
Figura 9 - Vídeo sons do alfabeto.....	69
Figura 10 - Jogos das cantigas.....	70
Figura 11- Atividades com as cantigas.....	70
Figura 12 - Vídeo musicalizado da poesia Leilão de jardim.....	73
Figura 13 - Jogo organizando as sílabas.....	76
Figura 14 - Atividades com o jogo organizando as sílabas.....	76
Figura 15 - Jogo das rimas.....	77
Figura 16 - Atividades com o jogo das rimas.....	77
Figura 17 - Vídeo musicalizado do poema “Raridade” de João Paulo Paes.....	80
Figura 18 - Jogo bingo da letra inicial.....	82
Figura 19 - jogo palavra dentro de palavra.....	84
Figura 20 - Jogo de ditado.....	85
Figura 21 - Atividades com o jogo de ditado.....	85
Figura 22 - Jogo fórmula ditado.....	86
Figura 23 - Atividade com o jogo fórmula ditado.....	86
Figura 24 - Jogo forma palavras.....	87
Figura 25 - Atividades com jogo forma palavras.....	87
Figura 26 - Tela com instruções para instalação de aplicativo.....	88
Figura 27 - Tela com instruções para iniciar aplicativo.....	88
Figura 28 - Tela com instruções para jogar.....	89
Figura 29 - Tela com instruções para utilizar jogos educacionais.....	89

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Consciência fonológica.....	17
Quadro 2 - Habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba.....	18
Quadro 3 - Habilidades de consciência fonológica no nível intrassilábico	19
Quadro 4 - Habilidade de consciência fonológica no nível dos fonemas.....	21
Quadro 5 - Correspondências biunívocas entre fonemas e letras.....	36
Quadro 6 - Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição.....	37
Quadro 7 - Um som representado por diferentes letras.....	37
Quadro 8 - Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos	38

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IDEB Anos finais do ensino Fundamental (6° ao 9°).....	47
Tabela 2 - Comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000.....	47
Tabela 3 - IDEB Anos finais do ensino Fundamental da Esc. Est. Danilo Corrêa (6° ao 9°)..	48
Tabela 4 - Desenvolvimento da consciência fonológica.....	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA	14
1.1 CONSCIÊNCIAS FONOLÓGICA	14
1.2 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	22
1.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO	28
1.3.1 A aprendizagem da leitura e da escrita	39
1.3.2 Consciência fonológica, leitura e escrita na escola de Ensino Fundamental II	45
2. PROPOSTA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	57
2.1 POEMAS, ATIVIDADES E JOGOS ONLINE: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA.	57
2.2. OBJETIVOS.....	63
2.2.1 Geral:	63
2.2.2 Específicos:	63
2.3 DURAÇÃO DAS ATIVIDADES	63
2.4 CONHECIMENTOS PRÉVIOS TRABALHADOS PELO PROFESSOR COM O ALUNO	64
2.5 RECURSOS UTILIZADOS.....	64
2.6 METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	93

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são elementos imprescindíveis para a aquisição dos demais conhecimentos, desse modo, podemos dizer que essas habilidades são importantes para a formação de um cidadão completo, haja vista que a sociedade contemporânea em pleno desenvolvimento científico e tecnológico exige de seus cidadãos, conhecimentos cada vez mais refinados.

Diante disso, é importante que os professores, independentemente da área em que atuam, sejam também, professores de leitura, pois o sucesso dos estudantes nas demais áreas do conhecimento depende, em grande parte, do domínio dessa habilidade. Além disso, é importante observar que as práticas de leitura fornecem o contato com o mundo letrado, isso reforça a ideia da leitura como base para a formação do cidadão consciente, capaz de interagir, entender e dialogar com o que se passa ao seu redor. Aqui entra em cena o conceito de letramento e a função social da escola no que diz respeito às práticas de leitura e de escrita de textos significativos, ou seja, textos que façam parte do contexto social e cultural do aluno, para que este esteja apto a exercer a cidadania.

A escrita, por sua vez, é tão importante quanto a leitura, sendo, sem dúvida, fundamental para que o cidadão possa viver bem na sociedade em que está inserido. Nessa perspectiva, insere-se a função do alfabetizador, devendo este levar em consideração o fato de que o processo de desenvolvimento da leitura deve partir de uma visão da cultura letrada, possibilitando um trabalho em sala de aula com textos variados e significativos em que o aluno possa vivenciar fatos do cotidiano social e, assim, poder desenvolver sua criatividade, dando opiniões, interagindo, participando e ampliando seus conhecimentos de acordo com as exigências sociais.

Essas habilidades de leitura e escrita assumem papel importante em um mundo globalizado e de tecnologias avançadas, mundo este que funciona em uma cultura letrada. Não é mais suficiente, retomando aqui as palavras de Morais (1996), saber ler o nome da estação de metrô e os anúncios, ou o nome e o número do telefone de alguém nas listas; é necessário saber ler as informações veiculadas em computadores, nos boletins de previsões meteorológicas, nos catálogos turísticos, nas bulas de remédio, nas instruções para a utilização de equipamentos eletrodomésticos, dentre tantos outros elementos da sociedade atual.

Muitos estudos sobre o processo de aquisição da leitura têm sido realizados. No entanto, a problemática continua presente, restando, por conseguinte, muito ainda a se fazer.

No caso deste estudo, a pesquisa originou-se de nossas experiências com as práticas de leitura e de escrita de turmas de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola situada no município de Boca do Acre, no Estado do Amazonas. Nessa escola concentra-se um elevado número de alunos que chegam ao 6º ano com enorme dificuldade para ler com compreensão efetiva e para expressar suas ideias por meio da escrita, sendo, por isso, rapidamente rotulados, de forma negativa, pelos colegas. A maioria mostra desempenho deficitário nas disciplinas que exigem o domínio da linguagem e termina por engrossar as fileiras do fracasso escolar.

É uma escola que, apesar de estar localizada no centro do município, recebe alunos de diversos bairros periféricos, bem como alunos provenientes da zona rural. Estes últimos, ao concluírem o ensino fundamental I, seguem para a cidade para dar continuidade aos estudos. A escola, que sempre teve baixo desempenho nas avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação do Desenvolvimento da Educação no Amazonas (SADEAM), é a instituição na qual hoje trabalhamos e, juntamente com a equipe pedagógica, temos desenvolvido alguns projetos sobre leitura, escrita e gêneros textuais.

A escolha de uma proposta voltada para o 6º ano se deu pela necessidade da realização de uma análise na tentativa de encontrar soluções ou, pelo menos, de amenizar a situação desses estudantes. Buscamos evitar que eles desistam no meio do percurso para que alcancem êxito ao término do ensino fundamental, no que diz respeito ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que esses problemas têm se tornado mais constantes a cada ano letivo.

Supomos que a principal causa dessas dificuldades de aprendizagem da leitura é, conforme já mencionado, o fato de a escola receber no 6º ano muitos alunos provenientes de escolas rurais, bem como de bairros periféricos, que não dispõem de condições favoráveis ao ensino da leitura. Além disso, há que se considerar outros fatores, tais quais o não desenvolvimento da consciência fonológica nas séries iniciais, aspectos socioeconômicos, históricos e culturais das famílias dos alunos e desempenho profissional dos educadores.

Nosso objetivo é propor estratégias metodológicas, no que concerne ao desenvolvimento da consciência fonológica, para somarem-se aos estudos já existentes que buscam amenizar os problemas de aprendizagem no processo da leitura.

Consideramos que a consciência fonológica está diretamente relacionada aos processos da leitura e da escrita, servindo-lhes de pilares, o que faz com que sejam três temas recorrentes no presente estudo e constituam-se em objeto de apresentação na primeira seção do primeiro capítulo.

Tendo em vista esse entrelaçamento do processo do desenvolvimento da consciência fonológica com as habilidades da leitura e da escrita, habilidades estas que devem estar em pleno desenvolvimento no 6º ano do ensino fundamental, a base teórica será ancorada em autores como Lemle (1991), Mollica (2003), Adams (2006), Antunes (2009), Cagliari (2009), Bortoni-Ricardo (2010), Dehaene (2012), Capovilla e Capovilla (2011), Lamprecht et al (2012), Kleiman (2013), Puliezi (2013), Soares (2013), entre outros.

As discussões teóricas são expostas na primeira parte deste trabalho. Nelas apresentamos algumas concepções de consciência fonológica, uma abordagem dos métodos de alfabetização e destacamos a importância da aquisição da consciência fonológica no início da escolarização. Posteriormente, fazemos uma reflexão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como sobre as práticas de leitura na escola de ensino fundamental. Encerramos o primeiro capítulo com uma exposição sobre a consciência fonológica, a leitura e a escrita no 6º ano, haja vista que a aquisição dessas habilidades é indispensável para a formação dos estudantes. No capítulo 2 apresentamos uma proposta de atividades complementares de desenvolvimento da consciência fonológica. Iniciamos com uma breve reflexão teórica sobre o tema “Poemas, atividades e jogos online: uma proposta para o desenvolvimento da consciência fonológica e as práticas de leitura e escrita”, no qual, fazemos uma abordagem das ferramentas utilizadas na elaboração da proposta de intervenção. Na sequência, apresentamos os objetivos que pretendemos alcançar, a saber: despertar nos alunos o gosto pela leitura através de textos poéticos, utilizar a linguagem poética no cotidiano da escola em leitura, escrita, exercícios e jogos, desenvolver habilidades ainda não consolidadas de consciência fonológica através de atividades de leitura, escuta e escrita de textos, exercícios orais e escritos e atividades lúdicas, como jogos eletrônicos e manuais.

Finalizamos o referido capítulo com a apresentação da metodologia e estratégias de intervenção, para, em seguida, apresentar nossas considerações finais e as referências.

Esperamos que esse trabalho contribua para a aprendizagem dos alunos e que sirva de subsídios para a prática pedagógica do professor.

1 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

Ao longo dos anos, a leitura vem se tornando cada vez mais útil na formação do indivíduo; hoje, essa prática faz parte dos objetivos fundamentais do ensino básico.

Neste capítulo, discorreremos sobre o lugar da consciência fonológica no desenvolvimento da leitura. Iniciaremos na seção 1.1 com uma apresentação de alguns conceitos de consciência fonológica, processo situado no âmbito da Fonética e da Fonologia, ramos do conhecimento que, por sua vez, enquadram-se na grande área da Linguística.

Na seção 1.2, discorreremos sobre os métodos de alfabetização e apresentamos as principais discussões entre pesquisadores e especialistas sobre a utilização destes no processo de alfabetização.

Fechamos o capítulo na seção 1.3, na qual apresentamos o processo de alfabetização, de leitura e de escrita, fazemos um relato geral sobre a leitura na escola de ensino fundamental e sobre a consciência fonológica e as práticas de leitura e escrita no 6º ano.

1.1 CONSCIÊNCIAS FONOLÓGICA

Nas últimas décadas, a expressão sonora da língua tem se tornado objeto de análise e debates de linguistas. Para muitos deles, a exemplo de Cagliari (2009), os livros didáticos e as gramáticas disponíveis para o ensino da língua portuguesa dão pouca ênfase à fonologia e à fonética, devendo estas serem inclusas como parte integrante desses instrumentos de estudo. Por outro lado, com o avanço das pesquisas nos campos dessas ciências surgiram inúmeros estudos na área da pedagogia, da psicologia cognitiva, da neuropsicologia, e, mesmo da linguística, sobre a consciência fonológica. Dentre os pesquisadores estão Silva e Martins (1998), Cagliari (2003), Adams *et al.* (2006), Capovilla e Capovilla (2007), Bortoni-Ricardo *et al.* (2010), Dehaene (2012), Lamprecht *et al.* (2012), Mollica (2012), dentre outros.

Essas pesquisas muito têm contribuído para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, contudo ainda há muitas indagações sobre esse assunto por parte de professores que buscam soluções para essa problemática, presente, com frequência, nas escolas brasileiras. Para alguns desses pesquisadores, principalmente para os linguistas, o grande problema é, conforme já mencionado, que os manuais didáticos dão pouca ênfase à expressão sonora da língua, voltando-se mais para a sintaxe e a morfologia.

O conceito de consciência fonológica tem sido definido por diversos autores. Adams *et al.* (2006, p. 19), por exemplo, a definem como “a consciência de que a língua é composta de pequenos sons”. Bortoni-Ricardo *et al.* (2010, p. 187) a consideram como “o entendimento de que cada palavra ou parte da palavra são constituídas de um ou mais fonemas”. Mollica (2012, p. 227), por sua vez, conceitua a consciência fonológica como “[...] um conjunto de habilidades heterogêneas com uma estrutura hierárquica que se inicia com a consciência de unidades mais globais até a percepção dos segmentos fonêmicos da fala”. Para Lamprecht *et al.* (2012, p. 32), “a consciência fonológica [...] caracteriza-se por uma gama de habilidades que justamente por serem distintas e por envolverem unidades linguísticas também diferenciadas, revelam-se em momentos específicos da maturação da criança”.

Segundo Moojen *et al.* (2003, p. 11),

A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

Até aqui percebemos que os conceitos remetem à capacidade de compreender que a língua é um *continuum* passível de segmentalização em unidades menores. À definição de base, Mollica (2012) acrescentou, claramente, a noção de hierarquia, que se dá das unidades maiores para as menores.

Puliezi (2013, p. 18) refere-se ao termo como “a habilidade de refletir sobre características sonoras das palavras e manipular os sons de forma consciente, tais como sílabas, rimas e fonemas”. Com o acréscimo das habilidades de “refletir” e “manipular” no conceito, a consciência fonológica é, segundo esta autora, “a compreensão de que as palavras podem ser divididas em componentes menores e que estes podem ser manipulados”.

Mas não apenas críticos têm procurado definir essa habilidade; estudos outros, tais quais autores de dissertações e teses, têm se voltado para a temática. Barreira (2012, p. 14) conceitua consciência fonológica “como a capacidade de manipular, de forma consciente, os vários elementos sonoros que constituem a cadeia fônica que, numa fase inicial, as crianças interpretam como um *continuum* sonoro”. Queiroz e Pereira (2013, p. 33) afirmam que “a consciência fonológica é um recurso metalinguístico que deve anteceder a compreensão do princípio alfabético de escrita, beneficiando essa apropriação”.

Dessas duas definições, destacamos a remissão ao benefício que essa compreensão traz para a apropriação da leitura e da escrita, que já fora abordado por Mollica (2012, p. 227), para quem “a tomada de consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades

distintas é relevante na fase incipiente da alfabetização para qualquer aprendiz”. Segundo a autora, é importante que o alfabetizando compreenda que as frases são segmentadas em palavras (consciência de palavras), as palavras são segmentadas em sílabas (consciência silábica) e as sílabas em fonemas (consciência fonêmica).

Estudos diversos têm apresentado a relação existente entre consciência fonológica e alfabetização; dentre eles, citamos Cielo (2000, p. 205), que retoma os quatro diferentes níveis de habilidades englobados pela consciência fonológica, “que se desenvolvem por meio do ensino formal da escrita ou espontaneamente: habilidades em consciência de palavras, de rimas, de sílabas e de fonemas”. Nessa descrição, emerge não apenas o fato de que a consciência fonológica é uma habilidade necessária para a aquisição da leitura e da escrita, mas também se constitui em processo que se desenvolve e aperfeiçoa no decorrer da aquisição das duas habilidades.

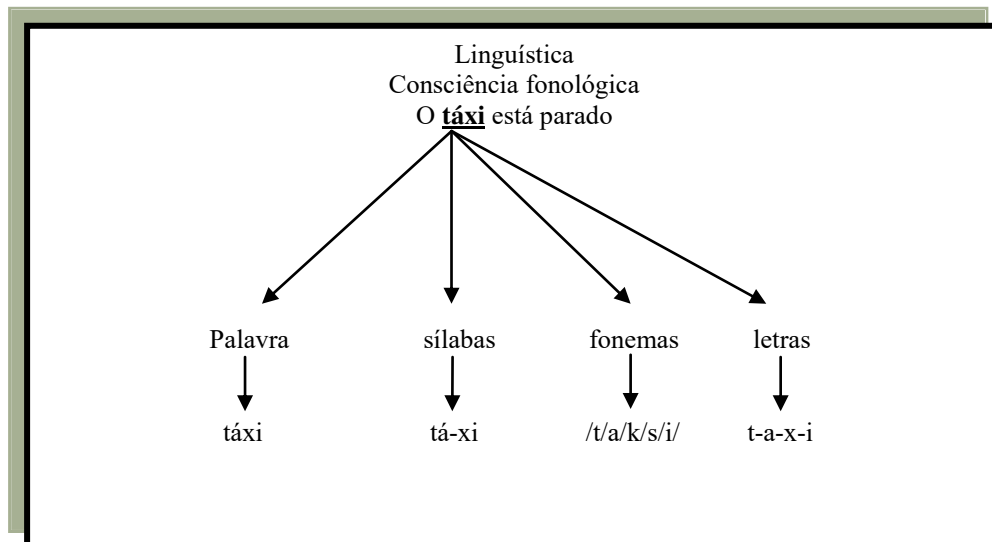
De fato, conforme exposto por Mollica, supramencionada, a consciência fonológica está subdividida em consciência sintática, consciência intrassilábica (rimas e aliterações), consciência silábica e consciência fonêmica. Adams *et al.* (2006) fazem distinção entre “consciência fonológica” e “consciência fonêmica”.

Guedes e Gomes (2010, p. 266), na esteira de Adam *et al.*, também estabelecem uma diferenciação entre consciência fonêmica e consciência fonológica, definindo a primeira como “o mais sofisticado nível da consciência fonológica”. Para os autores, esse nível refere-se “à compreensão de que as palavras são constituídas de sons individuais ou fonemas e à capacidade de manipular esses fonemas”.

Tal qual Guedes e Gomes, adotamos neste estudo, por considerá-los consistentes, os conceitos e explicações de Adam *et al.* (2006) e separamos, portanto, os dois termos com os respectivos significados.

Para que possamos entender melhor o conceito de consciência fonológica, faz-se necessário esclarecer que esse termo vem da Fonologia, que é o campo da Linguística que estuda os fonemas. No quadro 1, esquematizamos as informações concernentes à situação da consciência fonológica em relação à Linguística e à capacidade de manipulação dos segmentos fonológicos de uma língua, conforme consta nas diversas definições apresentadas.

Quadro 1 – Consciência fonológica



Fonte: Elaborado pela autora

Como se pode observar no esquema, “os fonemas são as unidades sonoras mínimas capazes de estabelecer diferenças no significado das palavras” e “as letras são representações gráficas dos fonemas”. (CAMPEDELLI, SOUZA, 2002, p. 412), sendo necessária a noção básica de que não se deve confundir letras com fonemas.

Como se pode perceber, a consciência fonológica é considerada por muitos pesquisadores como amplo conjunto de habilidades que envolvem os aspectos sonoros da língua (PULIEZI, 2013; LAMPRECHT ET AL. 2012; ADAMS *et al.*, 2006; MOLLICA, 2012), por isso é importante que se faça a distinção entre esses diferentes níveis.

Para Lamprecht *et al.* (2012, p. 33) “a noção de consciência fonológica é ampla, envolvendo um grande número de habilidades de reflexão e manipulação em diferentes níveis, que podem exibir um grau maior ou menor de complexidade”. Desse modo, é importante que seja visto de acordo com as atividades cada uma dessas sub-habilidades em seus diferentes níveis.

Como não há, conforme Lamprecht et al. (2012, p. 34), “consenso entre os pesquisadores a respeito do número de níveis de consciência fonológica”, adotamos em nosso trabalho os que estão sendo mais utilizados nas pesquisas e nos materiais atuais. A seguir descrevemos cada um desses níveis.

a) *Consciência de palavras*

Segundo Mollica (2012, p. 228), essa consciência também é chamada de “consciência sintática e refere-se à capacidade da criança de segmentar a frase em unidades menores (as palavras) e, ao mesmo tempo, estabelecer uma relação entre essas unidades numa sequência

lógica”. Essa sequência é muito relevante para o desenvolvimento da escrita, pois o aluno passa a entender que a fala é diferente da escrita, como podemos observar no exemplo “a/ menina /gosta /de /comer/ fruta”.

Para Puliezi (2013, p. 20), nessa fase pode acontecer o que ela chama de hipossegmentação, ou seja, não se separam as palavras onde deveriam ser separadas de acordo com a ortografia como “emcasa, pegaela, derepente, desurpresa, entre outras”. Em outros casos, também pode acontecer a “hipersegmentação” que são as separações além das previstas pela ortografia convencional, como nos exemplos “a inda, de mais, um bigo”. Segundo a autora, “para resolver esse problema das segmentações não convencionais, as crianças precisam da complexa tarefa de compreender o que é uma palavra”.

b) Consciência silábica

Mollica (2012, p. 229) descreve a consciência silábica como “a habilidade de segmentar as palavras nas unidades que as compõem, ou seja, as sílabas. Tal como ocorre com a consciência sintática, na fase de consciência silábica, a criança realiza análise e síntese vocabular”. Assim sendo, ao adquirir essa habilidade, a criança estará apta a “contar, adicionar, subtrair e substituir sílabas, a fim de formar palavras”.

Tanto Lamprecht et al (2012) quanto Puliezi (2013) consideram a consciência fonológica no nível da sílaba uma habilidade bem simples de ser adquirida pelos estudantes. No quadro 2 mostraremos exemplos:

Quadro 2- Habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba.

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

Fonte: Lamprech et al. (2012, p.34).

Por esse quadro, podemos perceber que, apesar de ser considerada uma habilidade de fácil aquisição, a consciência fonológica no nível da sílaba é fundamental no processo de desenvolvimento da lecto/escrita.

c) *Consciência no nível intrassilábico*

O nível intrassilábico “corresponde à consciência de que as palavras podem ser divididas em unidades que são maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba. Ter consciência da rima e da aliteração constitui a consciência intrassilábica.” (PULIEZI, 2013, p.21).

Segundo Puliezi (2013, p. 21):

As rimas em particular, fazem parte do cotidiano das pessoas, sendo encontradas em poemas, músicas, e slogans. Elas são de extrema significância para as crianças, pois, são encontradas em cantigas e em jogos orais, como trava-línguas e parlendas. Assim, mesmo antes de entrarem na escola, as crianças já são capazes de perceber, na oralidade, as palavras que tem o som em comum.

Para a referida autora é necessário levar em consideração que essa percepção que antecede a entrada das crianças na escola “não consiste em uma identificação consciente das estruturas intrassilábicas, mas de uma sensibilidade a essas similaridades fonológicas”. (PULIEZI, 2013, p. 21).

O quadro a seguir apresenta exemplos de rimas e aliterações.

Quadro 3 - Habilidades de consciência fonológica no nível intrassilábico.

Habilidade	Estímulo	Resposta esperada
Apontar aliterações	prato	preto
Apontar sílabas que rimam	bo-né	ca-fê

Fonte: Lamprechet *et al.* (2012, p.36)

Além do exposto, Lamprecht *et al.* (2012, p. 37) reiteram que “ao se falar em consciência fonológica no nível da rima, é importante, ainda, que os termos rima silábica e rima da palavra não sejam confundidos”. Os autores ressaltam que “a rima da sílaba inclui a vogal e os segmentos que a seguem, dentro de uma única sílaba” e apresentam “sons iguais desde a vogal tônica”, como é o caso das palavras “boneca, caneca e peteca”. A “rima da palavra”, a seu turno, “pode incluir mais do que uma sílaba, isto é, ela corresponde ao emparelhamento das palavras que apresentam sons iguais desde a vogal ou o ditongoônico (mais proeminente) até o último fonema” como é o caso das palavras “efeito e peito”.

Ao salientarem a importância do desenvolvimento das unidades intrassilábicas entre as crianças, Lamprecht *et al.* (2012, p. 37) relatam que:

Além de contribuir para despertar o interesse pela análise linguística, o aperfeiçoamento da consciência no nível intrassilábico poderá colaborar, também, para o desenvolvimento do próximo nível de consciência fonológica, o nível fonêmico. Por isso, brincadeiras, músicas, histórias e quaisquer outros recursos que exponham a criança a rimas e a jogos da linguagem que façam uso de sons constituem uma tarefa de grande

importância para pais, professores e fonoaudiólogos. (LAMPRECHT *ET AL.*, 2012, p. 37).

Entende-se, portanto, que é importante a contribuição de todos os participantes do processo de desenvolvimento da criança mesmo antes de sua escolarização. Nesse sentido, a participação da família é essencial, haja vista que, ao colocar a criança em contato com os diversos recursos que exploram essas habilidades, contribuirá para o desenvolvimento das demais habilidades do universo educacional.

d) Consciência fonêmica

Reconhecida por muitos pesquisadores como o último nível de consciência fonológica, a consciência fonêmica é, segundo Lamprecht *et al.* (2012, p. 38):

A capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua. O indivíduo que manifesta consciência fonológica no nível do fonema é capaz de segmentar uma palavra nos diversos sons que a compõem; juntar sons separados ou isolados, de modo a formar uma palavra; identificar e enumerar palavras que acabam ou terminam com o mesmo som de outra palavra; excluir sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua, dentre outras habilidades.

Infere-se, assim, que, ao adquirir essa habilidade, o aluno estará apto ao processo de codificar e decodificar a escrita. Mollica (2012, p. 229) descreve a consciência fonêmica como “a mais refinada habilidade de consciência fonológica, mas também a última a ser adquirida”; além disso, de acordo com ela, “é interessante observar que a consciência fonológica é um conjunto de habilidades metalinguísticas que parte do nível sintático para o fonológico”.

Segundo Adams *et al.* (2006, p. 19) “as pesquisas indicam que, sem o apoio de uma instrução direta, a consciência fonêmica escapa a cerca de 25% dos estudantes de primeira série do ensino fundamental de classe média”. Esse resultado é “consideravelmente maior daqueles com origens menos ricas em termos de letramento. Mais que isso, essas crianças acabam apresentando sérias dificuldades para aprender a ler e a escrever”. Capovilla e Capovilla (2011, p.xii) reitera que “a primeira característica que distingue a maioria das crianças que fracassam em aprender a ler é a baixa habilidade metafonêmica ou consciência fonêmica”.

Adams *et al.* (2006, p. 21) ressaltam ainda que “as diferenças entre os sons de dois fonemas são muitas vezes sutis” como é o caso de /b/ com /p/, “ainda assim, essas diferenças sutis podem sinalizar distinções profundas de significado” como, por exemplo, em “bote e pote”. Em relação a isso, os autores (2006, p. 22) afirmam que:

Os fonemas, também, são unidades da fala que são representadas pelas letras de uma língua alfabética. Dessa forma, leitores em desenvolvimento devem

aprender a separar esses sons um do outro e a categorizá-los de maneira que permita compreender como as palavras são escritas. É esse tipo de conhecimento explícito e reflexivo que se denomina consciência fonêmica. O conhecimento consciente dos fonemas é diferente da sensibilidade inata que sustenta a produção e recepção da fala. Infelizmente a consciência fonêmica não é fácil de se estabelecer.

Para Adams *et al.* (2006) a aquisição da consciência fonêmica atinge grau de complexidade bem mais elevado que os outros níveis expostos, pelo fato de ser uma habilidade que depende do conhecimento explícito, isto é, do conhecimento consciente dos sons que formam as palavras. Esses autores (2006, p. 22) salientam que:

Parte da dificuldade de se desenvolver a consciência fonêmica é que, de uma palavra e outra e de um falante a outro, o som de um determinado fone pode variar consideravelmente. Esses tipos de variações na forma falada que não indicam uma diferença de significados são chamados de alofones de um fonema. Por exemplo, a pronúncia de sal, na maior parte das regiões do Brasil, rima com pau, já que ambos são produzidos com [u] final, enquanto que em alguns lugares, sal só rimará com sinal, pois é produzido com [l], da mesma forma a pronúncia das vogais variam muito entre regiões, dialetos e indivíduos.

No quadro a seguir veremos uma demonstração da consciência fonêmica.

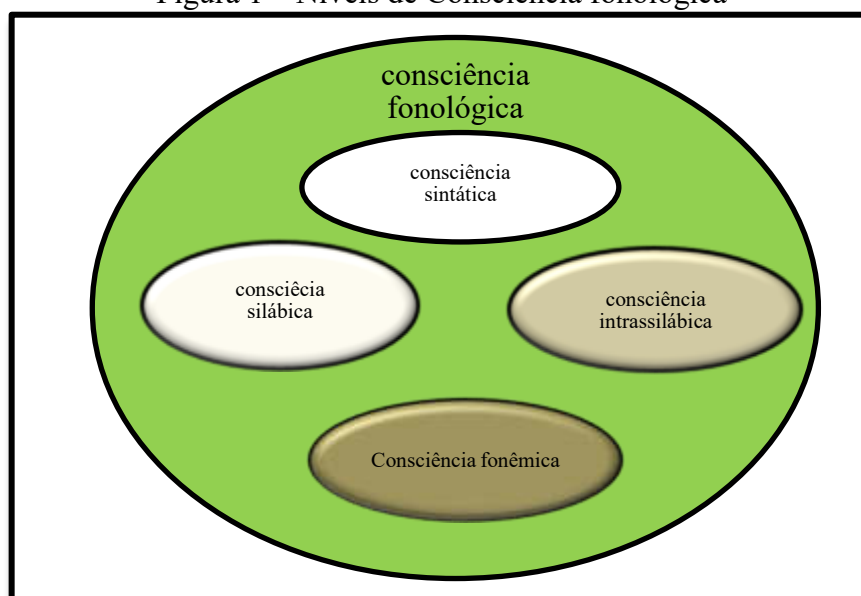
Quadro 4 - Habilidade de consciência fonológica no nível dos fonemas.

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
Segmentar a palavra em sons?	fala	[f][a][l][a]
“Juntar” sons isolados para formar uma palavra	[f][a][l][a]	fala
Identificar palavras iniciadas com o mesmo som	mala	moça
Identificar palavras terminadas com o mesmo som	mala	roda
Excluir sons iniciais para formar uma outra palavra	casa	asa
Acrescentar sons para formar uma outra palavra	asa	casa
Apontar palavra distinta pelo fonema inicial	pia	Bia
Transpor a ordem dos sons para formar uma palavra.	[e][v][a][l]	chave

Fonte: Lamprecht *et al.* (2012, p. 40).

A figura a seguir é interessante por mostrar, de forma rápida e resumida, as habilidades que constituem a consciência fonológica. Veremos a representação dos níveis de consciência fonológica.

Figura 1 – Níveis de Consciência fonológica



Fonte: Adaptado de Mollica, 2012.

Assim como o quadro 3, de Lamprecht *et al.*, resume bem as diversas habilidades constituintes da consciência fonológica, o diagrama de Mollica sintetiza e mostra visualmente os níveis de consciência fonológica. Note-se que, dos quatro níveis, a consciência fonêmica é considerada, tanto por Mollica (2012,) quanto por Lamprecht *et al.* (2012), o mais complexo nível de consciência fonológica. Acredita-se ser, por esse motivo, que tantos estudantes têm problemas com o desenvolvimento da leitura e da escrita. É necessário, por conseguinte, a observação e análise desses níveis de consciência mesmo antes de a criança ter frequentado a escola, pois “o desenvolvimento desse nível de consciência fonológica é essencial para a compreensão do princípio alfabético”. (PULIEZI, 2013, p. 2).

Na seção seguinte, abordaremos as relações entre consciência fonológica e os métodos de alfabetização.

1.2 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Nas últimas décadas, os métodos de alfabetização têm sido objeto de discussões entre pesquisadores e especialistas de diferentes áreas do conhecimento, como linguistas, neurocientistas, educadores, psicólogos e outros profissionais de diferentes domínios.

Capovilla e Capovilla (2007) discorrem sobre alguns países que, como o Brasil, adotavam o método global. Para esses autores, por motivo do insucesso escolar e problemas no que se refere à aquisição das habilidades de leitura e escrita, tais países estão em busca de

soluções viáveis e recorrendo a pesquisas recentes para mudarem as metodologias e práticas educacionais. Eles estimam que, no Brasil, nada ou quase nada vem sendo feito por parte dos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem para que sejam resolvidos, ou pelo menos amenizados, os problemas atuais que envolvem as escolas, os professores, e, principalmente, as crianças, que são os participantes ativos desse processo.

Puliezi (2013, p. 14) destaca o fato de que “a alfabetização tem sido um grande problema no Brasil e em outros países do mundo. No Brasil atual, as avaliações mostram que muitas crianças ficam 2, 3, 4, 5 anos para se alfabetizar, isso quando se alfabetizam”. A autora questiona: “A quem se deve esse fracasso? Aos métodos? Ao nosso sistema de escrita? Aos problemas sociais que envolvem a criança, como família, condição econômica ou outros?”.

Concordando com a autora, bem como com o resultado dessas avaliações, procuramos entender melhor o porquê de tantos problemas de leitura e escrita dos alunos que chegam ao ensino fundamental II. Talvez o resultado desse fracasso seja não só por um desses fatores que Puliezi expõe, mas pelo conjunto, ou seja, por todos esses fatores. Pensamos que a má distribuição das políticas sociais no setor de educação esteja também contribuindo para esse fracasso nas escolas brasileiras. Posicionando-se acerca da problemática, Puliezi (2013, p. 14) afirma que:

O problema é que não estamos sabendo ensinar. O péssimo desempenho dos alunos nas avaliações é resultado dos métodos de ensino, mais especificamente o método global, amplamente utilizado nas escolas, nas últimas décadas. O método global (ou analítico) tem como princípio a ideia de que, para aprender a ler, as crianças devem partir do todo (palavra) para só depois trabalhar com as partes menores, como sílabas e letras. Sendo assim, a criança deve aprender a ler com textos, de onde podem adivinhar as palavras a partir do contexto e das ilustrações. Para aprender a escrever, as crianças devem inventar a sua escrita, colocando as letras que julgam corretas em uma palavra.

Assim, a autora atribui grande parte desse fracasso à maneira como estamos alfabetizando, bem como ao método que grande parte das nossas escolas utiliza no processo de alfabetização. Ela afirma que cabe ao povo brasileiro, principalmente os que são envolvidos com o sistema educacional, também se mobilizar na busca de soluções viáveis para melhorar a situação das crianças desse país.

Puliezi (2013, p. 15-16) entende que “para aprender a ler, é fundamental perceber que utilizamos um sistema de escrita para representar o que falamos. É preciso saber que o sistema de escrita é constituído por símbolos, que, por sua vez, representam sons: os sons da fala”. De acordo com ela, para a criança aprender a ler, “precisa entender que, no sistema alfabético, tudo o que é falado pode ser escrito” e, para isso, é necessário utilizar “símbolos

(letras) que representam os sons da fala (fonemas)”. Desse modo, Puliezi defende a alfabetização através do método fônico.

Acerca desse método, Capovilla e Capovilla (2007, p. 6) se manifestam da forma a seguir transcrita.

O método fônico afirma que o texto deve ser introduzido de modo gradual, com complexidade crescente, e à medida que a criança for adquirindo uma boa habilidade de fazer decodificação grafofonêmica fluente, ou seja, depois que ela tiver recebido instruções explícitas e sistemáticas de fonologia e de correspondências entre grafemas e fonemas.

Ao referirem-se ao método fônico, Capovilla e Capovilla (2007, p. 6) apontam-no como o melhor caminho para alcançar o sucesso no processo de “alfabetização, ainda que o método global pregue que a alfabetização deve ser feita diretamente a partir de textos complexos”, devendo estes serem apresentados às crianças “logo no início da alfabetização”, antes que elas tenham “tido a chance de aprender a decodificar e a codificar”. No método global, “não há um ensino explícito e sistemático das correspondências grafema-fonema, pois se espera que a criança sozinha perceba tais relações”. Segundo os referidos autores, tal método não é apropriado no sentido de preparar o aluno para aprender a ler, pois não leva em consideração a importância da consciência fonológica no início do processo de escolarização.

Bortoni-Ricardo (2006, p. 207) se manifesta em relação ao assunto:

Agregando à nossa premissa que as chaves para o processo de alfabetização são a decodificação de palavras e a compreensão do código alfabético e considerando ainda mais que, para cumprir esses requisitos iniciais, é necessário que o leitor novinho se familiarize com o processamento fonológico das palavras, segue-se, como um corolário, que a aquisição da consciência fonológica tem de estar no fulcro da reflexão sobre os métodos de alfabetização adotados no país e sobre as teorias que lhes dão sustentação.

A autora (2006, p. 207) estabelece, ainda, uma relação entre esses conhecimentos e a formação do professor.

Isso é tanto mais importante porque, no Brasil, convivemos com um paradoxo: os cursos de Letras, onde os alunos têm oportunidade de se familiarizar com o sistema fonológico do português, não costumam dedicar-se à formação de alfabetizadores; seus currículos são voltados para o ensino da língua no ciclo final do ensino fundamental e no ensino médio. Já o curso de Pedagogia, ou o curso Normal Superior assumem a responsabilidade da formação dos alfabetizadores, mas não incluem em seus currículos disciplinas de Linguística descritiva que possam fornecer aos futuros alfabetizadores subsídios que lhes permitam desenvolver uma consciência linguística ou, mais propriamente, uma consciência fonológica.

Em resumo, o que Bortoni-Ricardo (2006) menciona é o fato de que os professores que trabalham com as séries iniciais no Brasil pouco conhecem sobre Fonética e Fonologia, e, ainda, que os livros didáticos e as gramáticas pouco ou nada contêm sobre o ensino desses conhecimentos específicos. Em relação a essa problemática, acreditamos, juntamente com a

autora, ser fundamental para o alcance do êxito no processo de alfabetização que as universidades passem por uma reformulação em suas grades curriculares, inserindo-se conhecimentos básicos de Fonética e de Fonologia nos cursos de pedagogia. Bortoni-Ricardo (2006, p. 205) afirma que:

Essas premissas estão na base de métodos de alfabetização denominadas *phonics*, em inglês, e “fônica” ou “modelos fônicos”, em português, que não devem, segundo seus defensores, ser confundidos com os antigos modelos de natureza comportamentalista, cuja prática pedagógica, essencialmente associacionista, consistia em estímulos e respostas. Tampouco devem ser identificados com a antiga calistênica fonológica, em que as palavras eram quebradas em sílabas e os alfabetizandos levados a recitar as sílabas numa sequência em que o núcleo silábico ia-se alterando.

Ao citar a educadora britânica Lesley Clark, Bortoni-Ricardo (2006, p. 204) alerta para o cuidado de que “uma ênfase demasiada na decifração da palavra pode ser prejudicial ao processo de aprendizagem, e que o ensino criativo da fônica deve estar firmemente enraizado numa experiência significativa de aprendizagem da leitura”. Nesse ambiente colaborativo de aprendizagem é importante que “as palavras estejam contextualizadas em textos que reflitam o universo cultural dos aprendizes, despertando, assim, o seu interesse pela leitura”.

Retomando a discussão sobre os dois métodos, o global e o fônico, Lemle (1991, p. 43) acrescenta que:

Os dois métodos são caminhos diferentes para conduzir o alfabetizando a construir a primeira etapa do conhecimento do sistema ortográfico: a etapa da hipótese da monogamia. Parece que a didática da alfabetização, entre nós, não chegou a encarar sistematicamente o caminho posterior a essa etapa, ou seja, as duas etapas seguintes, indispensáveis para que o percurso cognitivo de uma alfabetização racionalmente ancorada esteja completo.

Para alguns pesquisadores, tais quais Martins (2008), Capovilla e Capovilla (2007), Dehaene (2012) e Puliezi (2013), o método fônico é de fundamental importância, pois proporciona o acesso à leitura e à escrita em curto prazo. Segundo Dehaene (2012, p. 245)

A decodificação e a compreensão caminham lado a lado: os alunos que sabem ler melhor as palavras e as pseudopalavras isoladas são também os que compreendem melhor o conteúdo de uma frase ou de um texto [...] é bom que a maior parte dos livros escolares de hoje façam bem logo apelo a pequenos textos significativos [...] Mas a compreensão passa antes de tudo pela fluência da decodificação. Quanto mais rápido essa etapa for automatizada, melhor o aluno poderá se concentrar no significado do texto.

Em uma matéria publicada pelo Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE, 2012), intitulada “A polêmica do bê-á-bá”, em que “teorias construtivistas e defensores do método fônico se dividiram em duas correntes na defesa do que acreditam ser a melhor maneira de educar no Brasil, vários pontos de vista foram discutidos sobre o assunto”. Na publicação do referido centro, pertencente à Universidade Federal de Goiânia (UFG), consta

que, “apesar da predominância das teorias construtivistas nos atuais parâmetros curriculares, os defensores do fônico vêm ganhando visibilidade após alguns países desenvolvidos terem revisto a ênfase dada no passado ao método global, usado por muitos construtivistas”. Assim ocorre na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos da América (EUA), cujos governos “desaconselharam o uso exclusivo do método global”. Desses países, os EUA recusam-se a financiar “programas de alfabetização que descartem o método fônico”. Os defensores do método fônico no Brasil consideram esses fatos como “evidências de que o país está remando contra a maré dos países desenvolvidos” (CEPAE, 2012).

Consideramos essa iniciativa da UFG um dos passos importantes na tentativa de se encontrar soluções para os problemas educacionais no Brasil, contudo, é necessário que essas discussões que hoje acontecem nos centros de pesquisas se transformem em documentos oficiais e alcancem escolas e professores.

A busca por métodos que viabilizem melhorias precisa ser imediata, no entanto, deve-se ressaltar que, no decorrer das retromencionadas discussões, “a maioria dos especialistas afirma que não há um método que por si só garanta a alfabetização efetiva de crianças, pois, no processo de construção da leitura e da escrita, entram em cena muitos outros fatores” (CEPAE, 2012).

Martins (2008, p. 3) afirma que “só o método em si não garante a aprendizagem. É importante a formação do alfabetizador. Sem formação linguística, o método pode perder sua eficácia. A alfabetização em leitura é diretamente relacionada com o sistema de escrita da língua”. O referido autor, defendendo o método fônico, argumenta (2008, p. 4):

Os investigadores de leitura mostram que o método fônico também é mais eficiente para as comunidades linguísticas pobres, ou seja, as camadas populares com acesso precário aos bens culturais da civilização letrada. Por que isso ocorre? Graças ao fonema, podemos distinguir morfemas ou palavras com significados diferentes, todavia o próprio fonema não possui significado. Em português, as palavras *faca* e *vaca* distinguem-se apenas pelos primeiros fonemas /f/ e /v/.

Nessa perspectiva, Martins (2008) prioriza o método fônico que tem como base o desenvolvimento da consciência fonológica ainda nos primeiros momentos da educação infantil. Para ele, “o grande desafio dos docentes ou dos pedagogos da leitura é, tendo conhecimento de linguística e alfabetização, levar os alunos a entenderem, ao longo do processo de alfabetização, as noções de fonema e grafema” (MARTINS, 2008, p. 4).

Ser detentor de conhecimentos linguísticos é relevante para o professor na tarefa de alfabetizar e os desafios realmente são inúmeros, uma vez que os conhecimentos sobre linguística, especialmente na área de fonologia e fonética são quase inexistentes nos cursos de

pedagogia. Para obter sucesso no que Dehaene (2012) chama de etapa decisiva da leitura, pais e professores precisam estar atentos aos processos de decodificação dos grafemas e fonemas, pois:

Desde bem pequena, jogos simples preparam a criança para a leitura, tanto no plano fonológico, fazendo-a manipular os sons da fala (rimas, sílabas, a realização dos fonemas) quanto no plano visual, fazendo-a reconhecer, memorizar e traçar formas das letras. Desde esse estágio, que pode ter lugar na escola maternal, ter-se-á oportunidade de orientar bastante cuidadosamente sobre as letras, a fim de que se torne claro à criança que cada letra se lê numa direção fixa e que um b, um p, um d, ou um q são, pois formas diferentes. Escrevê-las ou traçá-las com o dedo contribui, certamente, a transpor, com sucesso, essa etapa importante (DEHAENE, 2012, p. 245-246).

Segundo afirmação de Dehaene, em entrevista publicada em 2012 pela revista *Época*, “o método mais eficaz de alfabetização é o que chamamos fônico. Ele parte do ensino das letras e da correspondência fonética de cada uma delas”. Segundo o autor, “estudos mostraram que a criança alfabetizada por esse método aprende a ler de forma mais rápida e eficiente”. Nesse caso bem antes do que está proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PENAIC). Que tem como objetivo “assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”.

Capovilla (2011) em uma entrevista publicada no site Educação de criança dá ênfase ao fato de que:

São necessárias instruções sobre a relação entre as letras e os sons para que a criança possa codificar fonograficamente (a partir da fala escrever) e decodificar grafonemicamente (a partir da palavra decodificar o texto e produzir fala). O método fônico evoca a fala, a mesma fala com a qual a criança pensa e se comunica. Por isso é um método muito natural.

Capovilla (2011) enfatiza que, antes dos anos 1980, o processo de alfabetização no Brasil era feito pelo método silábico e não pelo fônico como muitos críticos comentam. Segundo o autor, o método silábico restringia-se à mera técnica de repetição. Era o das famosas cartilhas que introduziam as letras pelo nome seguindo a ordem alfabética, com essas letras formavam sílabas começando das mais simples como as vogais e partindo para as mais complexas. Para o autor (2011), “o método fônico é cientificamente orientado, introduz os grafemas e seus fonemas correspondentes na ordem de regularidade grafema-fonema [letra e som] e de discriminabilidade fonológica”.

A partir dos anos 1980, com o advento do construtivismo, foi introduzido o método ideovisual, que, segundo Capovilla (2011) produziu péssimos resultados, tendo em vista que nosso país “é recordista mundial de incompetência de leitura”. Por fim, ele conclui que “o

melhor método é o que permite às crianças mais pobres um aprendizado tão bom quanto o recebido pelas crianças das melhores classes sociais. Isso porque a escola tem a função de justiça social. Ao aumentar a competência da criança, a escola permite a ascensão social” (CAPOVILLA, 2011).

Dessa forma conclui-se que é importante entender o papel do professor que ensina a ler e a escrever, pois este tem a grande responsabilidade de preparar todas as crianças, independentemente da situação econômica, social ou cultural para o exercício da cidadania. Ao aprender a ler e a escrever, o aluno estará adquirindo ferramentas que lhe permitirão o acesso a bens sociais. Por isso, é importante a preocupação com as pesquisas que norteiam o trabalho pedagógico e auxiliam, através das novas descobertas, a melhorar cada vez mais a educação nas escolas brasileiras.

A seguir, faremos uma reflexão sobre a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização.

1.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO

Sabemos que o aprendizado da leitura é um momento muito importante na vida educacional de uma criança. Esse aprendizado geralmente tem início nos primeiros anos de escolarização, ou seja, na alfabetização. Esta, por sua vez, não deve ser confundida com letramento, pois a alfabetização e o letramento são processos distintos, embora complementares e indissociáveis, conforme afirma Soares (2004, p. 5). Para dar início à discussão, resgatamos a origem etimológica da palavra alfabetização, apresentada por Soares (2013, p. 15):

[...] etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

Nesse caso, a alfabetização se reduz ao conhecimento alfabético e de sua utilização como código no processo de comunicação, ou seja, se o aluno aprendeu a ler e escrever terá passado com êxito pela alfabetização. Essa habilidade é entendida de forma restrita como o aprendizado do sistema da escrita. Nesse sentido, Batista (2006, p. 16) afirma que a alfabetização “[...] designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos”.

Esse conceito inicial sofreu alterações no decorrer das décadas, conforme demonstrado por Soares (2004, p. 7), que se baseou em “fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica”. Os conceitos atribuídos a “alfabetizado” desde o Censo de 1941 foram:

- até o Censo de 1940 – “aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome” (SOARES, 2004, p. 7);

- a partir do Censo de 1950 – “aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial [...]” (SOARES, 2004, p. 7);

- até o momento atual – “[...] os resultados do Censo têm sido frequentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população [...]” (SOARES, 2004, p. 7). Nesse critério está implícito que, “[...] após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 7).

Quanto à mídia, a autora lhe atribui, desde a década de 1990, o uso de termos tais quais “semianalfabetos, iletrados, analfabetos funcionais”, quando se trata de “matérias sobre competências de leitura e escrita da população brasileira” (SOARES, 2004, p. 8). Ela conclui, afirmando que “a mídia vem assumindo e divulgando um conceito de alfabetização que o aproxima do conceito de letramento” (SOARES, 2004, p. 8).

Soares (2004, p. 9) aplica a expressão “desinvenção da alfabetização”, com um neologismo, para descrever o que vem ocorrendo na escola brasileira nas últimas décadas, tomando a perda da especificidade da alfabetização como elemento explicativo e um dos mais importantes “do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras”. O pensamento de Soares remete à descrição feita na introdução a este trabalho da situação dos alunos do sexto ano.

Cagliari (2009, p. 5) já afirmara que, “primordialmente, a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura”; desse modo, há que se considerar que, mesmo sabendo que a alfabetização não se realiza apenas no princípio alfabético, este precisa ser o ponto de partida para o desenvolvimento das demais habilidades. Para esse autor (2009, p. 6),

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, sem os sofrimentos habituais.

No texto, o autor destaca pontos essenciais para o desenvolvimento do processo de alfabetização, dentre estes, o que se considera essencial: a ciência do professor acerca do processo de aquisição de conhecimento, do desenvolvimento emocional da criança, da evolução de sua interação social, e da realidade linguística em que ela se insere influem diretamente na alfabetização e tornará o caminho mais agradável e produtivo.

A partir da década de 1980, vários estudos voltam-se para o fato de que a aprendizagem da leitura e da escrita não se resume apenas ao domínio do código alfabético, mas a uma ampla atividade de interação social por meio de atividades significativas na vida do alfabetizando. Segundo Kleiman (2007, p. 2)

Talvez tenha sido o contraste estabelecido entre alfabetização e letramento, desde quando o conceito começou a circular no Brasil, em meados da década de 80, o que limitou a relevância e o impacto do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem àquele período em que o discente está em processo de aquisição dos fundamentos do código da língua escrita.

O contraste mencionado por Kleiman coincide com os afastamentos dos conceitos descritos por Soares, conforme exposição anterior.

Kleiman (2007, p. 2) continua, afirmando que:

Assim, enquanto os professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, criando-se aí, uma falsa dicotomia, pois o aluno da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio está também, ao longo do seu processo de escolarização, em processo de letramento. Aliás, nesse processo, estão todos os que utilizam a língua escrita em seu cotidiano.

Letramento refere-se, portanto, não apenas ao período de aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas a um processo contínuo presente em toda a vida escolar das pessoas e mesmo nos atos cotidianos em que elas lidam com a escrita.

Kleiman tem razão ao referir-se à situação como “estabelecimento de uma falsa dicotomia no Brasil”, pois, apesar de serem termos bastante comuns na educação, ainda há muitos educadores que não conseguem diferenciar alfabetização de letramento. Ultimamente, a alfabetização no Brasil tem sido alvo de muitas discussões por parte de pesquisadores e estudiosos da Língua Portuguesa, restringindo-se o termo alfabetização, para alguns autores, à habilidade de ler e escrever. Para outros é mais abrangente, estendendo-se às habilidades de saber interpretar e utilizá-la no convívio social; por esse motivo, Kleiman cita nesse fragmento a “falsa dicotomia”.

No entanto, esse percurso de professores e alunos nem sempre é fácil. Puliezi (2013), assim como Soares (2004), traz à tona o problema do fracasso escolar e das crianças que não conseguem se alfabetizar ao longo de vários anos. Acrescentamos à situação exposta pelas autoras que, além de não se alfabetizarem, essas crianças passam de um nível para outro nas escolas e chegam aos anos mais avançados sem deterem os conhecimentos básicos da alfabetização.

Sabemos que todos esses fatores, relatados por Puliezi (2013, p.15), influenciam na aprendizagem dos alunos, porém a autora atribui grande parte desses problemas de alfabetização no Brasil à forma como se está ensinando no país. Para ela, a educação brasileira é “cega pelo mito de que as crianças aprendem a ler, lendo”, e continua insistindo “em manter uma metodologia ineficiente, produzindo ano após ano o fracasso das crianças que ingressam na escola”. Para a autora “[...] o primeiro passo no processo de alfabetização envolve a aquisição de habilidades para identificar e interpretar as unidades linguísticas transformando os símbolos, no caso as letras em informações significativas” (PULIEZI, 2013, p. 16).

Concordando com Puliezi (2013), evocamos Lemle (1991) que, a respeito das formas de alfabetizar, já, considerava em 1991 (p. 6), que “os instrumentos de trabalho de um alfabetizador são abstratos e incluem alguns conhecimentos básicos sobre os sons da fala, letras do alfabeto e língua [...]”. Lemle dá destaque aos instrumentos de trabalho de um alfabetizador, dentre os quais inclui conhecimentos básicos sobre os sons da fala, letras do alfabeto e língua, o que se relaciona diretamente à aquisição da consciência fonológica, tema da presente pesquisa. No entanto, ela não se limita a enfatizar os conhecimentos necessários na formação do professor, considerando de igual importância o respeito do profissional pelos alunos e o fato de que ele, professor, deve “evitar o papel de cúmplice de um sistema interessado em manter esmagada uma grande parte de seu povo, confiar na capacidade de desenvolvimento dos alunos e ter criatividade, inventividade, iniciativa, combatividade e fé em sua capacidade de tornar este mundo melhor”. (LEMLE, 1991, p. 6). Lemle enfatiza o papel do professor mediador, cômico das dificuldades, mas que acredita na possibilidade de mudança de um sistema desfavorável ao desenvolvimento dos alunos.

Segundo Soares (2003, p. 16), “a alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento”. Para ela, essa é uma das principais causas da precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos. A autora (2012, p. 47) acrescenta ainda que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não

inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

É comum na atualidade, encontrarmos educadores que, por não saberem diferenciar um termo do outro, ficam na dúvida sem saber o melhor caminho para lidar com os alunos em sala de aula. Além disso, muitos, por estarem tão envolvidos com as propostas do construtivismo, questionam o uso dos métodos de alfabetização e “por equívoco e por inferências falsas, passam a ignorar ou menosprezar a especificidade da aquisição da escrita. Codificar e decodificar viraram nomes feios” (SOARES, 2003, p. 16). Para Soares (2003, p. 90) é importante diferenciar alfabetização de letramento.

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

Segundo Kleiman (1995, p. 19), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Nessa perspectiva, para que o indivíduo seja considerado letrado, ele precisa do domínio do sistema de escrita para poder fazer uso das diversas tecnologias que exigem esse domínio.

Assim, podemos perceber e reconhecer a importância e a especificidade dos dois processos, alfabetização e letramento. É importante assegurar aos alunos tanto as possibilidades de aquisição do sistema de leitura e escrita quanto a possibilidade de inserção destes nos meios sociais através do contato com os mais diversos tipos de textos que circulam nos meios sociais. Concluimos, com Naspolini (2009, p. 29-30), que “todo o processo de aprender a ler gêneros de várias linguagens comunicativas, a escrever, a produzir gêneros orais, a ouvir textos expostos oralmente constitui a alfabetização”.

Para Naspolini (2009, p. 29), “um acontecimento que ocorre antes, durante e depois da alfabetização é o letramento, entendido como a construção do conhecimento de mundo. Por isso transcende a aquisição mecânica do código”. Nessa perspectiva, o letramento, além de ser fator importante para a inserção social de todo e qualquer cidadão, é algo que deve ser contínuo na vida de qualquer indivíduo e transcender as simples práticas de leituras.

Muitos estudos já foram realizados sobre a importância da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Dentre os que advogam a necessidade de se integrar conhecimentos de fonética e de fonologia aos livros didáticos está o de Adams *et al.* (2006, p.

23) que confirma que “uma consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresenta problemas para ler”.

Dehaene (2012, p. 218) acrescenta que:

Para progredir, a criança deve imperativamente desenvolver a segunda via da leitura, aquela que associa a cadeia de letras a sua pronúncia, por um procedimento sistemático de conversão dos grafemas aos fonemas. Este procedimento de decodificação se estabelece no curso da segunda etapa de aprendizagem da leitura, a etapa fonológica, que aparece tipicamente no curso dos primeiros meses de escola.

Segundo o autor, nesse período de escolarização, a criança precisa aprender a “prestar atenção aos pequenos constituintes das palavras, sejam uma ou duas letras, essas últimas conhecidas como dígrafos no português brasileiro (“ch”, ”lh”, “nh”, “ss”, “rr”, “sc”, “sç”, “xc”, xç”, “am”, “in”, etc)”. A partir dessas correspondências, a criança associa “cada um desses elementos aos fonemas de sua língua e se aplica em reuni-los para formar as palavras”. (DEHAENE, 2012, p. 218)

Capovilla e Capovill (2011, p. xii) ressaltam que:

A consciência fonológica e o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas estão para a alfabetização assim como as vitaminas e sais minerais estão para a saúde. É por isso que, tendo sido privadas de instruções metafonológicas e fônicas explícitas e sistemáticas, tais crianças não têm suficiente consciência fonêmica e conhecimento das relações grafema-fonema para mapear a fala por meio da escrita e para recuperar a fala interna (i.e., pensamento em palavras) a partir dessa escrita. Permanecem, portanto, funcionalmente analfabetas em plenas 3^a, 4^a, 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries do ensino fundamental.

Referindo-se a essa importância da aquisição da consciência fonológica no início da escolarização, Puliezi (2013, p. 24) diz que “o trabalho com a consciência fonológica, desde a educação infantil, permitirá promover o sucesso da alfabetização e, conseqüentemente, reduzir o número assustador de crianças que frequentam o 1º e o 2º ano do ensino fundamental e saem sem saber ler e escrever”. A situação fica ainda mais complicada quando esse número se estende até ao 3º, 4º 5º e 6º anos sem a aquisição da habilidade de leitura, pois, nesse estágio, já se torna problema mais grave por vários fatores. Dentre estes, o fato de não se dispor de mais um ou até de dois professores para fazer o acompanhamento do desenvolvimento do aluno; além disso, no 6º ano, as crianças passam a ter diferentes professores para cada área do conhecimento. Desse modo, não tendo como acompanhar os conteúdos, elas findam fracassando em suas vidas educacionais. Nesse sentido, Cagliari (2009, p. 130) afirma que:

A grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura. O aluno muitas vezes não resolve problemas de matemática, não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler o enunciado do

problema. Ele sabe somar, dividir etc., mas ao ler um problema não sabe o que fazer com os números e a relação destes com as realidades a que se referem. Não adianta dizer que o aluno não sabe nem sequer somar ou dividir números que não apresentam dificuldades, que ele não entende matemática porque o que ele não entende mesmo é o português que lê.

Esse fragmento do texto de Cagliari mostra uma realidade presente em nossas escolas, que atinge não só professores de língua portuguesa e matemática, mas também os professores das demais áreas do conhecimento, como ciências, história, geografia, etc. Quando isso acontece no 6º ano, os prejuízos são bem maiores, tanto para a escola quanto para os alunos que, muitas vezes, ficam a mercê de vários questionamentos, como a pergunta, geralmente feita, sobre quem são os verdadeiros culpados. Como referência nesse assunto, Cagliari (2009, p. 131) faz comentários a respeito da realidade vivida por muitas de nossas escolas.

O professor de língua portuguesa não ensina isso porque diz que é obrigação do professor de matemática e o professor de matemática ou não desconfia do problema, ou quando muito, acha que ler e compreender um texto é um problema que o professor de língua portuguesa deve resolver na educação das crianças. E as crianças ficam sem as necessárias explicações. Mas a escola cobra que ela saiba isso e se vire com perfeição e rapidez.

Dessa forma, observa-se que nada ou quase nada é feito por parte dos responsáveis pelo sucesso educacional do aluno, havendo sempre a transferência de responsabilidade, quando essa deveria ser mútua. Educadores e escola precisam ter uma visão mais geral sobre os problemas enfrentados pelos alunos e não focar em desenvolver habilidades relacionadas somente às suas áreas de atuação. Esses problemas que geralmente começam no início do processo de escolarização, se não forem solucionados a tempo, poderão deixar grandes lacunas na vida dos alunos e a maioria deles só se dá conta da gravidade quando começa a enfrentar os primeiros desafios da vida acadêmica, esbarrando-se com seus muitos limites e passando por fracassos.

Segundo Cagliari (2009, p. 75), “o que se ensina de fonética nas escolas, nos livros didáticos, nas gramáticas, é, em geral, algo desastroso. Não há nenhum cuidado com as explicações, há erros primários e uma incompreensão quase total da realidade de língua”. Para o autor, esse é um dos sérios problemas da alfabetização no Brasil, pois, o professor, tendo conhecimentos fonológicos, pode desenvolver “atividades interessantíssimas para seus alunos, mostrando como de fato funcionam a fala e a escrita”. (CAGLIARI, 2009, p. 80).

Adams *et al.* (2006, p. 21) afirmam que “para desenvolver consciência fonológica em todas as crianças, os professores devem conhecer um pouco acerca da estrutura da língua, especialmente a fonologia”. Os autores acrescentam, ainda, que “uma consciência fonológica

mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler”. (ADAMS *ET AL.*, 2006, p. 23).

Lemle (1991, p. 7) adverte o alfabetizador em relação ao cuidado que devemos ter ao iniciar o processo de alfabetização:

A primeira coisa que a criança precisa saber é o que representam aqueles risquinhos pretos em uma página branca. Esse reconhecimento não é tão simples quanto parece a quem já incorporou há muitos anos ao seu saber. Observe que, para entender que os risquinhos pretos no papel são símbolos de sons da fala, é necessário compreender o que é um símbolo.

É, portanto, necessário que o alfabetizador tenha consciência da importância do reconhecimento desses símbolos, que representam sons, por parte do alfabetizando e que o processo de alfabetização seja feito de forma eficiente, para que não se tenha problemas com a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita. Segundo a pesquisadora, “uma criança que ainda não consiga compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos não conseguirá aprender a ler”. (LEMLE, 1991, p. 8).

Outro aspecto que, segundo Lemle (1991, p. 9) merece atenção especial por parte do alfabetizador é a diferença entre a letra e o som, em virtude de:

Se as letras simbolizam sons da fala, é preciso ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que possa escolher a letra certa para simbolizar cada som. A diferença sonora entre pé e fê, por exemplo, está apenas na qualidade da consoante inicial: o [p] é uma consoante oclusiva, enquanto o [f] é fricativa. As palavras toca e doca, tia e dia distinguem-se por outra característica de suas consoantes iniciais: a consoante [t] é enunciada sem voz, enquanto a consoante [d] é enunciada com voz. As palavras vim e vi têm como única diferença de pronúncia o traço de nasalidade da vogal.

Nesse sentido, Lemle (1991) chama a atenção para a diferença entre letra e som, ressaltando que essas diferenças são sutis, porém, determinam a distinção entre as letras do alfabeto e acrescenta que “a criança que não leva em conta conscientemente essas percepções visuais finas não aprende a ler” (LEMLE, 1991, p. 9).

Dentre os problemas que o alfabetizador encontra durante o processo de alfabetização, o que se considera mais complicado é o reconhecimento por parte do aluno de que “o casamento entre sons e letras nem sempre é monogâmico. O modelo ideal do sistema alfabético é o de que cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra, mas essa relação ideal só se realiza em poucos casos” (LEMLE, 1991, p. 17). A autora apresenta o que ela chama de “complicadas relações entre sons e letras”, pois estas nem sempre correspondem ao mesmo som. No quadro 5, apresentamos o que a autora denomina de modelo ideal do sistema alfabético.

Quadro 5 - Correspondências biunívocas entre fonemas e letras.

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

Fonte: Lemle (1991, p. 17)

Esse quadro de correspondências entre sons e letras, que, segundo a autora, representa o dialeto carioca, representa a primeira visão que o alfabetizando tem ao iniciar o processo de alfabetização. Se no nosso sistema alfabético cada letra representasse um som e cada som correspondesse a uma letra, certamente não teríamos tantos problemas de leitura e de escrita, bem como o processo de ensino e aprendizagem seria menos complicado.

Para Adams *et al.* (2006, p.103), “compreender como funciona o princípio alfabético depende de se entender que todas as palavras são compostas por sequências de fonemas. Isso não é muito diferente de entender que as frases são compostas de sequências de palavras, e estas, por sua vez, de sílabas”. Desse modo, é fundamental repensar a estrutura fonológica da língua, o que não é uma tarefa simples, pois sabemos que os “sons são representados pelas letras, contudo, não podemos confundir fonemas e letras. Os fonemas são sons, portanto faláveis e audíveis. As letras são sinais gráficos ou grafemas, portanto, visíveis”. (VELLASCO; SOUZA, 2007, p. 41). Vellasco e Souza retomam o conceito de que as letras são representações dos fonemas e de que essa representação não é perfeita, em razão de uma série de problemas de falta de correspondência exata entre os fonemas e as letras que tentam representá-los. Segundo Campedelli e Souza, (2002, p. 412-413), há letras que não representam nenhum fonema (como o h de hotel), há casos em que uma única letra representa dois sons (como o x de táxi, /t/a/k/s/i/), há letras que representam fonemas diferentes (como o c, em cala e cela), há fonemas representados por letras diferentes (como j e g em girafa e janela). Por fim, em alguns casos, a mesma letra pode representar mais de um fonema (como o x em texto, exibir, enxame e táxi).

Nos quadros 6 e 7 explicamos essas correspondências múltiplas entre letras e sons. Os símbolos fonéticos são os utilizados pela autora.

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

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

Fonte: Lemle (1991, p.21)

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

Fone (sons)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	C	Diante de a, o, u	casa, come, bicudo
	Qu	Diante de e, i	pequeno, esquina
[g]	G	Diante de a, o, u	gato, gota, agudo
	Gu	Diante de e, i	paguei, guitarra
[i]	I	Posição acentuada	pino
	E	Posição átona em final de palavras	padre, morte
[u]	U	Posição acentuada	lua
	O	Posição átona em final de palavras	falo, amigo
[r] (r forte)	Rr	Intervocálico	carro
	R	Outras posições	rua, carta, honra
[əw]	Ao	Posição acentuada	portão, cantarão
	Am	Posição átona	cantaram
[ku]	Qu	Diante de a, o	acuário, quota
	qü	Diante de e, i	cinquenta, equino,
	cu	Outras	frescura, pirarucu
[gu]	Gü	diante de e, i	aguenta, sagui
	Gu	outras	água, agudo

Fonte: Lemle (1991, p.22)

Segundo Lemle (1991), essa relação entre letras e fonemas não se esgota, pois são previsíveis e dependem da posição em que se encontram na palavra. Esses quadros demonstrativos retratam os falares do dialeto carioca, por isso é importante que cada professor alfabetizador tenha conhecimento de fonética e de fonologia, posto que deverão elaborar seus próprios quadros referentes ao dialeto falado pelos estudantes. Por isso, para que a aquisição da leitura e da escrita aconteça com fluência é necessário que sejam trabalhadas, no processo de escolarização, “atividades que contribuam para o desenvolvimento da consciência fonológica associadas a regras de correspondência entre fonemas e grafemas” (RIBEIRO, 2011, p. 104).

Para esclarecer melhor a relação pertinente a letra e fonema, faremos o demonstrativo do quadro 8: “Nele é fornecida uma visão dos principais casos da situação da correspondência pela qual mais de uma letra, na mesma posição, pode servir para representar o mesmo som” (LEMLE, 1991, p. 24).

Quadro 8 – Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos.

Fone	Contexto	Letras	Exemplo
[z]	Intervocálico	S z x	mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	SS c sç	russo ruço cresça
	Intervocálico diante de e,i	SS c sc	posseiro, assento roceiro, acento asceta
	Diante de a, o, u, precedido por consoante	S Ç	balsa alça
	Diante de e, i, precedido por consoante	S C	persegue recebe
[ʃ]	Diante de vogal	Ch X	chuva, racha xuxu, taxa
	Diante de consoante	S X	espera, testa expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	S Z	funis, mês, taís atriz, vez, beatriz
[ʒ]	Início ou meio de palavra e diante de e,i	J G	jeito, sugeira gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	U L	céu, chapéu mel, papel
zero	Início de palavra	Zero H	ora, ovo hora, homem

Fonte: Lemle (1991, p.24)

Nessa abordagem, Lemle (1991) questiona a complexidade do sistema alfabético e aponta caminhos a seguir no processo de alfabetização, contudo, a autora chama a atenção

para o cuidado que o professor precisa ter no desenvolver dessas atividades, levando em consideração o grau de complexidade para cada etapa desse processo. Na primeira etapa, que é a etapa da monogamia, ou seja, a etapa que ela chama de “situação ideal e perfeita de que cada letra tem seu som e que cada som tem sua letra”, caso das “consoantes p, b, t, d, f, v e a vogal a. Fiéis esposas de um marido só, elas representam, onde quer que apareçam, sempre a mesma unidade fonêmica” (LEMLE, 1991, p. 26). Nas etapas posteriores à monogamia, que são a poligamia e as partes arbitrárias do sistema, são exigidos estudos precisos dos sons das letras, pois se faz necessário “ajudar o aprendiz a observar que há palavras em que o som da letra l não é [l] e sim [u], que há posição em que o som da letra o é de [u] e que o som da letra e é de [i], que o r corresponde a um som forte em início de palavras e a um som brando quando colocado entre duas vogais” (LEMLE, 1991, p. 28).

Assim como Lemle, outros estudiosos da língua têm se dedicado a pesquisas em busca de encontrar soluções viáveis e metodologias eficazes para facilitar o trabalho em sala de aula, contudo, apesar de alguns avanços já serem visíveis, os problemas de alfabetização no Brasil ainda são inúmeros.

1.3.1 A aprendizagem da leitura e da escrita

A aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental na formação dos estudantes, para Schroeder (2007, p. 69) a aprendizagem “não é apenas um processo de aquisição de conhecimentos, pois, as informações são importantes, mas necessitam passar por um processamento complexo, para que possam tornar-se significativas para a vida de quem as recebe”. Segundo Martins e Silva (1999, p. 49) “A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade”. Nesse período relativo ao processo de ensino e aprendizagem é essencial que estudantes e professores estejam em constante busca pela aquisição de novos conhecimentos, pois, “Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre e autônomo nas decisões que toma”. (MARTINS e SILVA, 1999, p. 49).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN afirmam:

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessária a disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo, em usar os instrumentos adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível (PCN, 1997, p. 99).

Nesse sentido, o aluno precisa estar motivado para desenvolver seu trabalho, ou seja, ele precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. Com efeito, segundo os PCN, aquele que estuda somente para passar de ano, ou para tirar notas, não terá motivos para empenhar-se com profundidade na aprendizagem. Todas as informações, todos os dados da experiência devem ser trabalhados de maneira consciente e crítica por quem recebe.

Morais (1997, p. 50) acrescenta que:

A aprendizagem da escrita alfabética, por exemplo, exige competências diferentes das que pede a aprendizagem de outros sistemas e desenvolve-se de uma maneira própria. Para compreender a aprendizagem do sistema alfabético é preciso saber exactamente o que é o alfabeto, como é que ele se tornou capaz de representar a linguagem ao nível dos fonemas, quais são as capacidades de que temos necessidade para aprender esta relação, e como é que a representação alfabética pode ser modulada pelas convenções ortográficas. (MORAIS, 1997, p. 50).

Por esse motivo se torna tão importante que essa aprendizagem seja realmente bem trabalhada para que os estudantes desenvolvam as habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois, segundo as pesquisas realizadas sobre a temática de leitura e escrita, isso só será possível a partir do domínio do código escrito. “Ler com fluência implica possuir uma rápida capacidade de decodificação e um domínio das estruturas semântico-sintáticas que possibilitem a compreensão do texto escrito” (SIM-SIM, 2006, p. 19).

Antunes (2013, p. 185) reitera que “De fato, ensinar a decifrar os sinais gráficos é apenas uma condição para que se possa, gradativamente, inserir o aluno no mundo dos livros, das informações escritas, da cultura letrada, da ficção literária; afinal, no mundo da conveniência com a língua escrita”.

Segundo os PCN (1988, p. 69).

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe de linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

Nessa perspectiva, fica patente que o processo de busca pelo desenvolvimento da leitura deve ultrapassar os limites da simples identificação das correspondências entre grafia e emissão sonora. As práticas de leitura devem abranger outras competências que levem o leitor para além da percepção das páginas escritas, para que se possa alcançar uma relação produtiva entre texto e leitor. “É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas”. (PCN 1988, p. 69).

Segundo Kleiman (2013, p.15):

São vários níveis de conhecimento que entram em jogo durante uma leitura. [...] os conhecimentos linguísticos, isto é, aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como falar o português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.

Para a autora, (2013, p.15) “a leitura é considerada um processo interativo” no qual o leitor faz uso de “diversos níveis de conhecimentos que interagem entre si”, ela afirma que, sem o engajamento desses conhecimentos, não haverá compreensão. Desse modo, acreditamos que o processo de aquisição da leitura exige determinadas competências e habilidades que vão sendo adquiridas no decorrer do processo de escolarização e necessita de ser acompanhado com muita atenção ainda nas fases iniciais de letramento para que o aluno não enfrente problemas nos anos posteriores.

Nesse sentido, Manguiera (2014, p. 86) salienta que:

Aprender a ler e escrever são habilidades envoltas em um grau extremo de abstração e de complexidade principalmente num sistema alfabético como é o caso do português que representa a fala ao nível do fonema. Desse modo, para alcançar a proficiência em leitura e escrita, a criança deve passar por um processo de amadurecimento cognitivo que a capacitará para compreender que o sistema alfabético de escrita associa um componente fonêmico e o componente visual gráfico usado para representá-lo, ou seja, deve ser capaz de estabelecer a correspondência grafofonêmica.

Embora os PCN, retromencionados, afirmem que a leitura deve ultrapassar a mera correspondência entre grafia e emissão de sons, com o que concordamos, não se pode deixar de lado o fato de que os estágios iniciais da aquisição da leitura se dão nesse plano e que a ausência desse estágio inicial interfere diretamente no desenvolvimento das etapas seguintes.

Muitos autores têm tentado conceituar leitura, dentre eles, Leffa (1996, p. 10) afirma que:

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é portanto reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem uma imagem fragmentada do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.

Nesse fragmento o autor discorre acerca do aspecto visual da leitura, que permite uma leitura de sinais não linguísticos, ou seja, aquela que é feita não apenas na “palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca”. No que ele denomina processo de triangulação,

“ao fazermos uma leitura sociológica de uma rua da cidade, olhamos para as casas, mas vemos a realidade sociológica refletida por essa rua” (LEFFA, 1996, p. 10). De fato, a leitura deve ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação a determinado assunto, daí a importância do desenvolvimento de um trabalho com leituras de textos que façam parte do contexto social deles.

Segundo Antunes (2009, p. 66) “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”. Segundo ela, a atividade de leitura é uma complementação da escrita, o que comprova que as duas habilidades são interligadas, pois uma é complemento da outra.

Para Val (2006, p. 19), “A leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido”. Nesse sentido, ela é abrangente, pois envolve “capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização *stricto sensu* até capacidades que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas que contribuem para o seu letramento”.

A leitura envolve múltiplos processos de competências e habilidades que vão desde a decodificação das letras e palavras até a escolha de estratégias de leitura. Para Cagliari (2009, p. 132):

A leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão. Por isso, a escola que não lê muito para seus alunos e não lhes dá a chance de ler muito está fadada ao insucesso, e não sabe aproveitar o melhor que tem para oferecer aos seus alunos.

Às palavras de Cagliari acrescentamos que a escola detém um papel fundamental no desenvolvimento do processo de leitura de seus alunos e deve estar preparada para exercer esse papel, sob pena de, conforme diz o autor, fracassar.

Entende-se, por conseguinte, que, se o aluno aprendeu a ler nas séries iniciais, estará preparado não só para decodificar sinais gráficos, mas também para interpretar qualquer texto escrito na língua materna, além de fazer a leitura do mundo em que está inserido. Kleiman (2013, p. 13) considera a leitura como:

Uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.

A autora acrescenta, em suas discussões, reflexões sobre a leitura não só de textos existentes nos livros didáticos, mas uma leitura como prática social, leituras essas que favorecem a formação de um leitor completo. Para Silva e Martiniak (2013, p. 63) a leitura é um elemento “fundamental na formação do aluno desde a sua entrada na escola até o fim da sua vida escolar”. Quem tem hábitos de leitura “consegue escrever bem, tem argumentos que podem se sustentar, tem ideias diferentes, criatividade”. Para isso, é importante que, desde cedo, os pais conscientizem seus filhos dessa importância, mesmo antes da entrada destes na escola, pois “as crianças que mergulham no universo da leitura no início da alfabetização conseguem firmar um repertório próprio de livros e gêneros de acordo com o seu gosto”. É nesse momento que a consciência fonológica assume papel relevante.

Além disso, a aquisição da consciência fonológica também assume papel de destaque no desenvolvimento das habilidades de escrita, que, sem dúvidas, das inúmeras atividades que compõem o ensino de Língua Portuguesa, é a que requer mais atenção, cuidado e paciência por parte do professor.

Segundo Cagliari (2009, p. 82),

Um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever. A escrita é uma atividade nova para as crianças, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização. Espera-se que a criança, no final de um ano de alfabetização, saiba escrever e não que saiba escrever tudo e com correção absoluta. Esse é um ponto importante e que relega a um plano secundário a preocupação com a ortografia durante o primeiro ano escolar.

Ao referir-se ao “mundo da escrita”, Cagliari (2009) comenta os cuidados que devemos ter durante o processo de alfabetização, pois, nesse primeiro contato do aluno com as letras, deve-se considerar a grande dificuldade que muitos terão para grafar corretamente as palavras: “o principal, num primeiro momento, é que as crianças transportem suas habilidades de falantes para os textos escritos. Aos poucos se cuidará da ortografia, mas isso deve ser feito de uma forma que não amedronte quem ainda não sabe escrever” (CAGLIARI, 2009, p. 86).

Para Silva e Silva (2013, p. 86):

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso a diversidade de textos, escritos, testemunhar a utilização da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Formar escritores competentes supõe uma prática continuada de produções de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos.

Para as autoras, no processo de aquisição da escrita, é fundamental o acesso aos mais variados tipos de textos, tendo em vista que, dessa forma, o aluno já estará desde o início da

escolarização mantendo contato com textos que fazem parte da vida em sociedade. Contudo, Cagliari (2009, p. 86) afirma que:

Em muitas famílias de classe social baixa, escrever pode se restringir apenas a assinar o próprio nome ou, no máximo, a redigir listas de palavras e recados curtos. Para quem vive nesse mundo, escrever como a escola propõe pode ser estranhíssimo, indesejável, inútil. Porém, os que vivem num meio social no qual se leem jornais, revistas, livros, em que os adultos escrevem frequentemente e as crianças e as crianças desde muito cedo, têm seu estojo cheio de lápis, canetas, borracha, régua etc. acham muito natural o que a escola faz, porque, na verdade, representa uma continuação do que já fazem e esperavam que a escola fizesse.

Efetivamente, o trabalho com as diferentes camadas sociais exige, com frequência embora não seja regra absoluta, determinadas estratégias de ensino para obtenção do sucesso educacional. Segundo Cagliari (2009, p. 87) “alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária, é uma forma individual de arte, de passatempo”.

Diante disso, é importante que o professor, de posse do reconhecimento das diferenças sociais, econômicas e culturais dos alunos, planeje atividades que sejam significativas e alcancem os diferentes níveis de conhecimento dos alunos sem, contudo, fazer distinção entre eles.

Para Cagliari (2009, p. 105).

Nada impede, porém, que o professor vá introduzindo propostas de trabalho que considere necessárias e que, em sua prática, revelaram-se eficientes; por exemplo, a partir do reconhecimento das letras e de sua escrita, iniciar a montagem de um quadro de famílias silábicas que irá se completando no decorrer do trabalho. [...] É importante que a professora ensine todas as letras do alfabeto e não passe um semestre trabalhando apenas poucas.

Nesse sentido, se as dificuldades na aquisição da escrita forem persistentes é de responsabilidade do professor, escolher a melhor forma para desenvolvê-las, todavia, é de suma importância, nesse processo, o reconhecimento do alfabeto no início do processo de escolarização.

Deixar que os alunos escrevam redações espontâneas não dando muita atenção aos erros ortográficos e apostando na capacidade das crianças de escrever e se autocorriger com relação à ortografia é de fato um estímulo e um desafio que o aluno sente no seu trabalho, uma motivação verdadeira para a escrita. Essa é a melhor maneira de valorizar as atividades dos alunos. (CAGLIARI, 2009, p. 107).

Nessa perspectiva, é importante, durante o início do processo de alfabetização ou mesmo em séries já mais avançadas, em que os alunos enfrentam dificuldades em produzir textos ortograficamente corretos, que o professor não se preocupe excessivamente, como disse

Cagliari (2009), com a ortografia, pois isso poderá desviar a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico.

Antunes (2009, p. 47- 48) chama a atenção de seus leitores para a importância do uso social da escrita.

Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constatamos que a escrita está presente como forma constante de atuação nas múltiplas atividades dessas pessoas - no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral - e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio histórico, científico e cultural. Dessa forma, toda escrita responde a um processo funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa em diversos contextos sociais em que as pessoas atuam. Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, e resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo.

Nesse texto, a autora esclarece com precisão as funções da escrita, bem como de seus usos nas diversas formas de comunicação; desse modo é importante que a escola busque valorizar a aquisição dessa habilidade tão importante e fundamental na vida de qualquer indivíduo, para que este, através do domínio das habilidades de escrita e de leitura possa ampliar também a competência comunicativa. Antunes (2009, p. 48) reitera que “a escrita varia, na sua forma em decorrência das diferenças de função que propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza”.

1.3.2 Consciência fonológica, leitura e escrita na escola de Ensino Fundamental II

Analisando o atual processo de desenvolvimento das práticas de leitura em nossas escolas, é possível perceber um grande avanço nessa área do conhecimento, pois o que antes era inacessível para as crianças de baixa renda, como os livros paradidáticos de diversos gêneros textuais, literários ou não, bem como os livros de teorias de diversas áreas, hoje se tornou de fácil acesso. Essa facilidade atual se deve à criação de programas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a exemplo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, que tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura dos alunos e professores. Os instrumentos para a promoção desse acesso são a distribuição de acervo de obras de literaturas, de pesquisa e de referência e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), este último ocorrendo em ciclos trienais alternados.

Há também uma preocupação com a formação dos professores, formação esta que tem melhorado significativamente, pois, até a década de 90, por exemplo, ainda havia muitos professores no exercício de suas funções sem formação superior. Segundo estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica:

Os dados evidenciam aspectos positivos como o elevado número de professores com graduação e licenciatura em todas as etapas da educação básica, ainda que haja descompasso entre a formação do docente e a disciplina com a qual trabalha tanto nas séries finais do ensino fundamental quanto no ensino médio (INEP, 2007, p. 48-49).

Para o INEP (2007, p. 49), apesar dos avanços nessa área de formação dos professores, ainda é notável a existência de profissionais que, apesar de terem conhecimento empírico sobre práticas pedagógicas, não tenham formação na área de atuação. “A persistência da presença de professores leigos atuando nas escolas brasileiras, em proporções que variam entre 10% e quase 30%, indica a necessidade de um olhar diferenciado para o tema específico da formação desses professores” (INEP, 2007, p. 49).

Embora essas melhorias sejam vistas na formação dos professores, os problemas no desenvolvimento das práticas de leituras ainda são inúmeros, tanto por parte do aluno quanto do professor. Ressalte-se que o professor é um dos grandes responsáveis pelo desenvolvimento dessas práticas.

Mangueira (2014, p. 84) acrescenta que:

Um dos principais objetivos da escola é ensinar o aluno a ler e escrever. Todavia, o desempenho dos alunos nessas atividades revela que a escola tem fracassado nesse propósito. Ano após ano, temos acompanhado a divulgação de resultados das avaliações oficiais no Brasil sobre o desempenho dos estudantes que, de maneira consistente, têm evidenciado que um número de crianças cada vez mais expressivo chega às séries finais do ensino fundamental sem as competências básicas em leitura e escrita.

No Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que reúne “em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações”, os resultados de 2013 mostram que, nos anos finais do Ensino fundamental, o Brasil não conseguiu atingir as metas previstas em nenhuma esfera (estadual e municipal; pública e privada) que era de 4.4, ficando a média nacional em 4.2.

Na tabela a seguir podemos observar os resultados do IDEB dos anos de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e as Projeções para o Brasil.

Tabela 1 – IDEB Anos finais do ensino Fundamental (6º ao 9º)

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Dependência Administrativa										
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/historico-divulgacoes>

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Outro exemplo revelador de que o Brasil não vai bem em educação são os resultados das últimas avaliações do Programa Internacional de avaliação de Estudantes (PISA). No *ranking* internacional o Brasil ocupa os últimos lugares entre os 65 países avaliados. O PISA “é desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE –, entidade que congrega 34 países. Além dos países filiados, a organização tem parceria para aplicação com outros 30 países e economias, entre os quais o Brasil” (RELATÓRIO NACIONAL PISA, 2012, p. 9).

Segundo o referido relatório (2012, p. 9), o PISA “se propõe a avaliar estudantes de 15 anos de idade e matriculados a partir do sétimo ano de estudo. Assim sendo, estão perto de concluir sua educação básica e já devem possuir os requisitos educacionais básicos para prosseguir na vida adulta”.

Os resultados nacionais mostram que os estudantes brasileiros não foram bem na área de leitura, pois, em 2012 obtiveram 2 pontos a menos que 2009.

Na tabela a seguir veremos a demonstração referente a esse resultado.

Tabela 2 - Comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000.

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>

Os resultados das avaliações em nível nacional refletem exatamente a situação das nossas escolas. Esse quadro justifica nossa preocupação em realizar um trabalho cujo objetivo principal é amenizar os problemas de leitura e de escrita. Portanto, concordando com Capovilla e Capovilla (2007, p. 4), “cabe a nós, pesquisadores e educadores, iniciar um esforço cooperativo intensivo de análise comparativa das práticas nacionais e internacionais, bem como de avaliação, intervenção e pesquisa para buscar explicações claras e soluções efetivas para o problema”.

Segundo Manguiera (2014 p. 86)

A aquisição e o aprendizado da leitura e da escrita constituem-se vias de acesso que concorrem positivamente para a garantia de vivências de outras aprendizagens pelo aluno, no seu percurso acadêmico. Todavia, a escola não tem conseguido, de maneira geral, êxito nessa questão, haja vista os resultados mais recentes das avaliações oficiais brasileiras que evidenciam o fracasso das crianças nas atividades de leitura e escrita.

Como relatamos no início deste trabalho, a escola na qual trabalhamos sempre obteve média baixa nas avaliações oficiais do Brasil, desde a 1ª avaliação do IDEB, em 2007, quando atingiu a média 3.6. Em 2009 baixou para 3.1 sendo que a meta a alcançar estava fixada em 3.7. Nos anos de 2011 e 2013 manteve o mesmo nível de 3.8, ficando, portanto, ano após ano cada vez mais distante de atingir as metas, como podemos verificar na tabela a seguir.

Tabela 3 – IDEB Anos finais do ensino Fundamental da ESC. Est. Danilo Corrêa (6º ao 9º)

Escola ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ESCOLA ESTADUAL DANILO CORREA	↕	↕	↕	↕	↕	↕	↕	↕	↕	↕	↕	↕	↕
		3.6	3.1	3.8	3.8		3.7	3.9	4.2	4.6	4.8	5.1	5.3

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/historico-divulgacoes>

Manguiera (2014, p. 85) afirma que “esse cenário tem conduzido diversos profissionais a debruçarem seus olhares sobre as dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e escrita”. Apesar disso, os resultados ainda não são satisfatórios, pois, de acordo com o autor, “sabe-se que o aprendizado da lectoescritura, numa escrita alfabética, como o português, envolve um processo complexo que perpassa pela compreensão do princípio alfabético para a qual é requisitada uma apreciação das correspondências entre letras e sons”. Capovilla e Capovilla (2011, p. 85), reiteram que “uma série de estudos tem relatado que

procedimentos sistemáticos para desenvolver a consciência fonológica facilitam a aquisição da leitura e da escrita”.

Segundo Antunes (2009, p. 28), no que se refere às atividades de ensino da leitura na escola, encontra-se ainda:

Uma atividade puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidades para futuras cobranças; leitura que é, assim, reduzida a momentos de exercícios, seja aqueles da leitura em voz alta, realizados quase sempre com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de culminar com a elaboração das conhecidas fichas de leituras.

As palavras de Antunes remetem à ocorrência de um modelo mecanicista, presente em grande número de escolas brasileiras, modelo esse voltado simplesmente para resolver atividades escolares. Isso significa que se lê um texto para resolver um questionário ou uma prova, para obter-se uma nota e não ficar reprovado em determinada disciplina. É bem verdade que existe certo incentivo à prática de leitura, mas esse é, na maioria das vezes, voltado para a resolução de tarefas escolares, o que também se reveste de certa importância, mas não é suficiente para o pleno desenvolvimento intelectual do indivíduo. Tal prática constitui-se, de acordo com Antunes (2009, p. 28), em “[...] atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela)”.

Segundo Guimarães e Kersch (2012, p. 28):

Não basta à escola ensinar seus alunos a ler e escrever, mas cabe a ela criar as condições para que eles desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita, em situações muito próximas ao que se faz na sociedade, porque os alunos precisam ser capacitados para agir em todas as instâncias, dentro e fora da escola, nas práticas exigidas pela sociedade.

Nesse sentido, é comum, no espaço pedagógico, observar as atividades de leitura trabalhadas de forma superficial e inadequada, resumidas apenas à decodificação de signos, isso sem mencionar a separação entre leitura e escrita produzida na escola. A propósito, Cagliari (2009, p. 148) afirma ser “[...] preciso repensar esses procedimentos em relação à leitura e a escrita na escola, dando um lugar de maior prestígio à leitura desde o início do processo de alfabetização. Uma criança que aprende a ler toma velocidade no aprendizado da primeira série”. Para esse autor, nossas escolas priorizam mais as práticas de escrita do que as de leitura, quando, na verdade, deveria ser o contrário, pois “um aluno que não lê, aprenderá o resto com dificuldade, e pode passar a ter uma relação delicada com a escrita, não entendendo muito bem o que esta é nem como funciona”. (CAGLIARI, 2009, p. 148).

É imprescindível, portanto, que a escola trabalhe a leitura como uma ferramenta indispensável na formação de qualquer cidadão. Nesse sentido, autores como Cagliari (2009) e Antunes (2009), dentre outros, apontam para o fato de que, sem essa habilidade, não se consegue bom desempenho nas diversas áreas do conhecimento. Cagliari (2009, p.148) discorre sobre a importância da leitura do trabalho com uma leitura proveitosa na vida escolar das crianças.

Além de ter um valor técnico para a alfabetização, a leitura é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar. Mas, se frustramos as crianças não lhes dando essa chance ou pior ainda, se substituímos essa leitura gostosa por textos mal escritos, enfadonhos, estranhos, o que vamos esperar deles depois? Que graça tem a escola? Para que serve escrever? Para reproduzir essas idiotices? Será essa a melhor maneira de se introduzir a criança na escrita e na leitura? Certamente que não! É de fato a pior maneira.

O autor torna evidente a responsabilidade da escola para, além de motivar a prática de leitura, introduzir no processo de alfabetização contato com textos que façam com que os alunos sintam prazer em ler ou ouvir. Assim, os alunos se sentirão motivados para estudar e gostar da escola. Nesse caso, o professor necessita de muita atenção e cuidado no planejamento das atividades, pois os textos presentes nos livros didáticos são, na grande maioria, textos fragmentados, sem muitos significados e que não fazem parte da vida real dos alunos.

Nesse sentido, Kleiman (2007, p. 4) discorre:

É na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Esse cuidado em trabalhar com textos que preparem o aluno para a vida na sociedade atual necessita ser dobrado quando a escola recebe alunos provenientes de outras escolas com hábitos e costumes diferenciados. Muitos desses alunos quase não tiveram contato com livros a não ser os didáticos, outros, ao contrário, vêm de um mundo letrado e muitas vezes leem mais do que o professor, que, com frequência, não dispõe de tempo para se dedicar às leituras extraclasse.

A aprendizagem da leitura e da escrita no ensino fundamental II é um assunto que tem preocupado muitos educadores, pois, a cada ano, tem se tornado mais frequente o número de alunos que não alcançam o desenvolvimento esperado para esse nível da educação básica.

Vários estudos sobre esse problema comprovam que a aquisição da consciência fonológica é determinante para o desenvolvimento de tais habilidades.

Bortoni-Ricardo (2006, p. 205) destaca o papel da consciência fonológica:

Argumenta-se, na literatura especializada no Brasil e no exterior, que a ênfase no desenvolvimento da consciência fonológica dos alfabetizados via-lhes permitir compreender o princípio alfabético e segmentar sequências fonológicas e ortográficas, levando-os à identificação das palavras e, em consequência, à compreensão do sentido do enunciado escrito.

Ultrapassando o aprendizado de compreensão e de segmentação de sequências, Adams *et al.* (2006, p. 17) consideram que as “crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas. As que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler”.

Carvalhais (2011, p. 1) explana a importância da previsão da consciência fonológica no sentido de se prevenir problemas escolares futuros:

A capacidade para prever se as crianças em idade pré-escolar experimentam dificuldades na leitura e na escrita tem um enorme valor social, econômico e educacional. A identificação de uma criança com problemas de leitura e escrita permite uma intervenção precoce, a fim de prevenir problemas escolares. Em particular, o poder da previsão da consciência fonológica em relação a uma performance tardia de leitura e escrita também é determinante.

Há que se notar a ênfase dada pela autora ao valor social, econômico e educacional à previsão de dificuldades de leitura e escrita por crianças na fase pré-escolar.

Carvalhais (2011, p. 2) cita pesquisas de Lundberg *et al.* (1980) que “implementaram a primeira investigação compreensiva, no sentido de analisar a relação entre leitura e escrita, baseada em medidas de avaliação da consciência fonológica na pré-escola”. Os efeitos dessa pesquisa foram fundamentais, pois “indicaram que a performance nas tarefas de manipulação dos fonemas em crianças em idade pré-escolar é uma forte predictor da leitura e escrita nos anos seguintes”.

Segundo Martins (2008, p. 2)

A troca de fonemas, no decorrer de leitura, decorre da falta de consciência fonológica. O déficit de consciência dos sons da fala afeta a leitura, mas não necessariamente a fala, ou seja, uma criança pode não saber soletrar, decodificar, transformar letras em sons da fala, nomear as letras, separar ou apagar fonemas em uma palavra, déficits que tem implicações significativas na fluência leitora, mas nenhuma dessas deficiências poderá afetar a habilidade da fala.

Martins torna clara a relação entre a falta de consciência fonológica e os problemas na leitura e alerta para o fato de que essa relação não se estabelece em relação à fala. Essa é uma situação que deve ser vista com cuidado por alfabetizadores e, sobretudo, pela família, no sentido de não confundir loquacidade com fluência leitora.

Castelo *et al.* (2010, p. 121) acrescentam que existe uma variedade de estudos como os de Adams *et al.* (2006), Sim-Sim (2006), Morais (2009), “que revelam a associação entre consciência fonológica e desempenho na iniciação à leitura e à escrita”. Porém, apesar dos resultados dessas pesquisas mostrarem a importância dos conhecimentos fonológicos para o desenvolvimento e sucesso dos alunos, “a literatura científica inclui poucos trabalhos sobre a questão da evolução da capacidade de segmentação da palavra em segmentos”. (CASTELO *ET AL.*, 2010, p. 121).

Indubitavelmente a aquisição da consciência fonológica é importante no estágio da alfabetização, mas não somente nesse estágio. Há, de fato, uma infinidade de estudos e pesquisas já realizados sobre esse tema, porém, conforme afirma Castelo *et al.*, a maioria é voltada para a fase inicial do processo de escolarização; quando muito se estendem apenas até o 5º ano (4ª série). Poucos estudos se voltam para a continuidade do desenvolvimento dessa competência no decorrer de todo o processo de escolarização.

Na pesquisa realizada por Castelo *et al.* (2010, p. 140), com estudantes de turmas alternadas do 5º ano do ensino básico ao 1º ano do ensino superior, “os resultados confirmam que a capacidade de segmentação de palavras em segmentos evolui ao longo da escolaridade básica e secundária”. Além disso,

Os resultados da presente investigação confirmam ainda que a capacidade de segmentação não está totalmente dominada após a conclusão do processo de alfabetização, pois uma capacidade de segmentação próxima dos 100% é alcançada por muito poucos alunos individualmente e por nenhum dos quatro grupos escolares. (CASTELO *ET AL.*, 2010, p. 140).

Para esses pesquisadores (2010, p. 141), a “implicação pedagógica dessa conclusão é a da necessidade de promover explicitamente a consciência fonológica ao longo da escolaridade básica e secundária”. Se isso não ocorrer, “o nível de consciência fonológica desenvolve-se pouco e não se atinge o nível ideal para se alcançarem os objetivos decorrentes da estimulação da consciência linguística”.

Segundo Capovilla e Capovilla (2011, p. 64) as habilidades conhecidas como “consciência fonológicas são importantes porque as pesquisas internacionais vêm demonstrando que crianças com atrasos” nessa área “geralmente também apresentam atrasos de leitura e escrita, e que procedimentos para desenvolver Consciência fonológica, associados ao ensino sistemático das correspondências entre grafemas e fonemas podem prevenir e remediar aqueles atrasos”.

Esses mesmos autores (2011, p. 85) ressaltam ainda que a consciência fonológica é fundamental para o “processo de aquisição de leitura e de escrita”, essa importância “tem

sido bastante reconhecida. De fato, um grande número de estudos tem relatado que a habilidade de estar conscientemente atento aos sons da fala se correlaciona com sucesso na aquisição da leitura e escrita".




Tais estudos evidenciam claramente a importância do procedimento para desenvolver a consciência fonológica para o sucesso na alfabetização. Tal procedimento tem efeitos ainda maiores sobre as habilidades de leitura escrita quando é associada a instruções sobre as correspondências entre grafemas e fonemas. (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2011, p. 90)

Santos *et al.* (2010) desenvolveram um importante estudo com crianças entre 3 e 5 anos e estudantes do 1º, 2º e 3º ano. Os autores verificaram que as crianças em idade pré-escolar obtiveram resultados bem diferentes das demais que alcançaram melhores níveis de conhecimento. Na ilustração do quadro a seguir é possível perceber essa ênfase nas provas de rima e consciência silábica.

Tabela 4 - Desenvolvimento da consciência fonológica segundo Santos *Et al* (2010).

Categorias / grupos	3 anos	4 anos	5 anos	1ª ano	2º ano	3º ano
1 segmentação silábica das palavras.	Adquirido	Emergente	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido
2 segmentação silábica de pseudopalavras	Adquirido	Emergente	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido
3 síntese silábica de palavras	Emergente	Emergente	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido
4 síntese silábica de pseudopalavras	Emergente	Emergente	Emergente	Adquirido	Adquirido	Adquirido
5 supressão de sílaba final	Adquirido	Adquirido	Emergente	Adquirido	Adquirido	Adquirido
6 supressão de sílaba inicial	Adquirido	Adquirido	Emergente	Adquirido	Adquirido	Adquirido
7 inversão de sílabas	Adquirido	Adquirido	Emergente	Emergente	Adquirido	Adquirido
8 rimas	Emergente	Emergente	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido
9 segmentação fonêmica de palavras	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Emergente	Emergente	Emergente
10 segmentação fonêmica de pseudopalavras	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Emergente	Emergente	Emergente
11 síntese fonêmica de palavras	Adquirido	Emergente	Emergente	Emergente	Adquirido	Adquirido
12 síntese fonêmica de pseudopalavras	Adquirido	Adquirido	Emergente	Emergente	Emergente	Emergente
13 Identificação do fonema inicial	Emergente	Emergente	Emergente	Emergente	Emergente	Emergente
14 Identificação do fonema final	Adquirido	Emergente	Emergente	Emergente	Emergente	Emergente
15 supressão de segmento inicial	Adquirido	Adquirido	Emergente	Emergente	Adquirido	Adquirido
16 Identificação da sílaba tônica	Adquirido	Adquirido	Emergente	Emergente	Emergente	Emergente

Fonte: Cysne (2012, p. 14)

	Não adquirido
	Emergente
	Adquirido

Pelos resultados os autores observam que o desenvolvimento da consciência fonológica acontece de forma contínua. É possível observar, ainda segundo eles, que a consciência fonológica no nível dos fonemas parece ser realmente o mais complexo e o último a ser adquirido, pois, pode-se perceber que a segmentação fonêmica de palavras e de pseudopalavras, a síntese fonêmica de pseudopalavras, a identificação do fonema inicial e final e a identificação da sílaba tônica são habilidades que ainda não foram completamente adquiridas pelos alunos do 3º ano, série em que se encerra o ciclo de alfabetização. Se nesse nível os escolares ainda não conseguiram desenvolvê-las, certamente necessitarão da continuidade de atividades que possibilitem o desenvolvimento dessa competência nas séries posteriores.

Em um estudo realizado a fim de verificar os níveis de consciência fonológica em estudantes do ensino superior, Castelo (2008, p. 116) conclui que os resultados obtidos referentes ao “nível de consciência fonológica (implícita e metafonológica) de estudantes do Ensino Superior estão longe de serem satisfatórios”. Consequentemente, para ela, é possível considerar tais resultados “como mais uma evidência de que a promoção da consciência fonológica não deve terminar com o final da fase de iniciação à leitura e à escrita e de que é necessário estudar esta dimensão da competência fonológica em estudantes alfabetizados”.

A partir dessa realidade em que se encontram até mesmo estudantes de ensino superior, é importante que a continuidade do desenvolvimento da consciência fonológica seja realidade presente em todos os níveis de escolaridade, pois, é o que tem se observado nos estudos. Ressaltamos, mais uma vez, a necessidade de estudos que contemplem as etapas posteriores à alfabetização, haja vista que, a partir da segunda etapa da educação básica, pouco ou quase nada se encontra sobre esse assunto.

Nas propostas curriculares e nos livros didáticos encontramos apenas no 6ª ano um conteúdo bastante resumido sobre fonemas, letra e som; consideramos esse conteúdo insuficiente para dar continuidade ao que fora visto nas séries anteriores ou até verificar o déficit de aprendizagem nessa área.

Castelo *et al.* (2010, p.121) comentam que “frequentemente é assumido (implícita ou explicitamente) que os alunos alfabetizados com sucesso revelam domínio de todas as dimensões de consciência fonológica”, porém essa alfabetização nem sempre é realizada da maneira exposta e “pouco se conhece sobre a evolução dessa capacidade ao longo da escolaridade básica e secundária e alguns trabalhos contrariam a ideia de domínio perfeito da competência por parte de falantes alfabetizados”.

Segundo Capovilla *et al.* (2007, p. 62) há evidências, percebidas no decorrer de sua pesquisa de que:

A importância relativa dos componentes da consciência fonológica muda no decorrer das séries sucessivas, pode-se supor que se alteram, também, as dificuldades encontradas no processo de aquisição da leitura e escrita devidas a problemas com a consciência fonológica. Assim, por exemplo, pobre desenvolvimento da consciência fonológica pode refletir dificuldades com o julgamento de rimas e aliterações na 1ª série do ensino fundamental, mas dificuldades com transposição de sílabas ou de fonemas em séries mais avançadas.

Infere-se, portanto, que os problemas de leitura e escrita, frequentemente detectados em alunos da segunda etapa da educação básica, sejam consequências relativas aos problemas dessa aquisição deficitária da consciência fonológica à qual se referem os autores. Capovilla *et al.* (2007, p. 62) consideram que:

Apenas uma avaliação global da consciência fonológica caracteriza-se como insuficiente, e até mesmo inadequada, perante a complexidade dos processos envolvidos. Torna-se relevante e fundamental uma avaliação detalhada e pormenorizada de cada componente da consciência fonológica, pois somente em posse de dados precisos o diagnóstico poderá subsidiar uma intervenção eficaz, dirigida à natureza do problema identificado.

Nesse sentido, diante da complexidade, dimensão e importância do desenvolvimento do trabalho com a consciência fonológica, é importante que esse trabalho seja contínuo e de acordo com o grau de necessidade proposto para cada nível/série.

Como as pesquisas realizadas nessa área mostram que a consciência fonológica no nível dos fonemas é o mais complexo e o último a ser adquirido, sugerimos que sejam trabalhadas e acrescentadas ao que já se tem de material no sexto ano a fim de que problemas de leitura e escrita sejam amenizados. Dessa forma, acredita-se que esses alunos serão melhores, pois, nos textos coletados em nossas práticas cotidianas, percebemos que eles não estão sabendo nem mesmo separar as sílabas. Exemplos como fala-ndo, diss-e, ca-rre-gar, dentre outros, são constantes.

É comum também encontrar na produção escrita desses estudantes palavras com muitos problemas ortográficos, por exemplo, maçã sendo escrita com ss (massã) e pássaro com ç (páçaro), piscina sem a letra s (picina) ou com ss (pissina), elefante sem a letra n (elefate), chapéu com a letra x (xapéu), árvore sem o r (ávore), sabão sem a letra o e sem til (sabam) e muitos outros casos semelhantes são detectados nesse nível em alunos do ensino fundamental II. Nesse caso, observa-se que a aprendizagem da ortografia ainda não foi consolidada.

Em atividades em que se pede para que os alunos observem as figuras e escrevam frases sobre elas é possível perceber casos como: “u peciéneu”, escrita após uma tentativa de produzir uma frase sobre a figura de um peixe, “arelaJomaCo o oro”, produzida para a figura de um relógio, “u adacaci e dati a” para falar sobre a figura de um abacaxi. Muitos outros

casos semelhantes são observados com frequência na produção escrita dos alunos do 6º ano, sem contar com aqueles que, apesar do esforço, não conseguem produzir nada escrito, sempre devolvem para o professor a atividade sem responder a nenhum quesito.

Para Martins (2008, p. 3)

Se a criança comete erros fonológicos, como a troca de fonemas na leitura ou a troca de letras na escrita ortográfica, é um forte indício que a consciência fonológica não está sistematicamente trabalhada, o que poderá acarretar, no segundo ciclo do ensino fundamental, dificuldades progressivas na aprendizagem das práticas de leitura de textos e das práticas de produção de textos bem como das demais disciplinas do currículo escolar.

Nessa perspectiva, percebe-se que o estudo sobre os aspectos fonológicos é de suma importância no decorrer de todo o processo de escolarização, pois os resultados das pesquisas comprovam que a aquisição dessas habilidades é fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Desse modo, o progresso dos alunos não só na disciplina de língua portuguesa, mas também nas demais disciplinas do currículo escolar, contribuirá para o sucesso acadêmico desses estudantes e também para a formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres na sociedade em que estará inserido.

2. PROPOSTA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Diante da necessidade de se desenvolver uma proposta de atividades complementares de desenvolvimento da consciência fonológica, com a finalidade de aprimorar a habilidade de leitura e escrita, serão apresentadas atividades simples e de fácil compreensão. Buscamos, portanto, revisar os conhecimentos já adquiridos pelo aluno em sua trajetória escolar e também proporcionar-lhe o contato com novas habilidades nessa área.

Dessa forma, neste capítulo apresentaremos a proposta de atividades complementares de desenvolvimento da consciência fonológica.

Na seção 2.1 fazemos a apresentação das discussões teóricas sobre as ferramentas didático pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento da proposta de intervenção.

Na seção 2.2 apresentamos os objetivos que pretendemos alcançar no desenvolvimento da referida proposta.

A duração das atividades é apresentada na seção 2.3.

Na seção 2.4 explicitamos os conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

Já na seção 2.5 relacionamos os recursos didáticos utilizados durante a realização das atividades.

Na seção 2.6 apresentamos a metodologia e estratégias de intervenção com sugestões de atividades complementares de consciência fonológica para serem desenvolvidas no 6º ano, a fim de melhorar o desenvolvimento da leitura e da escrita.

2.1 POEMAS, ATIVIDADES E JOGOS ONLINE: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA.

Segundo Lamprecht *et al.* (2012, p. 142), as atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica “devem levar em conta as duas capacidades: reflexão (saber que se pode dividir uma palavra em unidades menores) e a manipulação (capacidade de executar tarefas em que sons são apagados, acrescentados ou substituídos)”. Nesse sentido, os autores (p. 1142) afirmam que:

Ao estimular o desenvolvimento da consciência fonológica através de atividades práticas, o professor ajuda os alunos a aprimorarem seu conhecimento da linguagem, uma vez que passam a refletir sobre como são

organizadas as palavras e percebem que uma simples alteração em um vocábulo pode gerar outra palavra ou uma palavra inexistente na língua.

Desse modo, acredita-se que, ao promover o desenvolvimento de tais habilidades, o professor estará auxiliando os alunos no desenvolvimento dos processos de leitura e escrita. Um dos objetivos desse auxílio é “levar o aluno a refletir, durante o processo de aprendizagem, sobre as regras de decodificação e codificação” (LAMPRECHT *ET AL.*, 2012, p. 143). Nesse caso, o professor “precisa conhecer e dominar os princípios do sistema alfabético do português brasileiro e suas variações” (LAMPRECHT *ET AL.*, 2012, p. 143). Em relação a isso, Lamprech et al. (2012, p. 143) afirmam que:

Para as crianças oriundas de ambientes pouco letrados, é do alfabetizador a responsabilidade de levar ao seu conhecimento a importância da leitura e da escrita e o domínio do código escrito. Para isso, o professor deve fazer uso do suporte linguístico, já que esse oferece subsídios para o entendimento da língua e de como os alunos passam pelo processo de aquisição da linguagem.

Percebemos, portanto, a grande responsabilidade que tem o professor ao conduzir o aluno ao mundo letrado. Contudo, vimos que essa não é uma tarefa fácil, principalmente quando esse aluno passa pelo processo de alfabetização e séries posteriores, sem o domínio das habilidades de leitura e escrita, precisando, assim, do que chamamos de reforço escolar. O reforço tem como finalidade resgatar o que o aluno deixou de aprender, apesar de já ter chegado a nível avançado, como é o caso dos alunos do 6º ano.

Inseridos nesses subsídios para o entendimento da língua a que se refere a autora, estão os “estudos em consciência fonológica, que podem auxiliar os alunos no entendimento da língua falada e no domínio do código alfabético” (LAMPRECHT *ET AL.*, 2012, p. 143).

Dehaene (2012, p. 245) reitera que “independente de sua origem social, os alunos cuja atenção não for direcionada à decodificação das letras e dos grafemas sofrem um retardo de leitura não desprezível que persiste durante muitos anos, mesmo se terminar depois por desaparecer”.

Como os problemas de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a falta do domínio dessa habilidade são comuns no sexto ano, “faz-se necessário observar como os materiais didáticos disponíveis no mercado e nas escolas podem auxiliar no trabalho do professor” (LAMPRECHT *ET AL.*, 2012, p. 144).

A proposta pedagógica da Secretaria de Educação do Amazonas do 6ºano, por exemplo, no que se refere ao eixo temático: estudo da língua na área de fonologia, propõe os seguintes conteúdos:

- Fonema e letra
- A sílaba padrão do português

- A sílaba tônica das palavras portuguesas
- As sílabas átonas das palavras portuguesas
- Noções de acentuação tônica e acentuação gráfica
- Encontros vocálicos, encontros consonantais e dígrafos
- Ortografia: uso de s/ss/x/ch/z

Dessa forma, podemos observar que há determinada preocupação em inserir aspectos da consciência fonológica, principalmente no nível dos fonemas nos conteúdos do 6º ano, Porém percebe-se contradição no que diz respeito à proposta e o trabalho docente, principalmente por falta de material didático acessível ao professor para a realização dessas atividades. Apesar de esses conteúdos estarem inseridos na proposta, nem todos os livros didáticos para essa série seguem esse padrão de proposta, em alguns destes não é possível encontrar esses conteúdos, havendo, portanto, grande necessidade de propor atividades complementares para desenvolvimento de tais habilidades.

No presente estudo, faremos propostas de atividades que envolvem os seguintes tipos de consciência fonológica: consciência de palavras, também chamada de consciência sintática, consciência silábica, consciência intrassilábica (rimas e aliterações) e consciência fonêmica. Para isso, serão sugeridas atividades diversas com o gênero “poema”, exercícios variados e jogos.

Segundo Silva (2006, p. 360), a poesia é uma grande aliada do desenvolvimento da linguagem; as rimas, por exemplo, podem ser “trabalhadas tanto do ponto de vista de sua posição no verso e da semelhança dos fonemas quanto do ponto de vista de sua distribuição no corpo do texto e de sua tonicidade”. Para esse autor (2006, p. 360-361):

Os elementos que compõem a estrutura do poema têm grande incidência também sobre sua formação linguística, já que atua diretamente no processo de aquisição da linguagem, contribuindo sobremaneira para o aperfeiçoamento de seu esquema fônico e do complexo sistema de representação da linguagem verbal, conferindo à criança, entre outras coisas, maior competência lexical e domínio sintático. Promovendo ainda a oralidade, por meio do lúdico, a poesia infantil incide diretamente sobre o processo de interação discursiva da criança e, por extensão, sobre sua própria sociabilidade, levando-a, de modo mais eficaz, dos estágios fonológico, morfológico e sintático (substrato linguístico) aos estágios semântico e pragmático (superestrato linguístico).

Além dessa importante contribuição da poesia para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, Silva (2006, p. 361) ressalta que:

A literatura infantil é o resultado da interação entre intenção *pedagógica* do texto ficcional – a qual estimula o *aprendizado* – e sua intenção *lúdica* – que, por sua vez, estimula a criatividade de uma forma geral tudo, evidentemente, mediado pela natureza estética da literatura, que, no limite, fundamenta a própria concepção do que seja a *arte*. Portanto, o fato é que a poesia infantil

nasce de condições muito especiais, as quais se relacionam diretamente com um efeito lúdico-pedagógico que a arte promove quando aliada ao universo mítico da criança.

Durante o desenvolvimento das atividades com a poesia infantil pretendemos ir ao encontro da Olimpíada de Língua Portuguesa¹, que oferece um rico material de apoio pedagógico através do kit que é oferecido às escolas inscritas, com CDs de poesias, revistas e livro de orientação para o professor. Esse material encontra-se disponível na escola, porém nunca foi utilizado, pois, devido às dificuldades já relatadas, os alunos não conseguem desenvolver as atividades propostas.

No contexto lúdico-pedagógico, sugerimos também atividades com jogos, considerando que estes são ferramentas importantes para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a socialização dos alunos que, nessa série necessitam de atividades coletivas. Para Gomes e Filho (2008, p. 2):

A escola, como uma instituição social, recebe pessoas de diferentes faixas etárias, e nem sempre dá a atenção ou tem o cuidado necessário ao acolher os novos alunos. O reforço ao individualismo em detrimento de um olhar mais coletivo, a falta de adaptação dos alunos à nova realidade (mais complexa) podem ocasionar graves consequências no processo educacional aos educandos, principalmente para os de 5ª série, como: a evasão, a reprovação, o aumento da agressividade, que são elementos ligados à individualidade do aluno.

Segundo esses autores, a mudança na rotina escolar dos alunos de 5ª série/6ª ano, como a presença de vários professores “com olhares e de áreas diferentes, alguns com interesses e preocupações diversos do universo escolar (trabalhar em várias escolas, as aulas como um emprego secundário, morar em uma cidade e trabalhar em outra...)”, produzem impacto no processo de ensino-aprendizagem, pelo fato de esses alunos virem de “outras escolas onde têm dois ou três professores e uma rotina que conhecem bem. Mudam os colegas, o trajeto e o espaço físico, aumentam o número de disciplinas, de professores, das tarefas escolares e as cobranças de atividades” (GOMES; FILHO, 2008, p. 4). Para eles:

Estes fatores resultantes de uma formação mais conteudista, acrescida a um olhar mais operacional que social sobre a educação, impede muitos professores de verem os alunos de 5ª série, como crianças de 10 a 12 anos que precisam de um período de adaptação no qual predomine o cuidado, a atenção e a paciência para melhor prepará-los à nova realidade.

¹ A Olimpíada de Língua Portuguesa tem caráter bienal e, em anos pares, realiza um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país. Participam professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio (<https://www.escrevendoofuturo.org.br>)

Nesse sentido, o trabalho com o lúdico, especialmente com os jogos, contribuirá para facilitar a interação entre os estudantes, além de proporcionar um ambiente colaborativo no ambiente educacional dos mesmos.

Para a realização das atividades com jogos, sugerimos jogos *online*, disponíveis na internet. Para isso, serão oferecidas na sala de informática. Outra opção são os jogos manuais, que poderão ser realizados na própria sala de aula ou área de recreação. Para a realização destes, pretendemos utilizar o material oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), elaborado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL, 2009, p. 7), disponível em nossas escolas, que poderão ser socializados com as turmas de 6º ano, cujo objetivo transcrevemos a seguir:

O principal objetivo que nos levou a produzir e socializar os jogos apresentados nesta coleção foi o de fornecer exemplos de atividades que buscam favorecer a aprendizagem do sistema alfabético de escrita. Assim, não temos a pretensão de dar prescrições sobre como alfabetizar, mas, sim, socializar alguns modelos, que possam motivar o professor a produzir outros e outros jogos.

Consideramos importante o trabalho com os jogos pelo fato de serem “práticas culturais que se inserem no cotidiano das sociedades em diferentes partes do mundo e em diferentes épocas da vida das pessoas”. Além disso, “eles também cumprem papéis diversos relacionados à expressão da cultura dos povos” (CEEL, 2009, p.9).

Assim, ao “falarmos que os jogos estão presentes em diferentes épocas da vida das pessoas, estamos evidenciando o quanto eles participam da construção das personalidades e interferem nos próprios modos de aprendizagem humanos” (CEEL, 2009, p. 9).

Para Falkembach (2008, p. 1):

Os jogos interativos para fins educacionais vão além do entretenimento, eles servem para ensinar e educar e se constituem em ferramentas instrucionais eficientes. Cabe ao professor planejar, organizar e controlar as atividades de ensino utilizando os recursos tecnológicos apropriados a fim de criar as condições ideais para que os alunos dominem os conteúdos, desenvolvam a iniciativa, a curiosidade científica, a atenção, a disciplina, o interesse, a independência e a criatividade. A Multimídia interativa pode ajudar nesse processo possibilitando a criação de jogos, com uma prática pedagógica implícita que propiciam resultados pedagógicos importantes.

Ao citar a utilização de recursos tecnológicos apropriados, a autora se refere ao fator de fundamental importância no desenvolvimento das práticas educacionais que é o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), isso porque, em um mundo globalizado e de tecnologias avançadas, essa prática se faz cada vez mais necessária para a formação cidadã, além de auxiliar o professor na inovação de sua metodologia. Segundo a Organização

das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), as “Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) exercem um papel cada vez mais importante na forma de nos comunicarmos, aprendermos e vivermos” (UNESCO, 2014).

Segundo Barreira (2012, p. 29):

As TIC não são certamente a panaceia para a resolução de todos os problemas evidenciados pelos nossos alunos, mas afirmam-se cada vez mais como uma resposta adequada para minimizar os problemas relacionados com a aprendizagem. São recursos que os docentes têm disponíveis para melhorar e facilitar o processo ensino/aprendizagem, podendo estes ser mais ou menos adequados ao trabalho desenvolvido pelo professor.

Realmente, esse trabalho com as tecnologias precisa ser contextualizado com o trabalho desenvolvido pelo professor, além disso, precisa ser adequado às possibilidades da escola.

Para nada adianta elaborar um planejamento invejável, com o uso das tecnologias, se a escola não oferece as condições necessárias para desenvolver as atividades propostas. Precisa-se, portanto, de situações que não sejam somente utopias, que não fiquem somente nos papéis, mas que sirvam de suportes reais para a prática docente. “São várias as ferramentas de autoria disponíveis que poderão ser usadas para desenvolver vários conteúdos pedagógicos em contexto escolar e, assim, o docente assumir uma postura mais ativa e criadora em prol do processo de ensino e aprendizagem recorrendo às TIC”. (BARREIRA, 2012, p. 34).

Falkembach (2008, p. 1) nos apresenta as ferramentas a que se se refere Barreira, que podem auxiliar o trabalho docente através das TICs:

Os jogos educacionais computadorizados são softwares que apresentam conteúdo e atividades práticas com objetivos educacionais baseados no lazer e diversão. Nesses jogos a abordagem pedagógica adotada utiliza a exploração livre e o lúdico e como consequência estimula o aprendiz. Os jogos digitais auxiliam na construção da autoconfiança e podem incrementar a motivação no contexto da aprendizagem.

Nessa perspectiva, com o auxílio dessas ferramentas, é possível que nossos alunos tenham motivação para aprender e também para frequentar a escola com assiduidade. De fato, temos observado, nas turmas do 6º ano, que o uso dos materiais didáticos integrantes do cotidiano da escola, como o livro didático e as aulas expositivas em que o professor utiliza o quadro para repassar conteúdos e atividades, tornaram-se pouco significativas, havendo, portanto, necessidade de utilização de novas estratégias no intuito de incentivá-los à busca pela aquisição do conhecimento.

A UNESCO, na tentativa de encontrar soluções viáveis para resolução desses problemas, tem colaborado “com o governo brasileiro na promoção de ações de disseminação de TIC nas escolas com o objetivo de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem,

entendendo que o letramento digital é uma decorrência natural da utilização frequente dessas tecnologias” (UNESCO, 2014).

Segundo Santos (s.d)

O aparecimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação não implica a desvalorização de todas as outras metodologias que já provaram contribuir para uma formação integral do aluno, nem tampouco suplantar a relação professor/ aluno. A utilização das chamadas TIC, se não for devidamente ponderada, poderá redundar numa euforia tecnológica que, por vezes, distrai do essencial e perturba a relação/comunicação pedagógica.

É importante, portanto, que o professor ao fazer uso das tecnologias nas práticas pedagógicas tenha o cuidado de planejar suas aulas fazendo uma mescla entre as estratégias de ensino, procurando sempre acompanhar e orientar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento das habilidades do aluno, pois, “é a prática pedagógica que pode dar sentido aos materiais, potenciando assim o sucesso educativo. A sua eficácia estará sempre dependente da forma como os materiais são utilizados”. (BARREIRA, 2012, p. 30).

O professor precisa buscar múltiplas alternativas para desenvolver habilidades, a fim de fazer com que a criança tome gosto pela leitura. Dessa forma, irá interagir com o conhecimento que já tem sobre a leitura de mundo, presente no seu dia a dia e a leitura de textos oferecidos pela escola. Assim, uma fará parte da outra.

2.2. OBJETIVOS

2.2.1 Geral:

- Propor estratégias metodológicas para somarem-se aos estudos já existentes que buscam amenizar os problemas de aprendizagem no processo da leitura e da escrita.

2.2.2 Específicos:

- Despertar nos alunos o gosto pela leitura através de textos poéticos.
- Utilizar a linguagem poética no cotidiano da escola: em leitura, escrita, exercícios, jogos.
- Desenvolver habilidades ainda não consolidadas de consciência fonológica através de atividades de leitura, escuta e escrita de textos, exercícios orais e escritos e atividades lúdicas, como jogos eletrônicos e manuais.

2.3 DURAÇÃO DAS ATIVIDADES:

Aproximadamente 900 minutos – 10 atividades de 90 minutos cada uma.

2.4 CONHECIMENTOS PRÉVIOS TRABALHADOS PELO PROFESSOR COM O ALUNO

Para realização das atividades com poemas que objetivam o trabalho com leitura e escrita, é necessário que já tenham sido trabalhados alguns aspectos do texto poético, tais como: características do gênero, musicalidade, rimas e aliterações

2.5 RECURSOS UTILIZADOS

- Humanos: professora, alunos e pais.
- Materiais: Papel A4, lápis, borracha, pincel para quadro branco, notebook, data show, laboratório de informática e fone de ouvido.

2.6 METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Tendo em vista que a consciência fonológica é de fundamental importância no desenvolvimento da leitura e da escrita, elaboramos uma sequência de atividades diversificadas que exploram esse aspecto. Ao incluirmos o uso das tecnologias como ferramentas didático pedagógicas, optamos pelo trabalho com vídeos disponíveis no youtube, atividades e jogos educativos online, a fim de facilitar o trabalho docente, haja vista a falta de infraestrutura de muitas escolas e a falta de habilidade no domínio das tecnologias por parte de alguns professores.

Dividimos o trabalho em diversos momentos:

1º Momento: roda de conversa sobre o gênero poema.

Colocar os alunos em círculo e conversar com eles sobre o Gênero poema, pedir que façam uma pesquisa, conversem com os pais ou amigos e tragam exemplares desse tipo de texto para a próxima aula para que sejam feitos leitura e comentários sobre os poemas.

2º Momento: Roda de leitura e escuta de poemas de diversos autores.

1. Para o desenvolvimento dessas atividades é importante que o professor confeccione uma caixinha com os nomes dos alunos para que seja feito sorteio das leituras de seus textos.

2. Colocar os alunos em círculo e, na ordem em que forem sendo sorteados, farão a leitura e comentários sobre os poemas.

3. Após essas atividades os poemas serão organizados e expostos no mural da escola.

3º Momento: Leitura e comentários de poemas.

1. Nessa etapa, o professor, com o uso do *Power Point*, fará a leitura individual e coletiva de poemas preparados para esse momento. Sugerimos a leitura do livro “Uma letra puxa a outra”, de José Paulo Paes, por considerar importante para as atividades de consciência fonológica, tendo em vista que explora os fonemas relacionados às letras que compõem o alfabeto.

Figura 2 - Slide nº 1- poema Uma letra puxa a outra

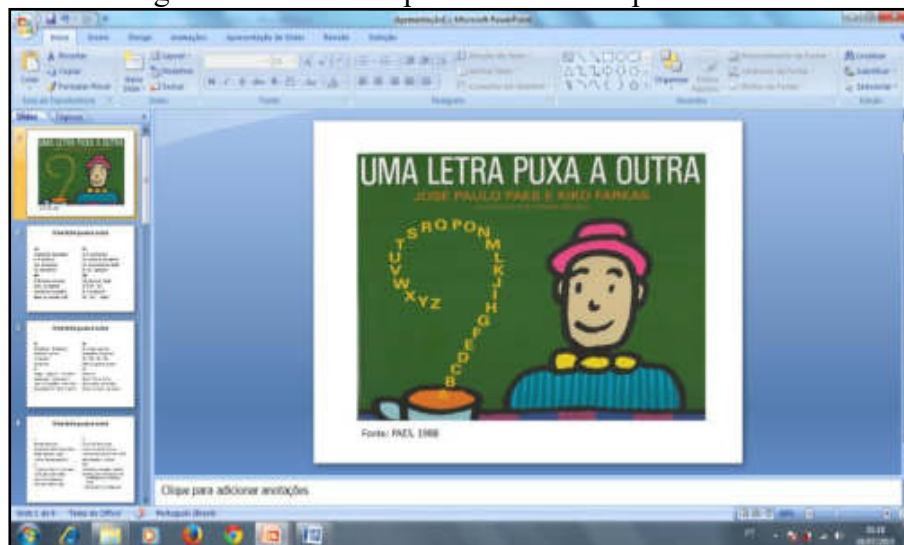


Figura 3 - Slide nº 2- poema Uma letra puxa a outra

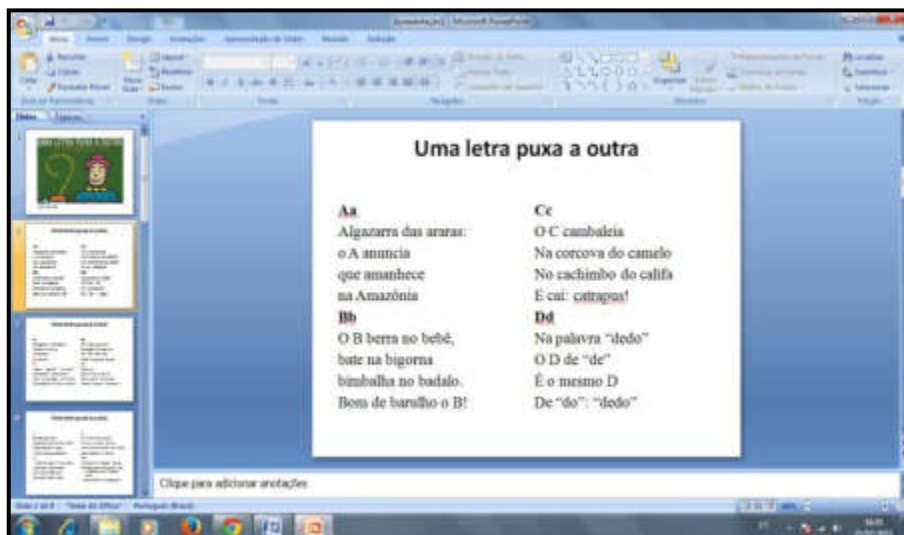


Figura 4 - Slide nº 3 poema Uma letra puxa a outra

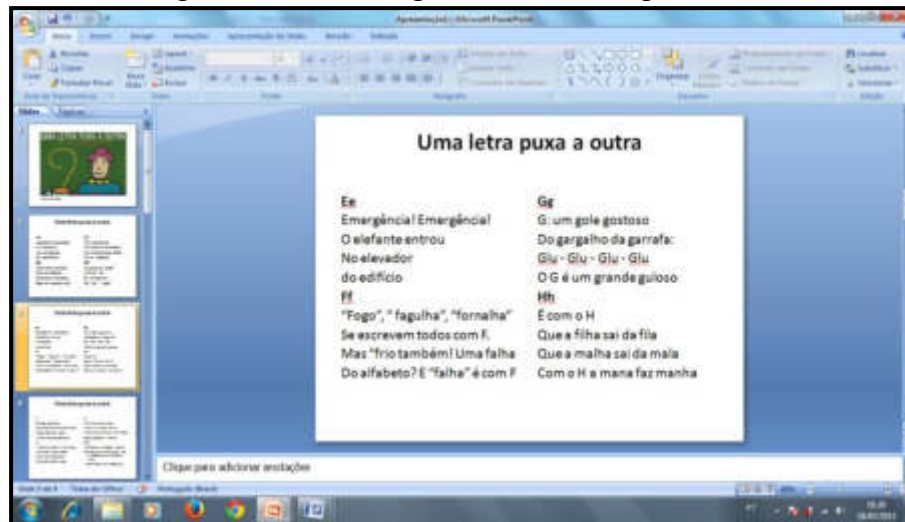


Figura 5 – Slide nº 4- poema Uma letra puxa a outra

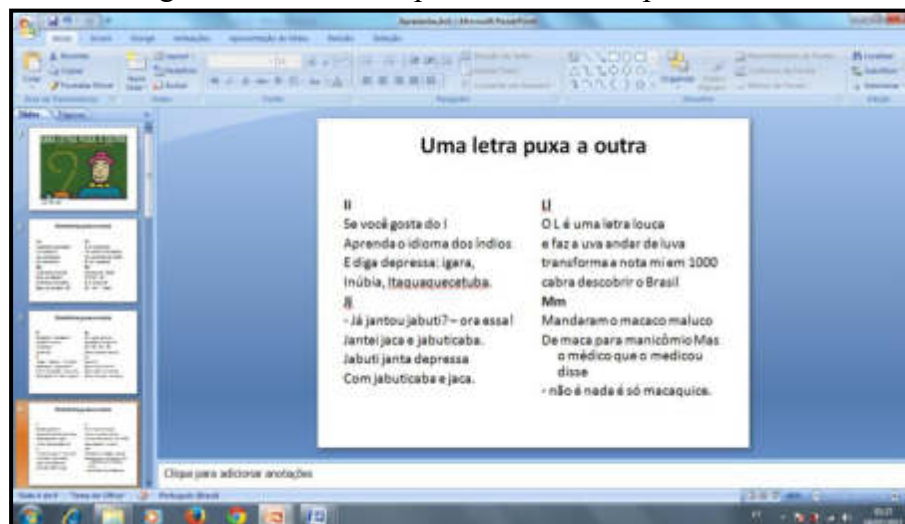


Figura 6 – Slide nº 5- poema Uma letra puxa a outra

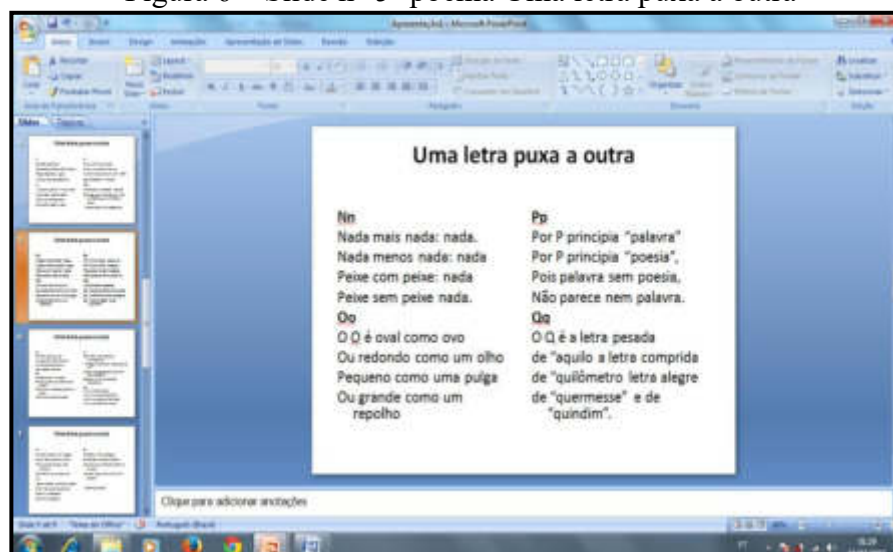


Figura 7 – Slide nº 6- poema Uma letra puxa a outra

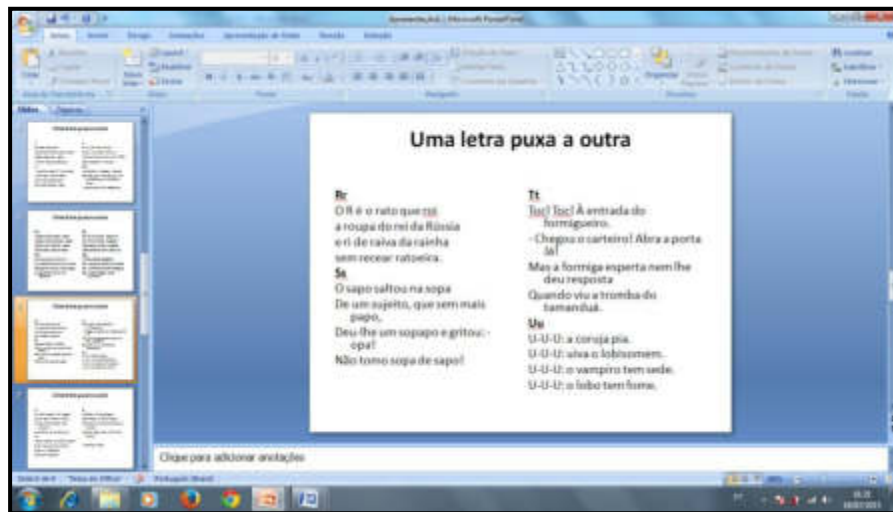
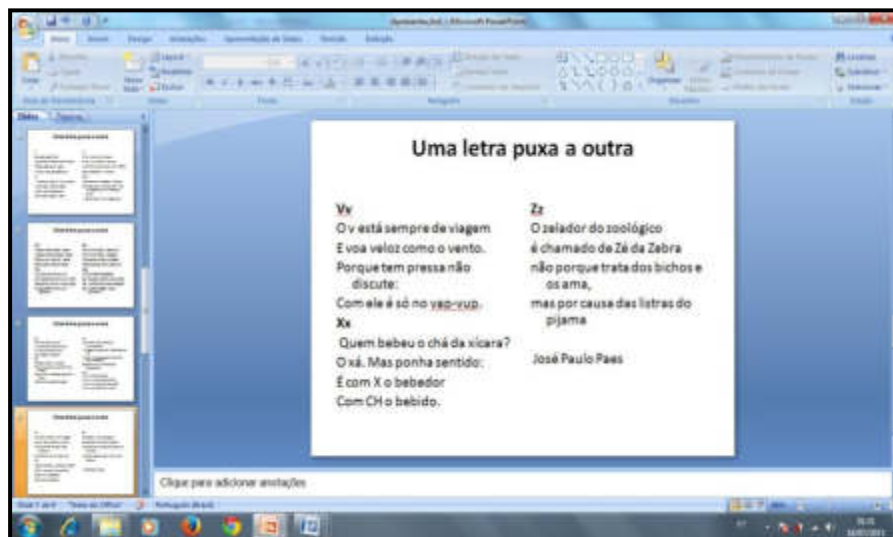


Figura 8 – Slide nº 7- poema Uma letra puxa a outra



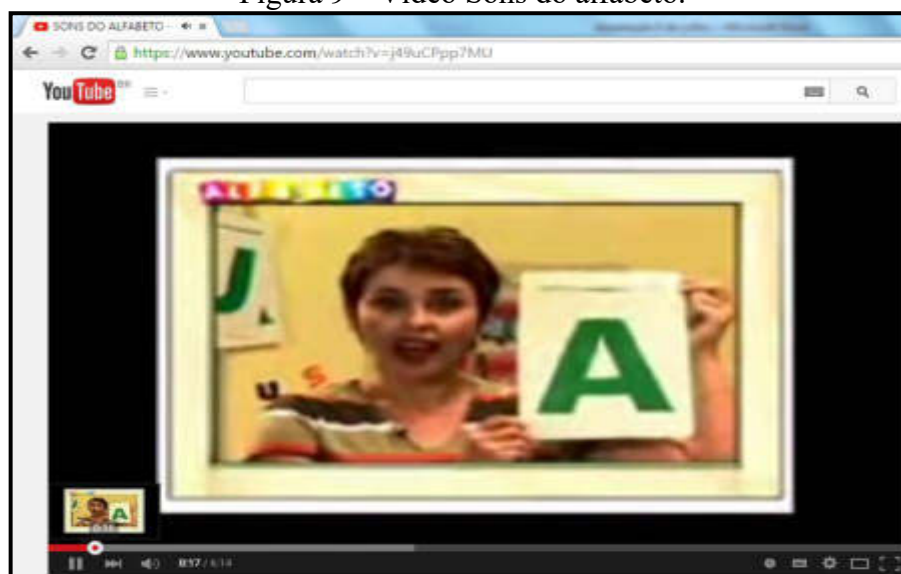
<p>Uma letra puxa a outra</p> <p>Aa Algazarra das araras: O A anuncia Que amanhece Na Amazônia</p> <p>Bi O B berra no bebê, Bate na bigorna Bimbalha no badalo. Bom de barulho o B!</p> <p>Cc O C cambaleia Na corcova do camelo No cachimbo do califa E cai: catrapus!</p> <p>Dd Na palavra “dedo” O D de “de” É o mesmo D De “do”: “dedo”</p> <p>Ee Emergência! Emergência! O elefante entrou No elevador do edifício</p> <p>Ff “Fogo”, “ fagulha”, “fornalha” Se escrevem todos com F. Mas “frio também! Uma falha Do alfabeto? E “falha” é com F.</p> <p>Gg G: um gole gostoso Do gargalho da garrafa: Glu - Glu - Glu - Glu O G é um grande guloso</p> <p>Hh É com o H Que a filha sai da fila Que a malha sai da mala Com o H a mana faz manha</p> <p>Ii Se você gosta do I Aprenda o idioma dos índios E diga depressa: igara, Inúbia, Itaquaquecetuba.</p> <p>Jj - Já jantou jabuti? – ora essa! Jantei jaca e jabuticaba. Jabuti janta depressa Com jabuticaba e jaca.</p> <p>Ll O L é uma letra louca e faz a uva andar de luva transforma a nota mi em 1000 cabra descobrir o Brasil</p> <p>Mm Mandaram o macaco maluco De maca para manicômio</p>	<p>Mas o médico que o medicou disse - não é nada é só macaquice.</p> <p>Nn Nada mais nada: nada. Nada menos nada: nada Peixe com peixe: nada Peixe sem peixe nada.</p> <p>Oo O O é oval como ovo Ou redondo como um olho Pequeno como uma pulga Ou grande como um repolho</p> <p>Pp Por P principia “palavra” Por P principia “poesia”, Pois palavra sem poesia, Não parece nem palavra.</p> <p>Qq O Q é a letra pesada de “aquilo a letra comprida de “quilômetro letra alegre de “quermesse” e de “quindim”.</p> <p>Rr O R é o rato que roi a roupa do rei da Rússia e ri de raiva da rainha sem recear ratoeira.</p> <p>Ss O sapo saltou na sopa De um sujeito, que sem mais papo, Deu-lhe um sopapo e gritou: - opa! Não tomo sopa de sapo!</p> <p>Tt Toc! Toc! À entrada do formigueiro. - Chegou o carteiro! Abra a porta Já! Mas a formiga esperta nem lhe deu resposta Quando viu a tromba do tamanduá.</p> <p>Uu U-U-U: a coruja pia. U-U-U: uiva o lobisomem. U-U-U: o vampiro tem sede. U-U-U: o lobo tem fome.</p> <p>Vv O v está sempre de viagem E voa veloz como o vento. Porque tem pressa não discute: Com ele é só no vap-vup.</p> <p>Xx Quem bebeu o chá da xícara? O xá. Mas ponha sentido: É com X o bebedor Com CH o bebido.</p> <p>Zz O zelador do zoológico é chamado de Zé da Zebra não porque trata dos bichos e os ama, mas por causa das listras do pijama</p> <p>José Paulo Paes, 1992</p>
--	--

2. Atividade de audição:

Propomos uma visita ao laboratório de informática para que os alunos com o auxílio do fone de ouvido ouçam e assistam ao vídeo “Os sons do alfabeto”:

Para esse primeiro momento no laboratório é importante que o professor oriente-os quanto ao acesso na internet. Área de Trabalho < Navegador de Internet < Mozilla Firefox e o sítio a seguir:

Figura 9 – Vídeo Sons do alfabeto.



Fonte: www.youtube.com/watch?v=j49uCPpp7MU

3. Atividades de escrita:

Solicitar aos alunos que elaborem uma quadrinha de acordo com a letra inicial de seus nomes, podendo usar a criatividade e ilustrar de acordo com a preferência de cada um. Após a análise e revisão pelo professor, pode ser feita a reescrita dos textos, que serão organizados e apresentados pelos alunos no momento de recreação, através do projeto rádio-escolar que funciona com atividades de entretenimento e participação coletiva. Propomos também que sejam expostos no mural da escola.

4º Momento: Atividades para trabalhar a consciência de palavra:

Com os alunos no laboratório de informática, realizar atividades educativas com os jogos das cantigas: esse jogo educativo contém dez cantigas bastante conhecidas pelos alunos como Marcha soldado, Pirulito que bate bate, Samba lê lê, O cravo e a rosa, capelinha de melão, Nesta rua, Atirei o pau no gato, Cai cai balão, Boi da cara preta e Sapo jururu. Nele os

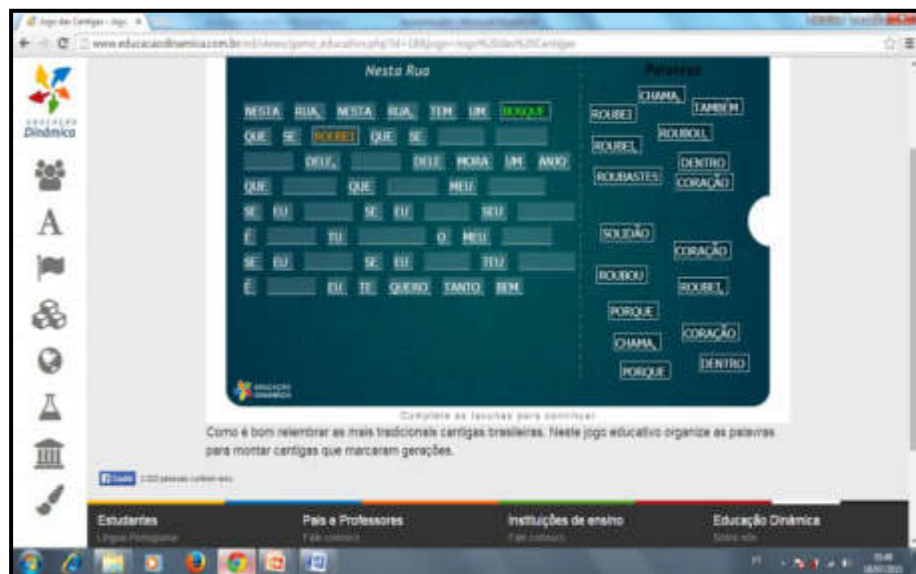
alunos organizarão as palavras para montar cantigas. As cantigas estão expostas com os espaços que serão preenchidos pelas palavras que estão ao lado. Basta um clique para arrastá-las para completarem as músicas. Se estiverem nos espaços corretos, ficarão verdes, do contrário ficarão marrons. Vencerá quem conseguir no tempo determinado pelo professor colocar todas as palavras nos seus devidos lugares.

Figura 10 – Jogos das cantigas.



Fonte: Educação dinâmica.

Figura 11- Atividades com as cantigas



Fonte: Educação dinâmica.

2. Atividades escritas.

a) Leia as quadrinhas:

Mandaram o macaco maluco De maca para manicômio Mas o médico que o medicou disse - não é nada é só macaquice.
--

Nada mais nada: nada. Nada menos nada: nada Peixe com peixe: nada Peixe sem peixe nada.
--

Fonte: PAES, 1988

b) Separe as palavras das frases cada uma nos espaços correspondentes.

Mandaram macaco maluco.

--	--	--	--

De maca para manicômio

--	--	--	--

Mas o médico que o medicou disse

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

Não é nada é só macaquice.

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

Nada mais nada: nada

--	--	--	--

c) Complete as quadrinhas com as palavras que faltam:

O sapo saltou na sopa
De um sujeito, que sem mais papo,
Deu-lhe um sopapo e gritou: - opa!
Não tomo sopa de -----
João Paulo Paes.

O cravo quando nasce
Toma conta do jardim
Eu também vivo querendo
Quem tome conta de -----
Origem popular

Quem bebeu o chá da xícara?
O xá. Mas ponha sentido:
É com X o bebedor
Com CH o -----
João Paulo Paes

O Cravo brigou com a rosa
Debaixo de uma sacada.
O Cravo ficou ferido
E a Rosa -----
Origem popular

Sexta feira faz um ano
Que meu coração fechou
Quem morava dentro dele
Tirou a chave e -----
Origem popular

A rosa que tu me deste
Peguei-lhe mudou de cor
Ficou toda azul celeste
Como o céu do nosso -----
Origem popular

d) Organize as palavras para formar frases:

o - índios – Aprenda- dos- idioma

bebeu - o - Quem xícara?- chá- da

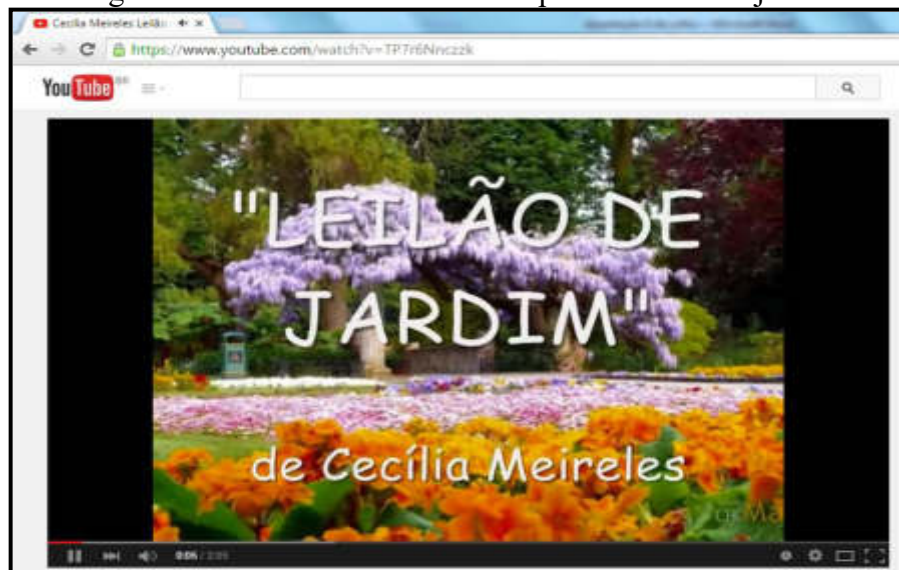
sapo!- Não- sopa- tomo- de

resposta - A- esperta- formiga lhe deu nem

5º Momento: atividades para desenvolver a consciência silábica.

1. Direcionar os alunos à sala de mídias para assistirem ao vídeo do Poema “Leilão de jardim” de autoria de Cecília Meireles, musicalizado por Dércio Marques. Para esse momento o professor precisa utilizar data show e laptop conectado à internet. Área de Trabalho < Navegador de Internet < Mozilla Firefox e o sítio a seguir: Antes da abertura do vídeo serão distribuídas cópias do poema para que os alunos cantem. Eles verão o vídeo quantas vezes forem necessárias.

Figura 12 – Vídeo musicalizado da poesia Leilão de jardim



Fonte: youtube

2. Após assistirem ao vídeo serão feitas leituras compartilhadas e comentários orais sobre o poema.

Leilão de jardim

Quem me compra um jardim com flores?
 Borboletas de muitas cores,
 lavadeiras e passarinhos,
 ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
 Quem me compra um raio de sol?
 Um lagarto entre o muro e a hera,
 uma estátua da primavera?

Quem me compra este formigueiro?
 E este sapo, que é jardineiro?
 E a cigarra e a sua canção?
 E o grilinho dentro do chão?

Este é meu leilão!

Fonte: Meireles, 1990.

3. Atividades de produção escrita.

a) Faça a divisão silábica das palavras e indique o número de sílabas que cada uma tem:

Compra	()	Lagarto	()
Jardim	()	Estátua	()
Flores	()	Primavera	()
Borboletas	()	Formigueiro	()
Muitas	()	Sapo	()
Cores	()	Jardineiro	()
Lavadeiras	()	Cigarra	()
Verdes	()	Canção	()
Ninhos	()	Grilinho	()
Caracol	()	Dentro	()
Raio	()	Chão	()
Sol	()	Leilão	()



b) Organize as sílabas e forme palavras:

nei-ro-di-jar:-----	dei-la-ras-va:-----
vê-ma-ra-pri:-----	mi-for-ro-guei:-----
res-flo:-----	tas-bor-le-bo:-----
gar-to-la-----	li-gri-nho:-----

c) Escreva o nome dos bichinhos do jardim e depois separe as sílabas das palavras encontradas

Imagem	Palavra	Sílabas
		
		
		
		
		
		
		
		

d) Agora observe os bichinhos selecionados e elabore uma frase para cada um deles

Imagem	Frase
	
	

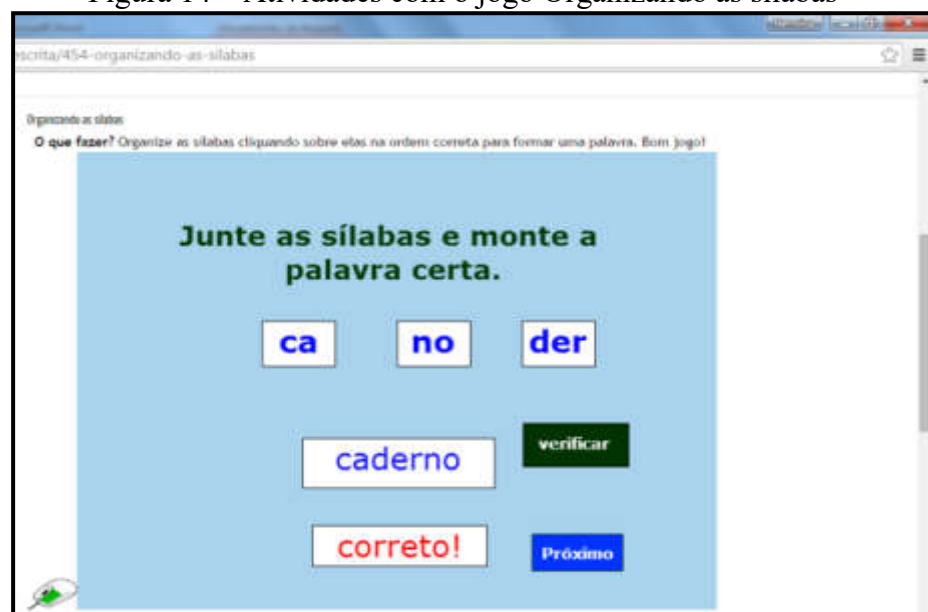
4. No laboratório de informática, dividir os alunos em duplas para realizarem atividades *online* utilizando o jogo “organizando as sílabas”. Nessa atividade, ao abrir o jogo, as sílabas aparecem embaralhadas para que os alunos organizem e formem palavras. Ao clicar em verificar, aparece uma mensagem de certo ou errado, podendo então ir para a fase seguinte. Vence quem no tempo determinado pelo professor acertar o maior número de palavras.

Figura 13 - Jogo Organizando as sílabas



Fonte: Jogos da escola - Organizando as sílabas.

Figura 14 – Atividades com o jogo Organizando as sílabas



Fonte: Jogos da escola- Organizando as sílabas.

6º Momento: atividades para desenvolver a consciência intrassilábica (rimas e aliterações).

1. Na sala de informática propor atividades com os jogos de rimas e aliterações. Esse jogo está dividido em três etapas: na primeira, temos as parlendas com os espaços para serem preenchidos com as rimas no texto. Com um clique arrastam-se as palavras para seus devidos lugares. Após o preenchimento de todos os espaços verifica-se se todas estão corretas e passa-se para a página seguinte. Na segunda parte aparecem a palavra e as opções para escolher a que rima. Já na última etapa encontramos os desenhos para que o aluno clique e arraste a figura para cima das que terminam com o mesmo som.

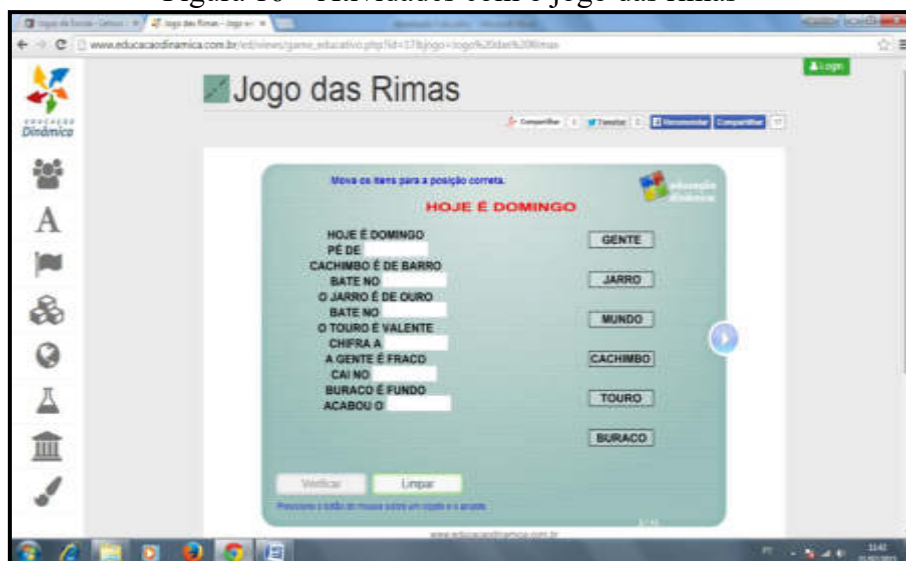
Vence o jogo quem conseguir no tempo determinado o maior número de acertos.

Figura 15 – Jogo das rimas



Fonte: Educação dinâmica. Jogos educativos.

Figura 16 – Atividades com o jogo das rimas



Fonte: Educação dinâmica. Jogos educativos.

2. Levar os alunos à sala de mídia para ouvirem o áudio do poema “O buraco do tatu” de Sérgio Casparelli. Para a realização dessa atividade será utilizado o CD-ROM de poemas das Olimpíadas de Língua Portuguesa, disponível na biblioteca da escola. Serão distribuídas cópias individuais para os que alunos possam acompanhar o áudio

<p>O buraco do tatu</p> <p>O tatu cava um buraco a(à?)procura de uma lebre, quando sai pra se coçar, já está em Porto Alegre.</p> <p>O tatu cava um buraco, e fura a terra com gana quando sai pra respirar já está em Copacabana</p> <p>O tatu cava um buraco e retira a terra aos montes, quando sai pra beber água já está em Belo Horizonte.</p> <p>O tatu cava um buraco dia e noite, noite e dia, quando sai pra descansar, já está lá na Bahia.</p> <p>O tatu cava um buraco, tira a terra, muita terra, quando sai por falta de ar, já está na Inglaterra.</p>	<p>O tatu cava um buraco e some dentro do chão, quando sai pra respirar, já está lá no Japão.</p> <p>O tatu cava um buraco com as garras muito fortes, quando quer se refrescar já está no Polo Norte.</p> <p>O tatu cava um buraco um buraco muito fundo, quando sai pra descansar já está no fim do mundo.</p> <p>O tatu cava um buraco, perde o fôlego, geme, sua, quando quer voltar atrás, leva um susto, está na lua.</p> <p>CAPARELLI; Sérgio, Boi da cara preta Porto Alegre: LPM, 2000, 27ª edição</p>
---	---

3. Atividades escritas:

a) Complete o último verso das quadrinhas com uma palavra que rime com a última palavra do segundo verso.

<p>O tatu cava um buraco a procura de uma lebre, quando sai pra se coçar, já está em Porto -----</p> <p>O tatu cava um buraco, e fura a terra com gana quando sai pra respirar já está em -----</p> <p>O tatu cava um buraco e retira a terra aos montes, quando sai pra beber água já está em Belo -----</p>	<p>O tatu cava um buraco dia e noite, noite e dia, quando sai pra descansar, já está lá na -----</p> <p>O tatu cava um buraco, tira a terra, muita terra, quando sai por falta de ar, já está na -----</p> <p>O tatu cava um buraco, perde o fôlego, geme, sua, quando quer voltar atrás, leva um susto, está na -----</p>
---	--

b) Identifique nas estrofes do poema de José Paulo Paes as palavras que começam com sons semelhantes:

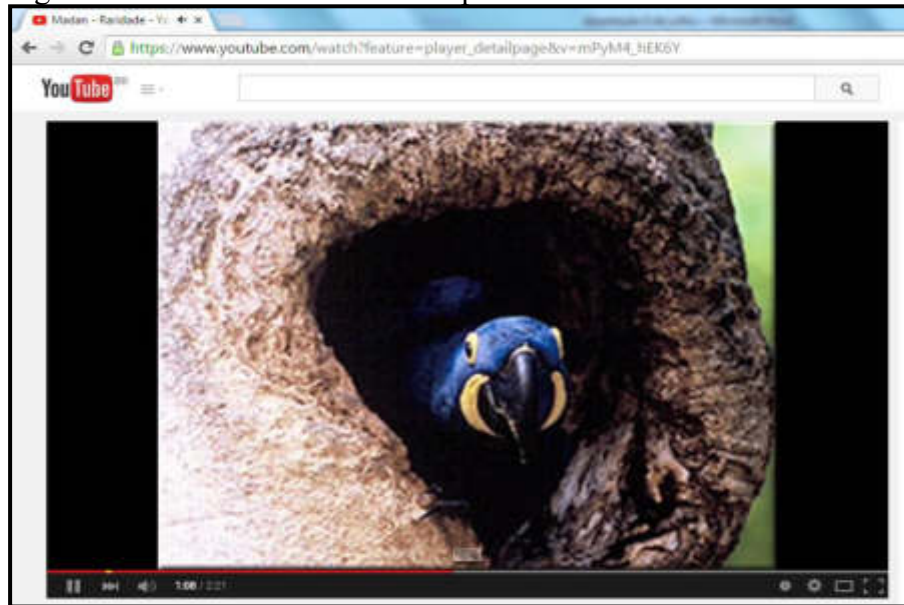
O R é o rato que roi
a roupa do rei da Rússia
e ri de raiva da rainha
sem recear ratoeira.

O sapo saltou na sopa
De um sujeito, que sem mais papo,
Deu-lhe um sopapo e gritou: - opa!
Não tomo sopa de sapo!

7º Momento: atividades para desenvolver a consciência fonêmica.

1. Conduzir os alunos à sala de mídia para assistirem ao vídeo do poema “Raridade” de José Paulo Paes, musicalizado por Madan Neves. Colocar os alunos em círculo, distribuir cópias do poema e pedir que cantem, acompanhando o ritmo da música.

Figura 17 - Vídeo musicalizado do poema “Raridade” de José Paulo Paes.



Fonte: youtube.

Raridade

A arara é uma ave rara
pois o homem não pára
de ir ao mato caçá-la
para a pôr na sala
em cima de um poleiro
onde ela fica o dia inteiro
fazendo escarcéu



porque já não pode voar pelo céu.
E se o homem não pára
de caçar arara,
hoje uma ave rara,
ou a arara some
ou então muda seu nome
para arrara.



PAES, José Paulo. *Olha o bicho*. São Paulo: Ática, 1989

2. Atividades escritas:

a) Retire do poema:

Todas as palavras escritas com a letra R
--

b) Separe as palavras encontradas, observando o som e a posição da letra R.

R entre vogais	R no início de palavras	RR entre vogais	R+ consoante

c) Explicar para os alunos a importância dos fonemas para a formação das palavras, propondo atividades como:

Se retirarmos o A do início da palavra arara, que palavra teremos?

R:

Se substituirmos o R da palavra rara pelo P, que palavra formaremos?

R:

Se acrescentarmos um R na palavra arara, que palavra formaremos?

R:

d) Faça a segmentação da frase seguinte em palavras, em seguida, observe a palavra em destaque e segmente-a em sílabas, letras e sons:

Frase: A **arara** é uma ave rara

Palavras:

Sílabas da palavra arara:

Letras da palavra arara: (na escrita)

Sons da palavra arara: (na fala)

Fonte: Elaborado pela autora

3. Outra atividade para o trabalho de consolidação da consciência fonêmica pode ser realizada com o uso do conjunto de jogos confeccionado pelo CEEL oferecidos pelo MEC em nossas escolas através do PNAIC. O jogo Bingo da letra inicial, por exemplo, oferece ao aluno a reflexão sobre a importância do fonema na formação das palavras. Esse jogo proporciona reflexão “sobre os sons aos quais as letras correspondem, pois os alunos terão de escolher qual letra vai ser usada para completar palavras que apresentam uma mesma sequência de sons e que se diferenciam apenas no fonema inicial” (MEC; UFPE/CEEL, 2009, p. 63).

Figura 18 – Jogo bingo da letra inicial.



Fonte: Kit jogos de jogos educativos - CEEL (Centro de Estudos em Educação e linguagem) - Universidade Federal de Pernambuco.

Bingo letra inicial (Cartela do aluno)

Finalidade:

Ganha o jogador que completar primeiro a cartela com as letras que formam as palavras representadas pelas figuras.

Jogadores: 4 a 9 jogadores ou duplas

Componentes:

- 9 cartelas com figuras e palavras faltando as letras iniciais
- Fichas com as letras que completam todas as palavras de todas as cartelas
- Saco escuro para colocar as fichas das letras

Regras

- Cada jogador (ou dupla) recebe uma cartela
- Um dos jogadores (ou outra pessoa) retira uma letra do saco e diz o nome da letra.
- Os jogadores verificam se estão precisando da letra para completar alguma das palavras e, caso algum deles precise, grita o nome da letra.
- O jogador recebe o nome da ficha com a letra sorteada e a coloca na célula correspondente à palavra.
- Nova letra é sorteada, e o jogo prossegue até que um dos jogadores complete sua cartela.

Fonte: MEC; UFPE/CEEL.

Uma sugestão interessante para o desenvolvimento de atividades com os alunos que ainda não dominam a consciência fonêmica é o jogo palavra dentro de palavra que oferece a possibilidade de refletir “sobre os sons que compõem as palavras e quais as semelhanças entre elas. O importante não é o aluno memorizar as palavras que fazem parte de outras palavras e, sim, que ele perceba qual a lógica usada no nosso sistema de escrita” Além disso, “as atividades de composição e decomposição possibilitam a análise e síntese, favorecendo a reflexão acerca de que as palavras são formadas por segmentos menores (sílabas e fonemas)” (MEC e UFPE/CEEL, 2009 p. 67).

Figura 19 – Jogo palavra dentro de palavra.



Fonte: Kit jogos de jogos educativos - CEEL (Centro de Estudos em Educação e linguagem) - Universidade Federal de Pernambuco.

Palavra dentro de palavra (Cartela do aluno)

Meta do jogo:

Ganha o jogo quem formar mais pares de palavras usando as fichas que recebeu.

Jogadores: 2, 3 ou 4 jogadores ou grupos.

Componentes:

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

Regras:

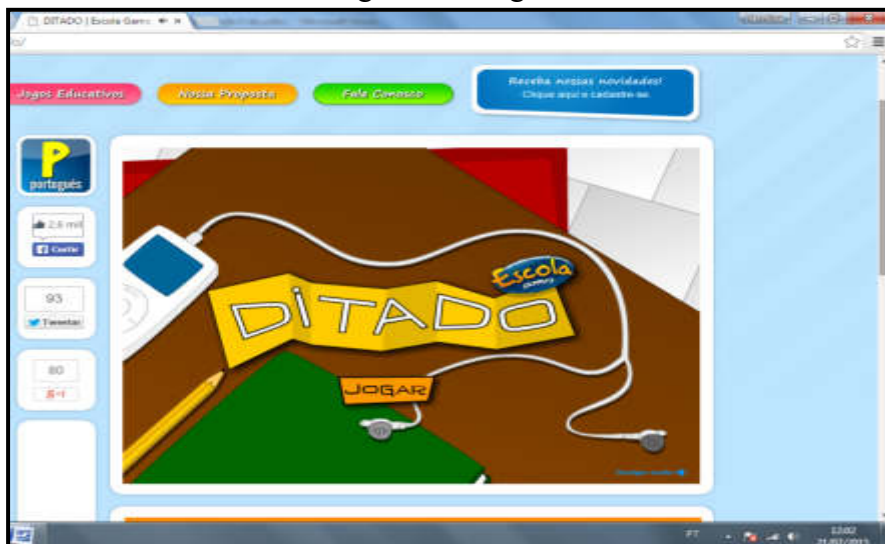
- As 12 fichas de cor vermelha são distribuídas igualmente entre os jogadores.
- As fichas de cor azul devem ficar em um monte, viradas para baixo, no meio da mesa.
- Decide-se quem iniciará o jogo e a ordem das jogadas.
- Dado o sinal de início do jogo, o primeiro jogador deve desvirar uma ficha de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

8º Momento: atividades online de desenvolvimento da consciência fonológica.

Para essa etapa, sugerimos que sejam realizadas atividades lúdicas envolvendo palavras que constem nos textos trabalhados em sala de aula como jogo de memórias, jogos com os nomes dos desenhos, mudanças de letras para formar novas palavras, formar palavras a partir da inclusão e exclusão de fonemas.

1. O jogo educativo de ditado é importante, pois, além do treino da escrita é composto de áudio que estimula a consciência dos sons, e de ilustrações para cada palavra. Ao clicar em jogar, iniciam-se as etapas com tempo determinado para cada palavra, se não entendê-las pode clicar em repete a palavra e só pode ter até três grafias erradas por palavra após a terceira tentativa será considerada errada. Após a conclusão de cada etapa composta por seis palavras, encontram-se caça-palavras contendo as palavras trabalhadas.

Figura 20 - Jogo de ditado



Fonte: Escola games

Figura 21 – Atividades com o jogo de ditado



Fonte: Escola games.

2. Considera-se o jogo fórmula ditado uma atividade lúdica muito útil para o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como da consciência fonológica por conter 5 fases com palavras que vão surgindo do nível de complexidade fácil para o mais complexo em que o aluno ouve e em seguida digita. Para iniciar, escolhe-se um carro que vai avançando de acordo com velocidade das palavras digitada. Ao final de cada fase o aluno recebe um premio

Figura 22 – Jogo fórmula ditado



Fonte: Educação dinâmica.

Figura 23 - Atividade com o jogo fórmula ditado



Fonte: Educação dinâmica

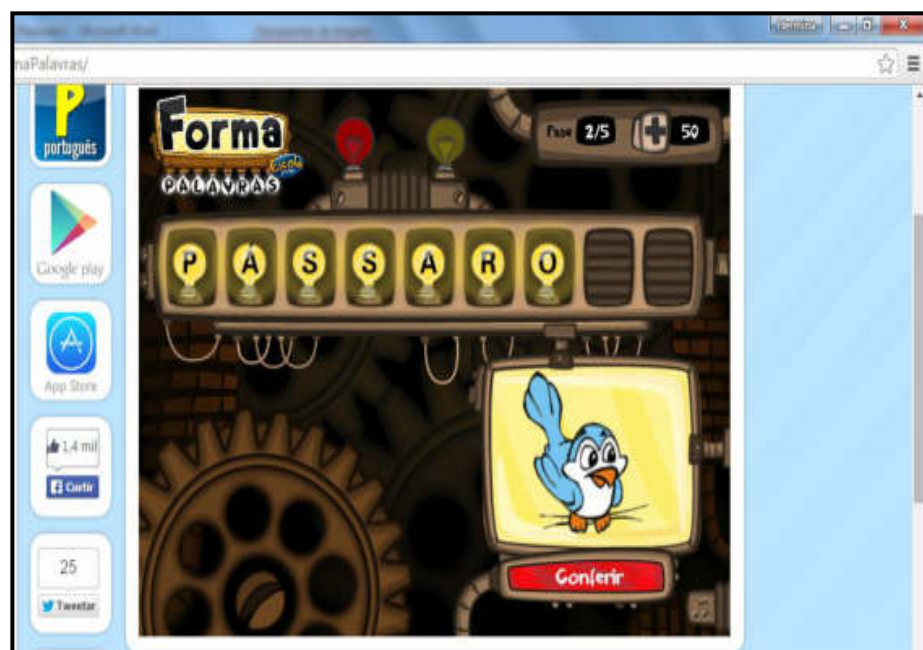
3. Outra opção de jogo é o forma palavras, também contém palavras em nível simples e complexo. Ao clicar em jogar aparece uma fábrica com letras embaralhadas em lâmpadas. Com um clique organizam-se as letras nos seus devidos lugares para formar as palavras. Se estas estiverem corretas a lâmpada verde acende e se estiverem erradas a lâmpada vermelha acende e as letras colocadas em lugares inadequadas são devolvidas e o aluno terá nova oportunidade para acertar.

Figura 24 - Jogo forma palavras



Fonte: Escola games.

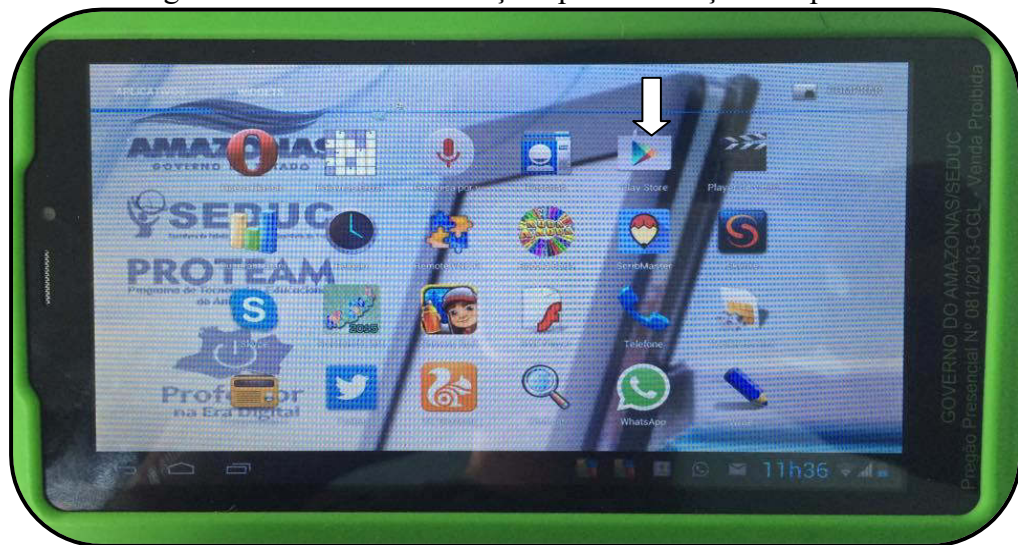
Figura 25- Atividades com o jogo forma palavras



Fonte: Escola games.

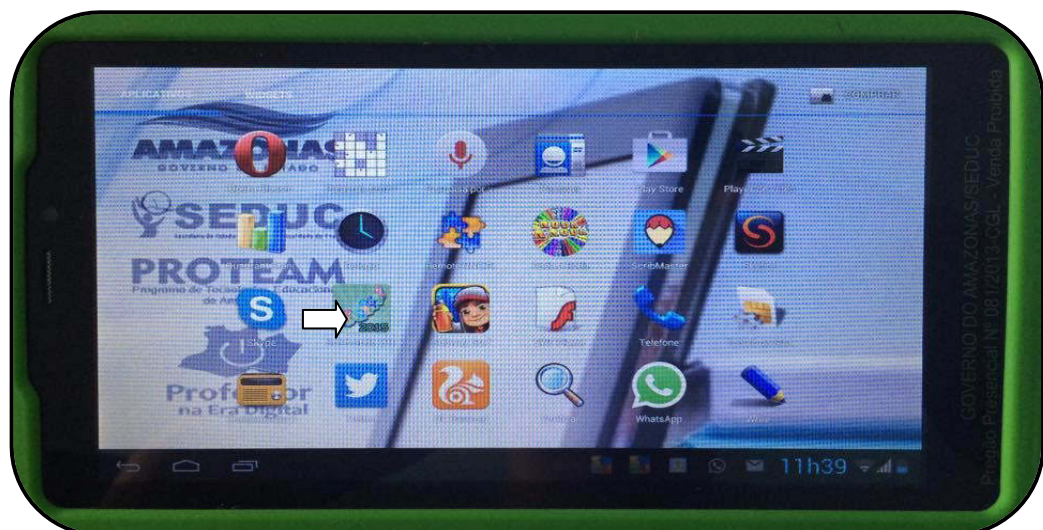
4. Outra opção diversificada de atividade é o uso de jogos dos aplicativos educacionais gratuitos. Usando o tablet educacional, distribuído pela secretária de Educação do Amazonas (SEDUC) ou qualquer outro aparelho móvel, com o sistema operacional Andróid, o professor pode usar o google play store, que é a loja virtual do google, para baixar e instalar jogos que poderão ser muito úteis para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Para isso são necessários os seguintes procedimentos: Ao iniciar o tablet vai ao ícone play store.

Figura 26 – Tela com instruções para instalação de aplicativo.



Ao entrar no *play store*, aparece uma lista de jogos e aplicativos, escolhe-se o educacional e, para tanto, gostaríamos de sugerir o soletrando 2015, por ser atual e explorar de forma significativa, as habilidades de leitura e de escrita, além de outros aspectos cognitivos. Escolhido o aplicativo, clica-se no ícone e depois na opção instalar. Feito esse procedimento aguarda-se até que seja instalado. Após ser instalado, aparecerá na tela inicial o ícone do jogo escolhido.

Figura 27 - Tela com instruções para iniciar aplicativo.



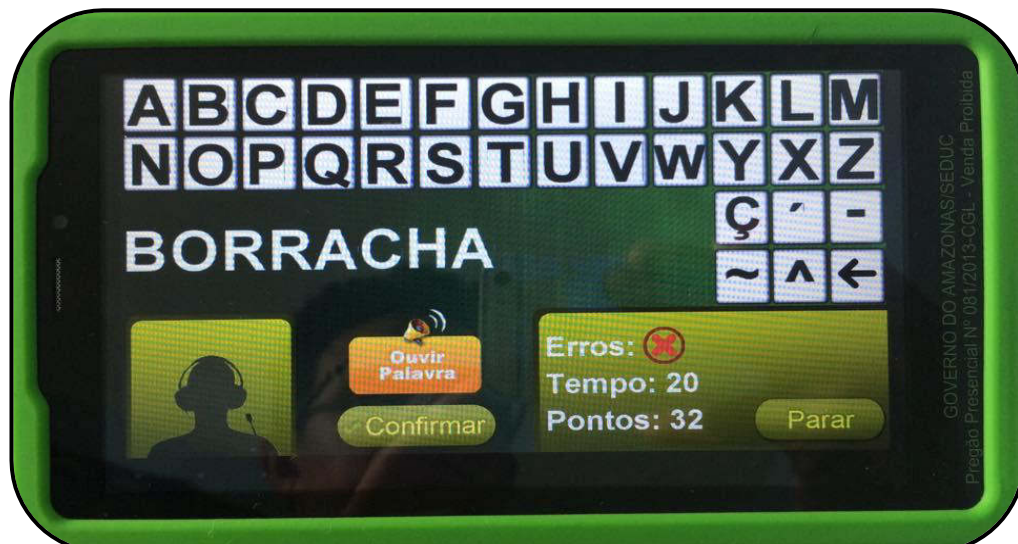
Para iniciar o aplicativo clica-se no ícone, que já instalado, se encontra na tela inicial do tablet. Ao abrir, vai à opção jogar, para iniciar o jogo.

Figura 28 – Tela com instruções para jogar



O soletrando é considerado um jogo importante, pois, complementa as atividades relacionadas à leitura e escrita correta das palavras, além disso, possibilita aos estudantes o conhecimento de uma variedade de novas palavras de fácil compreensão. No Soletrando 2015 o estudante deve soletrar corretamente as palavras, digitando-as após ouvi-las. O aluno tem até três opções de acertos, se soletrar uma palavra de forma incorreta estará fora do jogo, podendo apenas, salvar a pontuação no placar online semanal com as melhores pontuações de todos os jogadores do Brasil.

Figura 29 – Tela com instruções para utilizar jogos educacionais.



Além do soletrando 2015, existem muitos outros aplicativos grátis no sistema operacional Andróid que podem auxiliar o professor nas aulas de leitura e escrita, bem como, na consolidação das habilidades de Consciência fonológica, dentre os quais, sugere-se o “roda a roda” que pode ter até quatro participantes por aparelho, e o “abc” que é semelhante ao “forma palavra”, já citado neste trabalho, só que, agora, na versão para tabletes e celulares com o sistema andróid.

9º Momento: Produção e leitura de texto.

Para finalizar as atividades, propomos a elaboração de um texto pelos alunos a partir da contextualização de figuras trabalhadas no decorrer das atividades propostas.

1. Agora você é o poeta. Considerando todas as informações adquiridas, escolha a imagem que mais lhe agrada e elabore um poema bem bonito sobre ela.



fonte: Google imagens

10º Momento: Culminância da proposta

2. Após a análise e revisão dos textos, propomos a realização de um evento para apresentação dos poemas produzidos pelos alunos, com a presença de suas famílias e premiação para as três melhores produções. Posteriormente, pode-se elaborar um livro de produções da turma para ser socializado na biblioteca da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir um trabalho de reflexão sobre o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, percebe-se que a consciência fonológica é fundamental nesse processo. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa ter conhecimento não só do nome das letras do alfabeto, mas também dos sons que as constituem. Desse modo, o trabalho com a consciência fonológica é algo que não deve terminar nos anos iniciais do ensino fundamental, mas perdurar por toda formação educacional dos estudantes.

Sabe-se que aprender a ler e a escrever é um grande passo na vida da criança. Dessa forma, os professores de todas as áreas, devem ser, essencialmente, professores de leitura e de escrita. Alfabetizar começa cedo e nunca termina. Faz-se necessário despertar para essa problemática que tanto atinge as crianças. É preciso que estejamos sempre em processo de busca de novas metodologias que venham facilitar e melhorar a aprendizagem das crianças. A educação brasileira tem muito a ser melhorada e para que isso aconteça, é preciso uma mobilização de todos: educadores, educandos, pais e o governo.

Esse estudo nos fez refletir sobre os diversos aspectos da vida educacional dos estudantes brasileiros, pois percebemos que o sucesso ou o fracasso deles depende da maneira como foram alfabetizados e a partir de então conduzidos à formação acadêmica. Assim sendo, nossa tarefa, na condição de educadores, precisa ser desenvolvida com muita responsabilidade e competência, pois dela depende o futuro daqueles que por nós passam todos os anos.

Diante disso, esperamos que o presente estudo não termine aqui, mas que sirva de suporte para outras investigações. Há grande necessidade de pesquisas nessa área, pois, em nosso cotidiano escolar, percebemos que há um grande número de crianças que, apesar de parecerem saudáveis e inteligentes não conseguem desenvolver com segurança a habilidade de leitura e escrita. Assim, a continuidade desses problemas que tanto afligem nossos estudantes é algo que nos denuncia, precisamos resgatar valores educacionais e ir em busca de soluções viáveis.

Posteriormente, é importante que sejam realizadas pesquisas com maior disponibilidade de tempo para que se possa verificar com mais precisão a situação dos estudantes oriundos do interior, analisando também a maneira como estão sendo alfabetizados, bem como os aspectos socioeconômicos e culturais dessas crianças.

Outro aspecto que consideramos importante é a formação dos professores que trabalham nessa área, como a grande maioria é formada nos cursos de pedagogia e normal superior, nos quais a disciplina de fonologia não faz parte da grade curricular, é fundamental o

investimento na formação continuada nessa área para que esses profissionais possam estar mais preparados e seguros para a missão de educar. É importante que estejam cientes de que a consciência fonológica é fundamental na aquisição da habilidade de leitura e escrita.

Esperamos que o presente trabalho contribua como suporte para solucionar problemas do cotidiano escolar das crianças, bem como venha oferecer subsídios e servir de apoio para o professor. Esperamos, ainda, que as estratégias aqui propostas auxiliem os alunos em relação às dificuldades de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marylin Jager *et al.* *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artmed-Bookman, 2006.
- ALTENFELDER, Anna Helena; ARMELIN, Maria Alice. *Poetas da escola: Caderno do professor: orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa).
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: Encontro & Interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARREIRA, Leonel Fernando Lopes, *Consciência fonológica e o ensino de leitura – Integração das TIC no desenvolvimento de habilidades de leituras*. – Dissertação apresentada à Escola de Educação Superior de Bragança – 2012.
- BATISTA, Antônio A. G. *Alfabetização, leitura e escrita*. In: CARVALHO, Maria A. F; MENDONÇA, Rosa H. (Org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p.13-17.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança*. In: *SCRIPTA*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas, v. 9, n. 18, 2006. p. 201-220.
- _____. *Educação em língua Materna: a sócio linguística em sala de aula*. 6ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BORTONI-RICARDO et al. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos do ensino fundamental)*. Brasília: MEC, 1997.
- _____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)* Brasília: MEC, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 4 - TP 4: *Leitura e processo de escrita I*. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 4 - TP 4: *Leitura e processo de escrita II*. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)

_____. Ministério da Educação. *Relatório Nacional do PISA*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>> Acesso em 09/maio/2015.

_____. Ministério da Educação. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: INPE, 2009.

_____. Ministério da Educação. Universidade Federal de Pernambuco (UFP); Centro de Estudos em Educação e Linguagem. *Manual Didático Jogos de alfabetização*. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/5.pdf>> Acesso em: 18/maio/2015.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. *Alfabetização sem o BÁ – BÉ – BI – BÓ – BU*. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMPEDELLI, Samira Yousseff; SOUZA, Jésus Barbosa. *Português Literatura Produção de Textos & Gramática*. São Paulo: Saraiva, 2002.

CAPOVILLA, Alessandra G. S. *et al. desenvolvimento da consciência fonológica, correlações com leitura e escrita e tabelas de standardização*. Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação, 1998.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando César. C. *Alfabetização: Método Fônico*, 4ª edição, São Paulo: Memnom, 2007.

_____. *Problemas de Leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 6ª edição. São Paulo: Memnon, 2011.

CAPOVILLA, Alessandra. G.; DIAS, Natália. M.; MONTIEL, José. M. (2007). *Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar*. Revista Psico-USF, 12(1), 55-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141382712007000100007>. Acesso em: 09 abr. 2015

CAPOVILLA, Fernando César. *Alfabetização no Brasil: uma metodologia ultrapassada*. [18/11/2011]. Entrevista concedida à folha dirigida e publicada no site Educação de criança. Disponível em: <<http://www.educacaodecriancas.com.br/areas-deconhecimento/alfabetizacao/alfabetizacao-brasil-uma-metodologia-ultrapassada>> Acesso em: 16 jul. 2014.

CAPOVILLA, Fernando César (Org). *Os novos caminhos da alfabetização no Brasil*. 2ª edição. São Paulo: Memnon, 2005.

CARVALHAIS, Lénia. *Treino de Consciência Fonológica em crianças com Dificuldades de Aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.ldworldwide.org/pdf/portuguese/angola/ssl/angola-ssl-n2v1-carvalhais1.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

CAPARELLI; Sérgio, *Boi da cara preta*. Porto Alegre, LPM: 2000, 27ª edição

CASTELO, Adelina (2008). *Níveis de consciência fonológica em estudantes do Ensino Superior: um estudo-piloto*. In Ana Lúcia Santos; Sónia Frota (Org.). *Actas do XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 105-118. Disponível em:<www.apl.org.pt/docs/23-textos-seleccionados/8-Castelo.pdf>. Acesso em: 09 abr, 2015.

CASTELO, A. et al. (2010). *Níveis de escolaridade e a capacidade de segmentação de palavras: o efeito da extensão de palavras na identificação de segmentos*. In Freitas, M. J. Gonçalves, A. Duarte, I. (coord.). *Avaliação da Consciência Linguística – Aspectos fonológicos e sintáticos do Português* (pp. 119-144). Lisboa: Edições Colibri. Disponível em: <www.clul.ul.pt/files/anagrama/Castelo_Freitas_Miguens_2010.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2015.

CEPAE. *A Polêmica do bê-á-bá*. Disponível em: <<http://www.cepae.ufg.br/pages/949-polemica-do-be-a-ba>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

CIELO, Carla Aparecida. *Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade*. *Pró-FonoR*. Atual. Cient., Barueri, v. 14, n. 3, set.-dez. 2000.

CYSNE, K. (2012). *Intervenção em Consciência Fonológica em crianças com dificuldades de leitura e escrita*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança. Instituto Politécnico de Setúbal, Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <run.unl.pt/.../Intervencao%20em%20Consciencia%20Fonologica%20em%20...>. Acesso em: 09 abril 2015.

COELHO, Maria Tereza, ASSUNÇÃO, Elizabeth de. *Problemas de aprendizagem*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1996.

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Projeto Teláris: Português*. São Paulo: Ática, 2012.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIONISIO, A, P; MACHADO, A, R; BEZERRA, M, A. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FARIA, E. M. B.; CAVALCANTE. M. C. B. *Língua portuguesa e libras: teorias e prática 1 / (Org.) João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. Disponível em: <<http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/>>. Acesso em: 17 jul. 2014.*

FREITAS, G. C. *Consciência fonológica: rimas e aliterações no português Brasileiro*. Revista Letras de Hoje, v.132, p.155 - 170, 2003.

FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. *O Lúdico e os Jogos Educacionais*. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2015.

GUEDES, M. C.; GOMES, C. A. *Consciência fonológica em períodos pré e pós alfabetização*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição, n. 41, p. 263-281, 2010.

GUIMARÃES, A. M. M; KERSCH, D, F. (Org.). *Caminhos da Construção: Projetos Didáticos de Gêneros*. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

GOMES, Jussara Lopes; FILHO, Nei A. Sales. Jogos: importância no processo educacional. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1562-8.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2015.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Proposta Curricular do Ensino Fundamental.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KLEIMAN, Angela B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo, Santa Cruz do Sul, RS, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 16 jul.2014.

_____. *Oficina de leitura: teoria & Prática*. 15. ed, Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura*. 15 ed, Campinas; Pontes, 2013

_____. KLEIMAN, Angela. (Org.). *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado das letras. 1995.

LAMPRECHT, Regina Ritter *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.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Agre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

MANGUEIRA, Márcia Cristina Bonfim Ramos de. *O caráter preditivo da consciência fonológica no processo de aquisição e aprendizado da leitura e da escrita*. Disponível em:<linguanostra.ipuc.edu.br/>. Acesso em: 28 abr. 2015.

MARTINS, Vicente. *A guerra dos Métodos na alfabetização*. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4879>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

_____. *Como a alfabetização carencial afeta a leitura*. Disponível em <www.e-publicacoes.uerj.br > n. 15 (2008) > Martins>. Acesso em: 16 jul.2014.

MARTINS, Margarida Alves; SILVA, Ana Cristina. *Os nomes das letras e a fonetização da escrita*. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 17, n. 1, mar. 1999. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311999000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 abr. 2015.

MARCUSCHI, Luiz. Antonio. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da fala coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7LETRAS, 2003.

MOLLICA, Maria Cecília *et al.* *O letramento de sujeitos típicos e atípicos* In: PALOMARES, Rosa; BRAVIN, Angela Marina (orgs.). *Práticas de ensino do Português*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 2011-239.

MOOJEN, Sônia (Coord.) *CONFIAS – Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, José. *A arte de ler*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1996.

MORAIS, José: *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

NASPOLINI, Ana Tereza. *Tijolo por tijolo: Prática de Ensino de Língua Portuguesa*, 1ª edição, São Paulo: FTD, 2009.

PAES, José Paulo. *Uma letra puxa a outra*. S. Paulo: Companhia das Letrinhas, 1992.

PRÓ-LETRAMENTO: *Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem – formação de professores*. ed. rev. e ampl./ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008

PULIEZI, Sandra. *Ensinando com letras e sons*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

QUEIROZ, Esmeralda Figueira; PEREIRA, Aline de Souza. *Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético*. In: BORTONI-RICARDO, Stela Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.) *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola: 2013, p. 31-46.

RIBEIRO, Volney. (2011). *Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização*. Entre palavras, Fortaleza - ano 1, v.1, n.1, p. 100-116. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/rt/printerFriendly/8/0>>. Acesso em 16/jun/2015

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

SANTOS, A. (s/d). *Programa de Língua Portuguesa: um diálogo necessário com as TIC*. In *Jornal Via ESEN*. Disponível em: <<http://www.esenviseu.net/Principal/Jornal/Edicoes%5C1%5C1-4.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2015

SANTOS, D. *Consciência Fonológica: importância relativa entre rimas e aliteração*. Dissertação (Mestrado em letras) – Faculdade de Letras, Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SANTOS, M.; PINHEIRO, M. e CASTRO, A. *Consciência Fonológica – Estudo Piloto de um Protótipo e um instrumento de Avaliação*. Trabalho de projeto, Instituto politécnico de Setúbal, 2010. (Não publicado)

SILVA, Maria Cecília da. *Aprendizagem e problemas*. São Paulo: Ícone, 1997.

SILVA, Auriane Menezes Mesquita; SILVA, Lúcia Maria Leite. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de português. In: BORTONIRICARDO, Stela Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.) *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola: 2013, p. 81-96

SCHROEDER, Leonor. *As contribuições das tecnologias da informação e da comunicação no ensino do turismo*. In: QUEVEDO, Mariana. (Org.) *Turismo na era do conhecimento*. Florianópolis: Pandion, 2007. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8560946012>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

SILVA, Edilaine Botão da; MARTINIÁK, Vera Lúcia. *A leitura como uma prática social na escola: um estudo com alunos dos anos iniciais*. RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.13, n. 28, p. 58-69, jan/jun. 2013. Disponível em: www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/download/468/702. Acesso em: 17 mai. 2015.

SILVA, Maurício. *Poesia infantil contemporânea: dimensão linguística e imaginário infantil*. Imaginário – USP, vol. 12, n. 13, p. 359-380, 2006. Disponível em: <www.revistas.usp.br/ima/article/view/42430>. Acesso em: 17 mai. 2015.

SIMÕES, Darcília. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

Sim-Sim, I. *Ler e Ensinar a Ler*. Lisboa: Edições Asa, 2006.

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

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. *Letramento e alfabetização: As muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, 2004, n. 25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr. 2004.

_____. *A reinvenção da alfabetização*. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, Dimensão, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul./ago. 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre; ArtMed, 1998.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves; BRUGNEROTTO, Tatiane. *Vontade de saber português*, 6º ano. São Paulo: FTD, 2012.

UNESCO. *TIC na educação Brasil*. Disponível em: <www.unesco.org/new/pt/brasil/...and-information/.../ict-in-education/>. Acesso em: 26 mai. 2015.

VAL, Maria da G. C. *O que é ser alfabetizado e letrado?* In Práticas de Leitura e Escrita. CARVALHO, Maria A. F.; MENDONÇA, Rosa H. (Org.). Brasília, MEC/SEE, 2006.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes. (2007). (coleção psicologia e pedagogia)

VELLASCO, A. M. M; SOUZA, R. M. Módulo III. *Educação em Língua Materna II: Linguística*. Universidade de Brasília: Brasília, 2007.

VÍDEOS

LEILÃO DE JARDIM. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=TP7r6Nnczzk>. Acesso em: 22 mai. 2015.

SONS DO ALFABETO <www.youtube.com/watch?v=j49uCPpp7MU>. Acesso em: 22 mai. 2015.

RARIDADE. POESIA MUSICALISADA. Disponível em: <www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=mPyM4_hEK6Y> Acesso em: 22 mai. 2015

JOGOS EDUCATIVOS

EDUCAÇÃO DINÂMICA. Disponível em: <www.educacaodinamica.com.br/ed/views/jogos_educativos.php?id=1&genero=L%C3%ADngua%20Portuguesa>. Acesso em: 22 mai. 2015.

JOGO DITADO. Disponível:<<http://www.escolagames.com.br/jogos/ditado>>: Acesso em: 22 mai. 2015.

JOGO FORMA PALAVRA. Disponível em < <http://www.escolagames.com.br/jogos/ditado>>: Acesso em: 22 mai. 2015.

JOGO DAS CANTIGAS. <Disponível em: http://www.educacaodinamica.com.br/ed/views/jogos_educativos.php?id=1&genero=L%C3%ADngua%20Portuguesa> Acesso em: 22 mai. 2015.

JOGO DAS RIMAS. Disponível em: http://www.educacaodinamica.com.br/ed/views/jogos_educativos.php?id=1&genero=L%C3%ADngua%20Portuguesa> Acesso em: 22 mai. 2015.

JOGO FÓMULA DITADO. Disponível em: <http://www.educacaodinamica.com.br/ed/views/jogos_educativos.php?id=1&genero=L%C3%ADngua%20Portuguesa> Acesso em: 22 mai. 2015.

JOGO ORGANIZANDO SÍLABAS. Disponível em <<http://www.jogosdaescola.com.br/play/index.php/escrita/454-organizando-as-silabas>> . Acesso em: 27 mai. 2015.