



PROFLETRAS

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS - PROFLETRAS**

JANAÍNA DE CASTRO AZEVEDO SILVA

**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA
AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA.**

**GUARABIRA/PB
JULHO/2015**

JANAÍNA DE CASTRO AZEVEDO SILVA

**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA
AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA**

Trabalho apresentado à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III - para Obtenção do Título de Mestre em Letras no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UEPB.

Orientador(a): Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins

GUARABIRA/PB

JULHO/2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586c Silva, Janaína de Castro Azevedo
A consciência fonológica e suas implicações na língua escrita
[manuscrito] / Janaína de Castro Azevedo Silva. - 2015.
170 p. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.

"Orientação: Iara Ferreira de Melo Martins, Departamento de Letras".

1. Fonologia. 2. Aquisição da linguagem. 3. Escrita. I.
Título.

21. ed. CDD 400

JANAÍNA DE CASTRO AZEVEDO SILVA

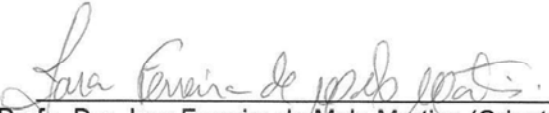
**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA
AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento ao requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

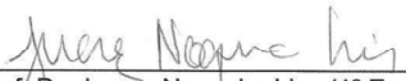
Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 27 de agosto de 2015.

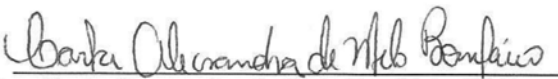
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Lara Ferreira de Melo Martins (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins (1º Examinador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Carla Alessandra de Melo Bonifácio (2ª Examinadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

AGRADECIMENTOS

A minha avó materna Dulcineia de Castro Azevedo, sempre a primeira.

A minha mãe, Ivonete Azevedo, que me mostrou o caminho dos livros desde muito cedo.

A minhas professoras primárias: Dona Zélia Silveira (in memorian), a mais amada das amadas, de quem ficou sempre um pouco do perfume da canção que me ensinara; Dona Betinha (in memorian), que me alfabetizou; Dona Marluce; professora à moda antiga; Dona Nereide, minha entusiasta; Verônica Silveira, que me apresentou o primeiro romance: “Meu pé de laranja lima”, de José Mauro de Vasconcelos e me fez amar os livros gordos.

A minha professora de Português do Fundamental II e Magistério, Dona Zefinha Ribeiro, decisiva na minha opção pelas letras.

Às amigas do Mestrado e da vida: Neuza Jorge Rodrigues, Deuzanete Cândido da Costa, Micheline Carlos, Vanuza Batista, José Pereira, que me ensinaram que a vida é, de fato, “a arte do encontro”!

Aos professores do PROFLETRAS/UEPB, divisores de minhas águas acadêmicas.

Em especial, a minha orientadora, pela credibilidade depositada, sempre com bom humor e tranquilidade.

-

*Transportai um punhado de terra todos os dias
e farás uma montanha.*

(Provérbio chinês)

RESUMO

A Consciência Fonológica é a reflexão sobre a estrutura fonológica da língua. Essa percepção de que as letras (grafemas) representam os fonemas das unidades lexicais implica no desenvolvimento de habilidades complexas durante o processo de aquisição da linguagem escrita. Nesse sentido, nossa pesquisa partiu da seguinte problemática: como recuperar o baixo desempenho no desenvolvimento da consciência fonológica de alunos com dificuldade na aquisição da língua escrita? Partimos da hipótese de que a negligência com a consciência fonológica e com o princípio alfabético, nos anos iniciais, interfere na aquisição da leitura e da escrita, ou seja, no processo de letramento. O objetivo geral deste trabalho foi, portanto, Esta pesquisa teve como objetivo geral verificar se o trabalho com a consciência fonológica favorece a apropriação da linguagem escrita de 10 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública municipal, de Areia/PB. O *corpus* desta pesquisa foi constituído por 40 textos, mais a análise do caderno de ditado, na fase diagnóstica; pelo Caderno sobre Consciência Fonológica do programa Pacto Nacional pela Idade Certa, do Governo Federal; na fase da intervenção pedagógica e por mais 30 textos na fase pós-intervenção pedagógica, de 10 alunos do 3º Ano da Escola Municipal José Rodrigues em Areia-PB. Foi uma pesquisa-ação, uma vez que se voltou para a intervenção e por uma interação efetiva entre pesquisadores e pesquisados. A fundamentação teórica foi norteadada pelos autores Yavas, Hernandorena & Lamprecht (1992); Simões (2006); Almeida (2011); Silva (2007; 2011); Almeida (2011); Stampa (2009); Queiroz e Pereira (2013); Ferreiro (1987; 2009); Teberosky (2001, 1986); Câmara Jr. (1976); Adams, Foorman, Lundberg et al (2012); Gomes (2009); Scliar-Cabral (2013); Soares (2013). Os resultados apontaram para a relevância do trabalho com a consciência fonológica no sentido de facilitar a apropriação da linguagem escrita, bem como promover a recuperação de alunos que demonstram atraso na aquisição da escrita.

Palavras-chave: Fonologia. Aquisição. Escrita.

ABSTRACT

The phonological awareness is the reflection about the phonological structure of the language. This perception that the letters (graphemes) represent the phonemes of lexical units implies the development of complex skills during the acquisition written language process. In this sense, our research started up from the following problem: how the immaturity in phonological awareness of students with difficulties in acquisition written language will be recovered? We had as hypothesis, the neglect of phonological awareness and the alphabetic principle in the beginning years interferes with acquisition of reading and writing, in other words, in the literacy process. Therefore, the aim of this study is verify that work with phonological awareness favors the appropriation of written language students of third grade in a public school. The corpus of this research consists of 40 texts and an analysis on dictation notebook, in the diagnostic phase; in the pedagogical intervention phase, we analyzed the phonological awareness PNAIC / UFOP notebook; and in teaching post-intervention phase an analysis in another 30 texts of 10 students of the third grade of the Municipal School José Rodrigues in Areia-PB. It was made an action research, once it turned to the intervention and effective interaction between researchers and researched. The theoretical foundation will be guided by authors: Yavas, Hernandorena & Lamprecht (1992); Simões (2006); Adams (2011); Silva (2007; 2011); Adams (2011); Stampa (2009); Queiroz and Pereira (2013); Blacksmith (1987; 2009); Teberosky (2001, 1986); Hall Jr. (1976); Adams, Foorman, Lundberg et al (2012); Gomes (2009); SCLiar-Cabral (2013); Soares (2013) .The results showed the relevance of the work with phonological awareness to facilitate the appropriation of written language, and promote the recovery of students whom demonstrate delay in writing acquisition.

Keywords: Phonology. Acquisition. Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Realização do aluno 1, 9 anos para a frase: Porque perdeu o trem.....	28
Figura 2: Realização do aluno, 3º ano, para a frase: Porque perdeu o trem.....	29
Figura 3: Exemplo de Escrita Espelhada: m por n, aluno do 3º ano.....	30
Figura 4: Vozeamento: troca de /s/, desvozeado por /z/ vozeado, aluno do 3º ano..	30
Figura 5: Vozeamento: troca de /f/, desvozeada por /v/, vozeada;	30
Figura 6: Escrita realizada pelo aluno para a palavra “vizinho”, aluno do 3º ano.....	31
Figura 7: Escrita realizada pelo aluno para a palavra “vinho”, aluno do 3º ano.....	31
Figura 8: violação da forma dicionarizada: “apaixonou”, aluno do 3º ano.	32
Figura 9: violação da forma dicionarizada: “cachorro”, aluno do 3º ano.	32
Figura 10: violações na escrita de sequência de palavras: escrita contínua ou aglutinada, aluno do 3º ano.....	33
Figura 11: Exemplo de hipercorreção: “perdel”, “comel”, aluno do 3º ano.....	34
Figura 12: Exemplo de vozeamento: substituição da plosiva ou oclusiva desvozeada /g/ pela vozeada /k/, aluno do 3º ano.	36
Figura 13: Exemplo de vozeamento: substituição da fricativa desvozeada /f/ pela vozeada /v/, aluno do 3º ano.	36
Figura 14: Exemplo de escrita contínua, pautada na fala, sem espaçamento entre as palavras; escrita espelhada: troca de m por n; epêntese do /i/ na palavra “os”, aluno do 3º ano.....	37
Figura 15: Exemplos de processos de substituição com desvio: troca de nasal /m/ por líquida /l/; apagamento da nasal /n/; apócope do /r/; dificuldade com a consoante oclusiva /k/ que pode se representada pelos grafemas: c, qu, aluno do 3º ano.....	37
Figura 16: exemplo de aférese: supressão da sílaba “es” da forma verbal “estava”, aluno do 3º ano	40
Figura 17: exemplo de aférese: supressão da sílaba “es” da forma verbal “estão” como é comum na linguagem informal, aluno do 3º ano.	40
Figura 18: Exemplo de monotongação na escrita de alunos do 3º ano, aluno do 3º ano.	42
Figura 19: Exemplo de monotongação na escrita de alunos do 3º ano, aluno do 3º ano.	42
Figura 20: Exemplo de apócope: apagamento do /r/ final, aluno do 3º ano	42
Figura 21: exemplo de apócope do /u/ na forma verbal “viajou”, pretérito perfeito, aluno do 3º ano.....	43
Figura 22: exemplo de apócope do /u/ na forma verbal “encontrou”, pretérito perfeito, aluno do 3º ano.....	43
Figura 23: Exemplo de apócope na escrita de alunos do 3º ano, aluno do 3º ano	44
Figura 24: Exemplo de epêntese na escrita de alunos do 3º ano, aluno do 3º ano.	45
Figura 25: Ditongação em “feista” com a epêntese do /i/, glide, aluno do 3º ano.....	46
Figura 26: Ditongação em “loubo” com a epêntese do /w/, glide, aluno do 3º ano.	46
Figura 27: Ditongação em “gauto” com a epêntese do /w/, glide, aluno do 3º ano.	46
Figura 28: Atividade 1: Consciência de palavras, letra g), p. 11.....	63
Figura 29: Atividade 4: Consciência silábica, letra c), p. 14.....	64
Figura 30: Atividade 1: Parlenda, letra b), p. 15, exemplo 1	64
Figura 31: Atividade 1: Parlenda, letra b), p. 15, exemplo 2	65
Figura 32: Atividade 1: Consciência Fonêmica, letra e), p. 21.....	66

Figura 33: Atividade 1: Consciência Fonêmica, letra b), p. 22.....	67
Figura 34: Atividade 1: Consciência de Palavras, letra b), p. 05.....	69
Figura 35: Produção textual do aluno 1. realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.	71
Figura 36: Desenho temático do aluno 2, 9 anos, 2014.	73
Figura 37: Produção textual do aluno 2 (9 anos) realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.....	75
Figura 38: Produção textual do aluno 2 (9 anos) realizada depois da intervenção pedagógica, 2014.....	76
Figura 39: Desenho temático do aluno 3, 9 anos, 2014.	77
Figura 40: Produção textual do aluno 3 (9 anos) realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.....	80
Figura 41: Produção textual do aluno 3. (9 anos) realizada depois da intervenção pedagógica, 2014.	80
Figura 42: Produção textual do aluno 4, (9 anos) realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.....	83
Figura 43: Produção textual do aluno 4, 9 anos, realizada depois da intervenção pedagógica, 2014.....	83
Figura 44: Produção textual da aluna 5, 9 anos, realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.....	87
Figura 45: Produção textual da aluna 5, 9 anos, realizada depois da intervenção pedagógica, 2014.....	87
Figura 46: Produção textual da aluna 6,9 anos, realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.....	90
Figura 47: Produção textual da aluna 6, 9 anos, realizada depois da intervenção pedagógica, 2014.....	91
Figura 48: Produção textual do aluno 7, 9 anos, realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.....	93
Figura 49: Produção textual do 7, 9 anos, realizada depois da intervenção pedagógica, 2014.....	94
Figura 50: Produção textual da aluna 8, 9 anos, realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.....	97
Figura 51: Produção textual da aluna 8, 9 anos, realizada depois da intervenção pedagógica, 2014.....	97
Figura 52: Ditado feito pela aluna D, 9 anos, 3º Ano, 2014.....	99
Figura 53: Produção textual da aluna 9, 11 anos, realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.	102
Figura 54: Produção textual da aluna 9, 11 anos, realizada depois da intervenção pedagógica, 2014.	102
Figura 55: Produção textual do aluno 10, 9 anos, realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.	106
Figura 56: Produção textual do aluno 10, 9 anos, realizada depois da intervenção pedagógica, 2014.	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quadro das Vogais da Língua Portuguesa e as possibilidades de estruturas silábicas	37
Tabela 2: Quadro das consoantes da Língua Portuguesa e as possibilidades de estruturas silábicas	37
Tabela 3: Realização de Escrita e nível de CF do aluno 1 9 anos, na pré-intervenção, 2014.	70
Tabela 4: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 2., 9 anos, na pré e pós intervenção pedagógica, 2014.....	72
Tabela 5: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 2., 9 anos, na pré e pós intervenção pedagógica, 2014.	74
Tabela 6: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 3., 9 anos, na pré e pós intervenção pedagógica, 2014.	78
Tabela 7: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 4., 9 anos, na pré e pós-intervenção pedagógica, 2014.	81
Tabela 8: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 5., 9 anos, na pré e pós-intervenção pedagógica, 2014.	85
Tabela 9: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 6, 9 anos, na pré e pós-intervenção pedagógica, 2014.	89
Tabela 10: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 7, 9 anos, na pré e pós-intervenção pedagógica, 2014.	92
Tabela 11: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 8, 9 anos, na pré e pós-intervenção pedagógica, 2014.	95
Tabela 12: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 9., 9 anos, na pré e pós-intervenção pedagógica, 2014.	100
Tabela 13: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 10, 9 anos, na pré e pós-intervenção pedagógica, 2014.	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
4.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	17
4.2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	21
4.2.1 Método Sintético	21
4.2.2 Método Analítico	22
4.2.3 Métodos Fônicos	24
4.3 AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....	26
4.4 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE FONÉTICA E FONOLOGIA.....	34
4.4.1 Principais processos fonológicos do Português Brasileiro	38
4.5 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	50
5 SOBRE A PESQUISA	56
5.1 HISTÓRICO E LOCALIZAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO	56
5.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	58
5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	59
5.4 MATERIAIS E MÉTODOS.....	60
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	61
6.1 ALUNO 1, 9 ANOS,	68
6.2 ALUNO 2, 9 ANOS	72
6.3 ALUNO 3, 9 ANOS	76
6.4 ALUNO 4, 9 ANOS.....	80
6.5 ALUNO 5, 9 ANOS	84
6.6 ALUNO 6, 9 Anos	88
6.7 ALUNO 7 , 9 ANOS.....	91
6.8 ALUNO 8, 9 ANOS	94
6.9 ALUNO 9, 11 ANOS.....	98
6.10 ALUNO 10, 9 ANOS.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	117
APÊNDICE A: 1ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA.....	117
APÊNDICE B: SEQUÊNCIA DIDÁTICA – HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....	119
ANEXOS	124

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	124
ANEXO B: AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA.....	125
ANEXO C: ATIVIDADE 1 DA PRÉ-INTERVENÇÃO	126
ANEXO D: ATIVIDADE 2 DA PRÉ-INTERVENÇÃO: DESENHO TEMÁTICO	129
ANEXO E: ATIVIDADE 4 DA PRÉ-INTERVENÇÃO: HISTÓRIA EM QUADRINHOS	130
ANEXO F: ATIVIDADE DA PRÉ-INTERVENÇÃO: RIMAS	131
ANEXO G: TREINO ORTOGRÁFICO – CADERNO DO ALUNO	133
ANEXO H: ATIVIDADE 1 DA PÓS-INTERVENÇÃO	134
ANEXO I: ATIVIDADE 2 DA PÓS-INTERVENÇÃO.....	137
ANEXO J: ATIVIDADE III DA PÓS-INTERVENÇÃO: RIMAS.....	138
ANEXO K: CADERNO DO PNAIC UTILIZADO NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	140

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral verificar se o trabalho com a consciência fonológica favorece a apropriação da linguagem escrita de 10 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede pública municipal, de Areia/PB.

A alfabetização, grosso modo, é o processo de apropriação do sistema de escrita, a apreensão dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilitarão ao aluno ler e escrever. Por letramento, entende-se o processo de entrada e atuação no mundo da cultura escrita. O termo letramento envolve usos da língua escrita não contemplados na designação do termo alfabetização, como a oralidade e as linguagens não-verbais. A alfabetização, portanto, vem a ser uma das práticas de letramento lideradas por um especialista encarregado de ensinar o funcionamento e uso do código alfabético a indivíduos iniciantes, dentro da sala de aula. O letramento envolve essa e outras práticas de uso da língua.

Nessa aquisição da língua escrita os estudos envolvendo a Fonologia são relevantes, uma vez que, estabelecer as relações entre os sons da fala e os sons da escrita é o primeiro passo para a aquisição da leitura e da escrita.

Assim, o desenvolvimento da consciência fonológica é importante nesse processo de aprendizagem da lectoescrita e deve anteceder a compreensão do princípio alfabético da escrita, beneficiando essa apropriação. Entendemos por consciência fonológica, a habilidade de se perceber que as palavras são constituídas por diversos sons.

Nossa pesquisa, portanto, partiu da seguinte problemática: É possível recuperar a imaturidade na consciência fonológica e na apropriação do sistema de escrita, em alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental? Partimos da hipótese de que a negligência com a apropriação do sistema de escrita e com a consciência fonológica promoveu uma aprendizagem deficitária em alunos que já deveriam ter dominado as capacidades básicas, no 3º Ano, série em que a alfabetização deve estar consolidada.

Como objetivos específicos, propomos:

- a. Verificar se os exercícios propostos na Cartilha do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) se mostram eficazes ou suficientes para auxiliar no processo de aquisição da escrita dos alunos;
- b. Demonstrar que as atividades que desenvolvem a consciência fonológica no nível fonêmico melhoram a aquisição da escrita desses alunos;
- c. Demonstrar que as atividades que desenvolvem a consciência fonológica no nível sintático auxiliam no processo de aquisição da escrita da população pesquisada;
- d. Demonstrar que as atividades que desenvolvem a consciência fonológica no nível silábico ajudam na aquisição da linguagem escrita dos alfabetizandos;
- e. Demonstrar que as atividades que desenvolvem a consciência fonológica no nível da rima facilitam a conquista da linguagem escrita dos aprendizes;
- f. Demonstrar que as atividades que desenvolvem a consciência fonológica no nível da aliteração favorecem o processo de amadurecimento da escrita dos alfabetizandos;
- g. Promover o letramento, através da conscientização de que a escrita faz parte de práticas sociais necessárias à formação do cidadão nos dias atuais.

Nossa pesquisa foi uma pesquisa-ação, que buscou resolver ou minimizar a problemática observada, mediante a intervenção da professora pesquisadora. A pesquisa foi feita com 10 alunos do 3º ano de uma escola pública municipal da cidade de Areia-PB.

Os quatro anos iniciais são determinantes para o desenvolvimento das capacidades linguísticas e comunicativas das crianças. É na alfabetização e no aprendizado da língua escrita que se concentram os problemas que, se não solucionados, podem vir a ser motivo de fracasso escolar nas séries vindouras. Verifica-se, diante de um quadro nacional preocupante no tocante à alfabetização, o aumento da produção científica sobre o tema, bem como ações do poder público na implantação de programas para reformular e buscar estratégias que potencializem os resultados do processo de alfabetização. Assim, os anos iniciais serão norteadores de toda a vida escolar da criança e devem estar bem consolidados antes dos dez primeiros anos de vida.

Nas últimas décadas, no Brasil, observou-se um crescente interesse da Linguística pela alfabetização, tanto por parte dos governos que buscam estratégias de formulação e reformulação, através de projetos e programas de âmbito municipal, estadual e federal, quanto por parte da comunidade científica que, nas últimas décadas, tem procurado pesquisar sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, a fim de esclarecer, discutir e apontar possíveis soluções para sanar o fracasso brasileiro em alfabetizar.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por exemplo, é um programa do Governo Federal, em parceria com estados e municípios, e tem o compromisso “de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.” (<http://pacto.mec.gov.br>), idade em que as crianças já devem ter:

a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, quatro princípios centrais serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. o sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (<http://pacto.mec.gov.br>)

As estatísticas apresentam índices altos de analfabetismo em todo o país. O município de Areia/PB, apesar de seu pioneirismo nos campos da educação e da arte, apresenta índices que apontam para uma realidade que segue na direção oposta: a taxa de analfabetismo é de 30,33% e de 3,7 no IDEB (Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica), ficando atrás de municípios vizinhos como Remígio (3,9), Esperança (4,7), e Bananeiras (4,1).¹

São dados preocupantes para a educação e a alfabetização, em particular, mas indicadores de que algo necessita ser feito, a fim de retomarmos o caminho da excelência na educação e cultura paraibanas.

Como vimos acima, os anos iniciais serão norteadores de toda a vida escolar da criança e devem estar bem consolidados por volta dos primeiros oito anos de idade. Os alunos, objeto da nossa pesquisa, possuem uma faixa etária entre 08 e 15 anos, o que já aponta para uma distorção ano/idade, mas ainda em processo de consolidação, o que aponta, por sua vez, para a necessidade de um trabalho no sentido de solucionar as dificuldades nos processos de aquisição da escrita e leitura.

Diante desse quadro, investigar e procurar, através de novas abordagens, novos métodos, atividades e recursos para fazer com que esses alunos possam consolidar sua alfabetização de maneira satisfatória, tornou-se motivo de força maior para os educadores, para mim, em especial.

Esta pesquisa se justifica, pois, pela necessidade de que se consolide o previsto nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1997): que os alunos sejam alfabetizados, não apenas percebendo e memorizando, mas de forma conceitual, conscientes de que a escrita representa graficamente a linguagem e de que esta constitui uma prática social indispensável à formação do indivíduo enquanto cidadão. Esta pesquisa, ainda, se justifica pela necessidade de que se evite que a população pesquisada venha a aumentar os índices, já preocupantes, de analfabetismo pleno e funcional do município de Areia-PB.

Por fim, justifica-se, também, ainda, pelo fato de que o desenvolvimento linguístico dos alunos provocará o desenvolvimento emocional da criança, sua autoconfiança e autoestima para que ela possa atuar significativamente num mundo de múltiplos letramentos, que exigem o domínio da lectoescrita.

Este trabalho está assim segmentado:

Após a introdução, apresentamos a justificativa, em que apontamos as razões que nos levaram à escolha do tema e os objetivos pretendidos.

¹ Disponível em: <https://www.deepask.com/goes?page=areia/PB-Confira-a-taxa-de-analfabetismo-no-seu-municipio>.

Em seguida, o presente trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro deles, Fundamentação Teórica, apresenta as seguintes subdivisões:

- 4.1 Alfabetização e Letramento, em que salientamos a importância de alfabetizar letrando e explicamos que a alfabetização e letramento estão associados, estabelecemos comparações, procuramos desfazer alguns equívocos.
- 4.2 Métodos de Alfabetização: aqui apresentamos os métodos sintéticos, analíticos e fônicos de alfabetização e esclarecemos que uma das etapas dos métodos fônicos é o desenvolvimento da consciência fonológica.
- 4.3 Aquisição da Escrita: Nessa seção, abordamos a inserção no mundo da escrita pelo alfabetizando, as hipóteses de que se utiliza para apreensão de um sistema complexo e novo para ele, com exemplos do *corpus* que compõe a nossa pesquisa.
- 4.4 Breves Considerações sobre a Fonética e a Fonologia, em que definimos e apresentamos os principais conceitos com que trabalham os dois campos, os sistemas vocálicos e consonantais do português brasileiro (PB) e os principais processos fonológicos, com destaque para os que são comuns às crianças em fase de aquisição da linguagem escrita, com exemplos do *corpus* que compõe a nossa pesquisa.
- 4.5 Consciência Fonológica (CF): tema principal da nossa pesquisa, apresentamos conceitos e implicações para o ensino relativos à CF.

O Capítulo seguinte: “Sobre a Pesquisa” divide-se em:

- 5.1 Histórico e Localização da Unidade de Ensino, em que apresentamos o *locus* da pesquisa, e a região em que está inserida, bem como fazemos um breve perfil da população que mora no entorno da escola.
- 5.2 Sujeitos da Pesquisa: Apresentamos aqui o perfil da turma que participará da amostragem.
- 5.3 Materiais e Métodos, em que fazemos uma descrição dos passos da pesquisa.

O Capítulo “Resultados e Discussões” apresenta os seguintes tópicos:

- 6.1 Amostra obtida com a realização das sequências didáticas, que consta de uma fase diagnóstica, com o levantamento dos principais problemas relacionados a consciência fonológica apresentados pela população pesquisada.
- 6.2 Intervenção Pedagógica, que se subdivide em duas seções, uma que vai tratar da análise do material do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) que foi utilizado na intervenção pedagógica e outra que faz uma análise geral das dificuldades e avanços dos dez alunos envolvidos na pesquisa.
- 6.3 Dados da pós-intervenção pedagógica, em que fazemos a comparação entre as atividades realizadas antes e depois do trabalho com a consciência fonológica.

Seguem-se as Considerações finais, em que fazemos uma retomada do tema, com as conclusões a que chegamos após a nossa pesquisa, bem como verificamos se os objetivos foram alcançados e quais as dificuldades e dados facilitadores do processo. Por fim, temos as Referências, em que elencamos os autores que embasaram nosso estudo; os Apêndices, contendo o material que elaboramos como suporte para elucidação e ilustração e; por fim, apresentamos os anexos, contendo os textos auxiliares que complementam o nosso trabalho.

Os autores que nortearam nossa pesquisa foram, dentre outros: Yavas, Hernandorena & Lamprecht (1992); Simões (206); Almeida (2011); Silva (2007; 2011); Stampa (2009); Queiroz e Pereira (2013); Ferreiro (1987; 2009); Teberosky (1993); Câmara Jr. (1976); Adams, Foorman, Lundberg et al (2012); Gomes (2009); Sciar-Cabral (2013); Soares (2013).

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Teoria Linguística tem trazido importantes contribuições à produção científica sobre alfabetização, uma vez que o ato de alfabetizar exige, hoje, outras abordagens para além da pedagógica e psicológica. Os estudos na área da Fonologia, sobretudo as que envolvem o método fônico e a consciência fonológica, em particular, são importantes no processo de aquisição da língua escrita, uma vez que estabelecer as relações entre os sons da fala e os sons da escrita é o primeiro passo para a aquisição da leitura e da escrita.

Começaremos por explorar as relações existentes entre alfabetização e letramento. Em seguida, apresentamos os principais aspectos que comprometem a aquisição da linguagem escrita pela criança, as contribuições da Fonética e Fonologia para essa fase e, terminamos o capítulo destacando a contribuição dos estudos que envolvem a consciência fonológica para a alfabetização e o letramento da criança em fase de apropriação do sistema de escrita.

4.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

De maneira geral, alfabetização é o processo de apropriação do sistema de escrita, a apreensão dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilitarão ao aluno ler e escrever. Por letramento, entende-se o processo de entrada e atuação no mundo da cultura escrita.

Soares (2013) chama a atenção, antes de conceituar alfabetização, para a necessária distinção entre o processo de aquisição da língua (oral e escrita) e o processo de desenvolvimento da língua (também oral e escrita). Para ela, o termo alfabetização designa o processo de aquisição da língua escrita, ou seja, “ensinar o código da língua escrita, ensinar as 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.

Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. (SOARES, 2013, p. 15)

Nesse sentido, ler e escrever corresponde a um domínio mecânico da leitura e da escrita, às habilidades de codificar e decodificar a língua. Lemle (1984) define a alfabetização como o processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler).

Para Soares (2013), o conceito acima que compreende a alfabetização como codificar a língua oral em escrita e decodificar a língua escrita em oral não esgota a definição, uma vez que alfabetizar compreende também “um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito.” (p. 16).

Porém, tais conceitos ainda não esgotam o termo “alfabetização”, uma vez que a alfabetização não é uma mera transcrição da fala, uma vez que nem sempre se escreve como se fala, nem se fala da maneira como se escreve. Além disso, os problemas da expressão/compreensão da língua escrita são diferentes da compreensão/expressão da língua oral, os discursos se organizam de formas diferentes.

Diante disso, a autora aponta um terceiro ponto de vista que vai interferir para uma conceituação do termo alfabetização, além do ponto de vista mecânico e da expressão e compreensão. Este terceiro ponto volta-se, ao contrário dos anteriores, para o aspecto social da alfabetização: O conceito de alfabetização está na dependência de características culturais, econômicas e tecnológicas:

Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, como especificidade e autonomia em relação à língua oral, e ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2013, p. 18)

Nessa perspectiva, a alfabetização é um processo que tem estreita relação com os usos sociais da língua, ou seja, é a primeira etapa de um processo maior: o letramento.

O letramento, grosso modo, pode ser definido como a apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Para Kleiman (2006) o professor

deve ser agente desse letramento. Em vez de mediador, este seria um promotor das capacidades de seus alunos, desenvolvendo neles competências comunicativas e práticas de uso da escrita úteis nas diversas instituições por onde eles circulam. Para tal, as atividades de escrita na escola devem estar vinculadas às práticas sociais e não, vinculadas à necessidade de a escola ensinar sobre gêneros textuais, com um fim em si mesmo. (KLEIMAN, 2006)

Letramento não é alfabetização, embora esta seja uma das práticas de letramento, conforme podemos observar em kleiman (2006, p. 12):

Se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar.

O termo letramento envolve usos da língua escrita não contemplados na designação do termo alfabetização, como a oralidade e as linguagens não-verbais. Nesse sentido, para Kleiman (2005) a alfabetização vem a ser uma das práticas de letramento lideradas por um especialista encarregado de ensinar o funcionamento e uso do código alfabético a indivíduos iniciantes, dentro da sala de aula. O letramento envolve essa e outras práticas de uso da língua.

Soares (1998) situa o surgimento, no Brasil, do termo letramento, por volta do ano de 1986. Para Soares (1998, p. 15) letramento é o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas de interação oral.”

Para Ferrero (2009), a alfabetização é um desafio. Para ela, apesar de ser unânime a todos, o fato de que a educação é a “chave” para a inclusão, ninguém se propõe a enfrentar os novos desafios da alfabetização. Precisamente, isso corresponde a compreender a leitura e a escrita, já nessa fase, como construções sociais. A alfabetização não pode mais ser vista como o aprendizado de uma técnica instrumental realizada na escola, apesar desse domínio técnico inicial ser o primeiro passo para o exercício da cidadania e inserção na cultura letrada. A alfabetização corresponde, nesse sentido “ao básico do básico” (FERRERO, 2009, p. 56) na educação rumo ao processo de letramento.

Nessa mesma direção, para Teberosky (1993), o processo de alfabetização vai além da apropriação de técnicas percepto-motoras, trata-se de uma aquisição conceitual. Rios e Libânio (2009), seguindo a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferrero e Teberosky, explica que a criança vai criando sua conceptualização, a partir de hipóteses:

- Hipótese pré-silábica – registros aleatórios sem conexão entre o grafema e o fonema, e sem consciência fonológica.
- Hipótese silábica – com correspondência quantitativa de grafema em relação a uma análise sonora (fonema), que leva a criança a descobrir a sílaba: cada sílaba corresponde a um grafema.
- Hipótese silábico-alfabética – é uma hipótese intermediária em que a criança já começa a perceber uma correspondência qualitativa. A criança entra em conflito cognitivo com a hipótese quantitativa.
- Hipótese alfabética – já ocorre uma correspondência entre a hipótese de escrita e a convenção.
- Hipótese alfabético-ortográfica – é uma hipótese intermediária em que a criança vai se deparar com as convenções. Nesse momento, o ambiente alfabetizador irá promover situações para a aquisição da língua escrita de maneira convencional.
- Hipótese ortográfica – aquisição e compreensão das regras ortográficas da língua. (RIOS; LIBÂNIO, 2009, p. 35-36)

O professor de alfabetização deve estar atento às etapas de desenvolvimento da criança, às hipóteses que elas levantam ao escreverem (que não são erros) para conduzir a criança rumo à apropriação satisfatória da linguagem escrita. É, pois, na alfabetização e no aprendizado da língua escrita que se concentram os problemas que, se não solucionados, podem vir a ser motivo de fracasso escolar nas séries vindouras.

Os quatro anos iniciais são determinantes para o desenvolvimento das capacidades linguísticas e comunicativas das crianças. (ALVARENGA; NICOLAU; SOARES *et al.*, 1989).

Para Soares (1998) a entrada da criança no mundo da escrita ocorre, simultaneamente, por esses os dois processos, de alfabetização e letramento: “a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização.” (p. 35). A apropriação do sistema de escrita e o domínio das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, a alfabetização e o letramento são processos complementares e indissociáveis.

Por um lado, levar os indivíduos a se utilizar das práticas sociais de leitura e de escrita não é apenas ensinar a ler e escrever, ou seja, alfabetizar somente. Por outro, sem o processo de alfabetização, sem a compreensão do princípio alfabético, o aluno não vai possuir as condições básicas para o letramento. Daí, dizermos que alfabetização e letramento serem interdependentes, indissociáveis.

“A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa”. (BRASIL, 1997, p. 28). Portanto, o grande desafio da educação, no século XXI, para os primeiros anos do ensino fundamental, é o de alfabetizar letrando, ou seja, levar o aluno a apropriar-se do sistema alfabético-ortográfico, ao tempo em que lhe possibilite condições para usar as habilidades da leitura e da escrita nas suas práticas cotidianas.

Os métodos de alfabetização utilizados nos fornecerão subsídios para que possamos analisar como se dá o processo de alfabetização no amplo universo do letramento.

4.2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

A compreensão e a apropriação da linguagem escrita pela criança ocorrem por etapas consecutivas e comuns a todas as crianças (FERRERO, 1986). Existem dois métodos tradicionais de alfabetizar a criança: o sintético que parte da parte para o todo e o analítico, que faz o caminho inverso, partindo do todo para a parte.

4.2.1 Método Sintético

O método sintético é o método que trata de estabelecer uma relação entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra.

Está dividido em: alfabético, fonético e silábico. No alfabético, parte-se das letras para as sílabas e destas para as palavras e, somente depois para o texto.

O método alfabético é um dos mais antigos sistemas de alfabetização. Também conhecido como soletração, tem como princípio que a leitura parte da decoração oral das letras do alfabeto, depois, todas as suas combinações silábicas e, em seguida, as palavras. A partir daí, a criança começa a ler sentenças curtas e vai evoluindo até conhecer histórias. Por este processo, a criança vai soletrando as sílabas até decodificar a palavra. Por exemplo, a palavra casa soletra-se assim c, a, ca, s, a, sa, casa. O método Alfabético permite a utilização de cartilhas. (VISVAHATAN²)

No método fonético, inicia-se o aprendizado partindo do som das letras: consoante com vogal, pronunciando a sílaba formada. Por trabalhar com sons isolados, não deve ser confundido com o método fônico, como temos hoje, que visa ao desenvolvimento da metacognição e da metalinguagem, porque leva o alfabetizando a refletir sobre as unidades distintivas da língua.

Na silabação, ou método silábico, aprende-se primeiro as sílabas para, depois, formar as palavras. (VISVAHATAN³)

Esses modelos de método sintético privilegiam a leitura e escrita mecânicas do texto, através da decifração das palavras, vindo posteriormente a leitura com compreensão, o que vai contra o disposto nos PCNs, de alfabetizar e letrar, paralelamente.

4.2.2 Método Analítico

O método analítico pode partir da palavra (palavração); da sentença, (sentenciação); ou do texto, (método global), para ensinar o aluno a ler e a escrever. Esses métodos defendem a ideia de que o alfabetizando aprende, percebendo o todo, para então, apreender as unidades que o compõem. Para os defensores do método global, a linguagem funciona como um todo, daí ter como princípio começar pelo texto. Esse método prioriza a compreensão do enunciado. Para Scliar-Cabral (2013, p. 82), esses três pontos defendidos pelos adeptos do método global foram refutados, nas últimas décadas, pelos experimentos em neuropsicologia e neurociência: O principal argumento diz respeito ao processamento da linguagem verbal pelo cérebro:

² Disponível em: <http://alfabetizacaotempocerto.comunidades.net/>

³ Idem

[...] uma das diferenças entre o processamento da linguagem verbal e o de alguns sistemas holísticos e globais como o dos rostos, das casas e artefatos, é que o primeiro é sequencial, articulando unidades em diferentes níveis, reconhecidas no hemisfério esquerdo, especializado para tal. O reconhecimento dos traços que compõem as letras, uma ou mais caracterizadas, a seguir, como grafemas no sistema alfabético de uma dada língua, é realizada na pequena área fusiforme situada no hemisfério esquerdo, a região occipitotemporal ventral, (...) ladeada por áreas onde são reconhecidos de forma global rostos, casas e artefatos, porém, preferencialmente nas regiões homólogas do hemisfério direito. (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 85).

Essa peculiaridade do processamento da linguagem verbal descoberta pelas pesquisas neurocientíficas tem alterado os estudos sobre a aprendizagem da linguagem escrita. Além da região cerebral responsável pela linguagem verbal não corresponder à mesma região que capta outros sistemas globais, Scliar (2013) traz outra evidência que considera forte para refutar o método global: experimentos demonstraram que, em virtude, dos limites de captação da informação pela fóvea, única região do olho capaz de processá-la, aos olhos humanos, no momento da sacada, não conseguem perceber coisa alguma.

No sistema de escrita, essa captação acontece “da esquerda para a direita, não mais do que três ou quatro letras à esquerda do centro da fixação e sete ou oito à direita, incluindo os espaços.” (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 87). Sendo assim, essa percepção do todo fica comprometida.

A inconveniência do método global - método em que são alfabetizados a maioria dos estudantes brasileiros, depois dos estudos da linguística, da psicolinguística, da neuropsicologia e da neurociência -, é a de estar indo contra as possibilidades inatas do ser humano e dificultando o caminho para os aprendizes, ao partir do reconhecimento do texto escrito como um todo (o que não ocorre no ser humano), para depois decompor, generalizando o princípio de que a percepção se dá do todo em direção às partes constituintes.

4.2.3 Métodos Fônicos

O método fônico surgiu como uma alternativa ao método da soletração ou alfabético. “O método fônico consiste no aprendizado através da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras”. (VISVAHATAN⁴)

Há duas modalidades do método fônico: o silábico e o fonológico, daí Scliar-Cabral (2013) falar de métodos fônicos e não em método fônico. Os métodos fônicos não podem ser confundidos com os antigos métodos sintéticos, dentre os quais a soletração e a silabação são os mais conhecidos. O argumento de que os métodos fônicos ignoram a compreensão do texto em si, é refutado por Scliar-Cabral (2013, p. 91):

[...] o verdadeiro método fônico tem por escopo a automatização do reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si, para chegar-se ao grafema, cuja função não é outra senão **distinguir** uma palavra de outra, justamente porque substituir um grafema por outro **altera o significado**. Viu-se, também, que é necessário dominar tais conhecimentos, não como uma finalidade em si mesma, mas sim porque, sem este domínio, não é possível a leitura fluente, condição para se chegar à **compreensão textual**, em virtude dos limites temporais da memória de trabalho.

Exercícios mecânicos para discriminar os diversos sons isoladamente não podem ser confundidos com método fônico nem podem ser usados como alternativa para desenvolver a consciência fonológica. O método fônico pretende, com atividades estruturadas, criar uma consciência linguística nas crianças em fase de alfabetização. Para tal, segundo Almeida (2011) é preciso que o professor e todos os envolvidos na sua aplicação tenham consciência da linearidade do trabalho, da organização, do uso dos mesmos sinalizadores, das mesmas formas de abordagem, da necessidade da simplicidade e objetividade pedagógica, que não devem mudar constantemente, sob pena de atrapalhar o andamento dos métodos fônicos de alfabetização.

Para Visvahatan⁵

⁴ Disponível em: <http://alfabetizacaotempocerto.comunidades.net/>

⁵ Disponível em: < <http://alfabetizacaotempocerto.comunidades.net> >.

o que difere uma modalidade da outra é a maneira de apresentar os sons: seja a partir de uma palavra significativa, de uma palavra vinculada à imagem e som, de um personagem associado a um fonema, de uma onomatopeia ou de uma história para dar sentido à apresentação dos fonemas. Um exemplo deste método é o professor que escreve uma letra no quadro e apresenta imagens de objetos que comecem com esta letra. Em seguida, escreve várias palavras no quadro e pede para os alunos apontarem a letra inicialmente apresentada. A partir do conhecimento já adquirido, o aluno pode apresentar outras palavras com esta letra.

Almeida (2011) desenvolve um trabalho com o método fônico que apresenta sete etapas:

- Etapa 1 – Consciência Fonológica: Julgamento e percepção de rimas; Aliteração; Síntese fonológica; Segmentação; manipulação; Transposição de fonemas; Transposição de grafemas.⁶
- Etapa 2 – Leitura em Voz alta;
- Etapa 3 – Escrita sob ditado;
- Etapa 4 – Estocagem da informação na memória: Formas geométricas; cores; sequência numérica; pseudopalavras;
- Etapa 5 – Conhecimento das letras e dos traços;
- Etapa 6 – Acesso à memória de longo prazo;
- Etapa 7 – Fixação.

Este método alfabetiza crianças, em média, no período de quatro a seis meses. Este é o método mais recomendado nas diretrizes curriculares dos países desenvolvidos que utilizam a linguagem alfabética. (VISVAHATAN⁷; ALMEIDA, 2011).

Não se pode, portanto, pensar que, ao alfabetizar trabalhando com sons isolado, utiliza-se o método fônico, uma vez que o fundamento deste está em estabelecer relações entre fonemas e grafemas, responsáveis pela distinção de significados que, por sua vez, só existem no meio das palavras. (SCLIAR-CABRAL, 2013).

⁶cf descrição detalhada das etapas no capítulo 6: Consciência Fonológica, p. 47-49.

⁷ Disponível em: < <http://alfabetizacaotempocerto.comunidades.net> >.

No próximo tópico, trataremos especificamente da aquisição da escrita, com aspectos que, independentemente, do método de alfabetização são comuns durante a fase da aquisição da linguagem escrita, pela criança.

4.3 AQUISIÇÃO DA ESCRITA

A história da humanidade, seus avanços, está fundamentada sobre a base da história da escrita. Vivemos os séculos da civilização escrita. Logo, a história da humanidade está dividida em antes e depois do advento da escrita. A nossa civilização é a civilização da escrita. Para Higounet (2003, p. 10):

[...] a escrita não é apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. É o fato social que está na própria base de nossa civilização. Por isso a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano.

Assim, podemos dizer que a escrita vai (e foi) alterando os destinos da humanidade pictograficamente, no caso das escritas não alfabéticas, depois pela palavra, nas escritas alfabéticas.

Fundamental para a entrada na nossa civilização, a apropriação de um sistema complexo como o da escrita pela criança começa por volta dos dois ou três anos, quando esta ainda “considera a palavra como parte do objeto e não como um signo” (TEBEROSKY, 2001, p. 31). Nessa fase, a palavra é uma palavra-objeto e a criança, por isso, apropria-se, primeiro, de sua estrutura externa e depois da simbólica interna.

Mais tarde, a criança começa a perceber a relação entre o texto e o objeto e caminha para o estágio de considerar o texto como um objeto simbólico, o que se dá de forma paulatina e que Ferrero (1986) divide em quatro estágios no processo de construção do princípio alfabético: pré-silábico (utilização do código gráfico da língua sem nenhuma representatividade fônica correspondente com a escrita, na correlação entre grafia e som); silábico (a criança passa a estabelecer relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro); silábico-alfabético

(em alguns momentos as grafias representam sílabas e outras representam fonemas) e alfabético (a criança compreende que cada grafema corresponde a valor sonoro, é nesse momento que o alfabetizando realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.) (FERRERO, 1986).

Para Lavine (1977) apud SEBER, 2009), aos três anos, as crianças já utilizam os critérios de linearidade e horizontalidade, em suas produções gráficas, apesar de ainda não fazerem julgamentos sobre a escrita e nem chamam de escrita, uma figura qualquer. Para Ferreiro e Teberosky (1986), a definição dos limites entre o desenho e a escrita se constitui como um dos primeiros problemas com que a criança se depara na conquista da leitura e da escrita. Assim, com os avanços da capacidade representativa da criança, o desenho e a escrita seguem as suas próprias direções.

Oliveira⁸ trata das relações estabelecidas pela criança, entre a fala e a grafia, no processo de aquisição do sistema de escrita. Na primeira concepção abordada por ele, Transferência de um Produto, o aprendizado da escrita acontece de fora para dentro e a escrita é apresentada como um produto acabado que pode ser transmitida, ensinada. Na segunda concepção, o aprendiz aprende a escrever, escrevendo e a escrita é uma construção. A terceira hipótese, apesar de também considerar a escrita como construção, leva em consideração o fato de que ela prevê a interação do aprendiz com a escrita intermediado pela oralidade.

Oliveira⁹ defende também que se aprende a escrever através de esquemas mentais inatos, da interação com o objeto de aprendizado, da formulação de hipóteses sobre a natureza desse objeto, do conhecimento linguístico internalizado (CLI) cuja natureza é, essencialmente, oral. Toda língua se organiza a partir de um plano de expressão e de um plano de conteúdo. O plano de conteúdo corresponde ao significado daquilo que falamos e o plano da expressão corresponde ao significante, à forma com a qual veiculamos nossos sentidos. Essa união entre forma e sentido não é feita de qualquer maneira. Ela é regulada pela gramática internalizada do falante.

Para se chegar à escrita alfabética, o aprendiz passa pela escrita iconográfica, pela ideográfica, pela silábica e, por fim, à alfabética, tal como aconteceu com a evolução da escrita no mundo. A fase inicial da escrita se baseia

⁸ Disponível em: < www.pucminas.br/imagedb >.

⁹ Idem

na fala, no código e na concreção e a fase final baseia-se na representação e na abstração: Assim é que se estabelece a diferença entre unidades de sentido e unidades de acento, fundamental para compreender por que o aluno escreve “aglutinado” no início da alfabetização. (OLIVEIRA ¹⁰)

Oliveira¹¹ classifica os problemas da escrita em três grupos, tomando como referência o grau de gravidade: No grupo 1 estão os problemas relacionados à Escrita pré-alfabética que, por sua vez, dividem-se em dois subgrupos: o da Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado e o da Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons.

No grupo 2, estão as violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas; As violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons; As violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz; violação de formas dicionarizadas;

No grupo 3, estão a “Violação na escrita de sequências de palavras” e os casos atípicos.

Na escrita pré-alfabética (Grupo 1), o aluno ainda não fez a devida separação entre a representação de grupos de sons e a representação dos sons individuais (a escrita alfabética) (TEBEROSKY, 1986). Muitos alunos da turma pesquisada (3º ano) encontram-se nesse estágio de escrita. Vejamos alguns exemplos:

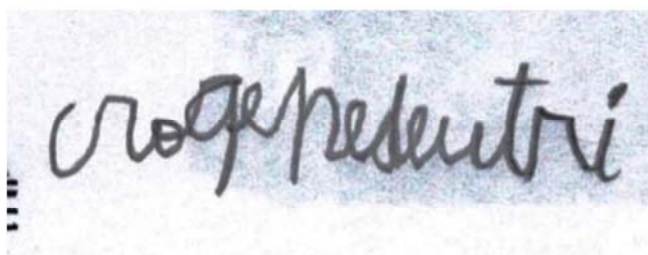


Figura 1: Realização do aluno 1, 9 anos para a frase: *Porque perdeu o trem.*
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

¹⁰ Disponível em: < www.pucminas.br/imagedb >.

¹¹ Disponível em: < www.pucminas.br/imagedb >.

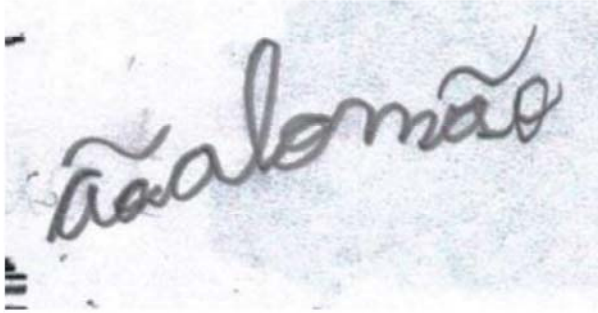


Figura 2: Realização do aluno, 3º ano, para a frase: Porque perdeu o trem.
 Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014

Na escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado, os alunos trocam m/n; p/b; d/t; b/d. (SCLIAR-CABRAL, 2013). Do ponto de vista dos estudos de neurociência e alfabetização, tal fenômeno acontece porque há uma região específica no cérebro que reconhece os traços invariantes que compõem as letras, independentemente de seu tamanho, da caixa, da fonte, da cor ou da posição que ocupam na palavra, mas não do traçado que muda de letra para letra, como: b/d/p; m/n. (SCLIAR-CABRAL, 2013).

Resulta dessa dificuldade inata de reconhecer os traços variáveis nas letras no início da alfabetização, a escrita espelhada. Por isso, verificamos a confusão entre M e W; p – b; e – a; u – n na hora de reconhecer e escrever as letras:

Isso significa que, na alfabetização, os neurônios da região occipitotemporal ventral esquerda terão que se reciclar para reconhecer a diferença entre direção à esquerda e direção à direita entre direção para cima e para baixo. [...] Trata-se de uma aprendizagem específica e lembre-se, só ocorrerá se for ensinada com a função de distinguir significados, como em bote/pote; dado/dedo. (grifos da autora) (SCLIAR-CABRAL, 2013, p .50)

Essa reciclagem dos neurônios é, para muitos, um processo difícil, uma vez que os neurônios que processam nossa visão continuam desprezando as diferenças entre direita/esquerda; em cima/ em baixo. Isso explica o fato de as crianças, no processo de aquisição da linguagem escrita se utilizarem dessa escrita espelhada e persistirem por algum tempo, ainda que não sejam disléxicos:

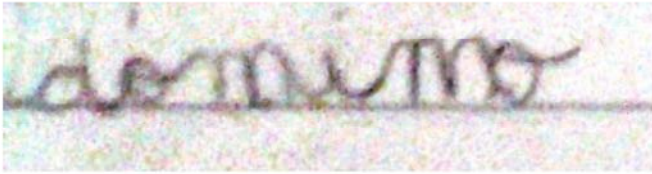


Figura 3: Exemplo de Escrita Espelhada: m por n, aluno do 3º ano.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

A escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons, casos de vozeamento e desvozeamento, acontece comumente em sala de aula, principalmente nos ditados, em que a criança repete, quase sussurrando as palavras ditadas pela professora, o que os leva a confundir, na hora de escrever: s/z/c/ç; d/t; f/v/; p/b.

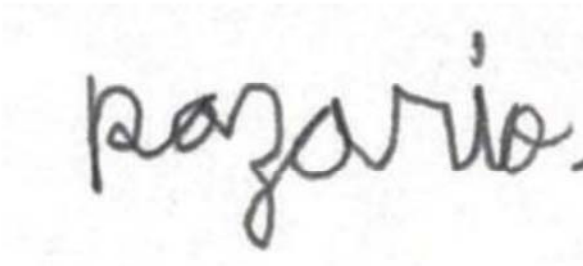


Figura 4: Vozeamento: troca de /s/, desvozeado por /z/ vozeado, aluno do 3º ano..
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

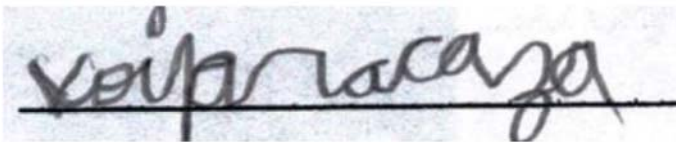


Figura 5: Vozeamento: troca de /f/, desvozeada por /v/, vozeada;
 Troca de /s/, desvozeado por /z/ vozeado, aluno do 3º ano.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

No grupo 2 (OLIVEIRA)¹² estão as violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas. São os casos dos alunos que ainda não conseguiram estabelecer relações mínimas entre fonemas e grafemas:

¹² Disponível em: < www.pucminas.br/imagedb >.

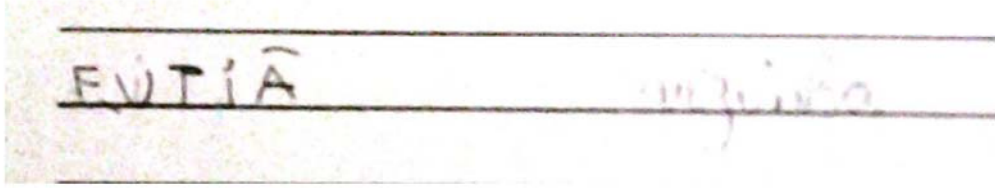


Figura 6: Escrita realizada pelo aluno para a palavra “vizinho”, aluno do 3º ano.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

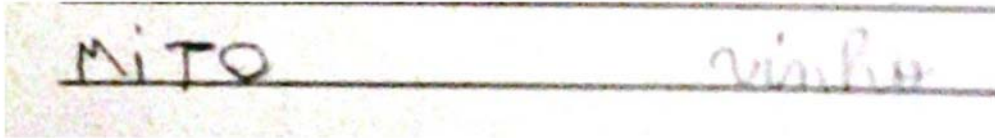


Figura 7: Escrita realizada pelo aluno para a palavra “vinho”, aluno do 3º ano.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

As violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons compreendem os casos de escrita pautados na fala, mas que, concomitantemente, são regidos por regras invariantes. É o caso do fonema /g/ antes de certas vogais. O alfabetizando, no entanto, tomando o princípio geral e por analogia tende a escrever, por exemplo: gera para guerra.

Nas violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz, o aluno vai escrever de acordo com o seu dialeto. Assim é que, ao escrever “animau”, o aluno paraibano, por exemplo, está pautado na sua variação regional, em que a consoante lateral [l] em posição final de sílaba, é vocalizada, e temos então um segmento com as mesmas características articulatorias de uma vogal, no caso aqui de um glide [w]. No sul, por exemplo, e em Portugal, onde o [l] é pronunciado como lateral alveolar (ou dental) vozeado [ɫ], a possibilidade de um aluno grafar “animal” é quase nula.

Com relação à violação de formas dicionarizadas, trata-se de problemas sérios a serem enfrentados. São “as grafias que não podem ser controladas nem pelo som que se pronuncia nem por uma regra, nem por diferenças dialetais [...] as formas existem, mas remetem a conceitos diferentes.” (OLIVEIRA, p. 45)¹³ como em: “sem (preposição) e cem (numeral)”. Pode ocorrer também quando apenas uma forma existe, mas a outra é tecnicamente possível, como em:

¹³ Disponível em: < www.pucminas.br/imagedb >.

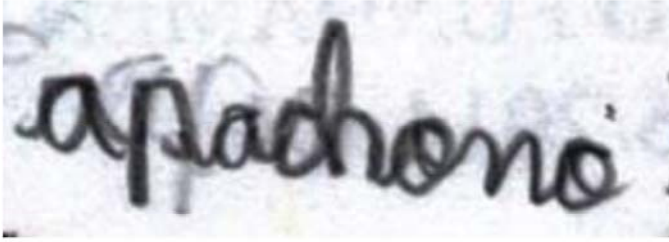


Figura 8: violação da forma dicionarizada: “apaixonou”, aluno do 3º ano.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

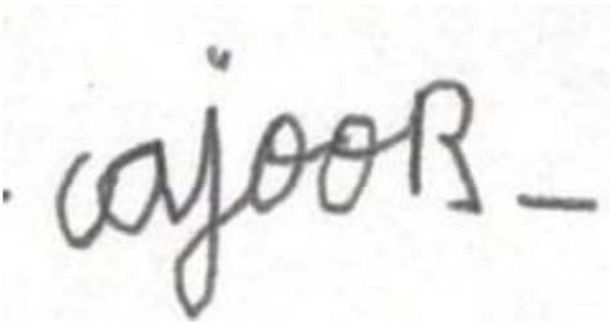


Figura 9: violação da forma dicionarizada: “cachorro”, aluno do 3º ano.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

No grupo 3 está a violação na escrita de sequências de palavras. Para Scliar-Cabral (2013), um dos grandes desafios, no processo de alfabetização, deve-se ao fato de que “a fala é percebida como um contínuo” (p. 34). Ainda para Oliveira¹⁴ a fala trabalha com unidades de acento e a escrita com unidades de sentido, daí, a partição da fala não corresponde à partição da escrita. Ferrero (1987) aborda a questão dos espaços em branco entre as palavras e o quanto esses espaços eram perturbadores para as crianças, em estágio inicial de escolarização. Para Scliar-Cabral (2013, p. 34):

A fala é percebida como um contínuo, residindo aí uma das maiores dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, um trabalho sistemático tem que ser desenvolvido para que o indivíduo reconstrua de modo consciente a percepção da fala e possa desmembrar a cadeia da fala em palavras e a sílaba em seus constituintes.

¹⁴ Disponível em: < www.pucminas.br/imagedb >.

Para ela, perceber o descontínuo da fala auxiliaria a criança nessa fase a escrever de forma descontínua, e não contínua. Esse é um dos problemas mais detectados pelos professores de alfabetização, como podemos observar abaixo:

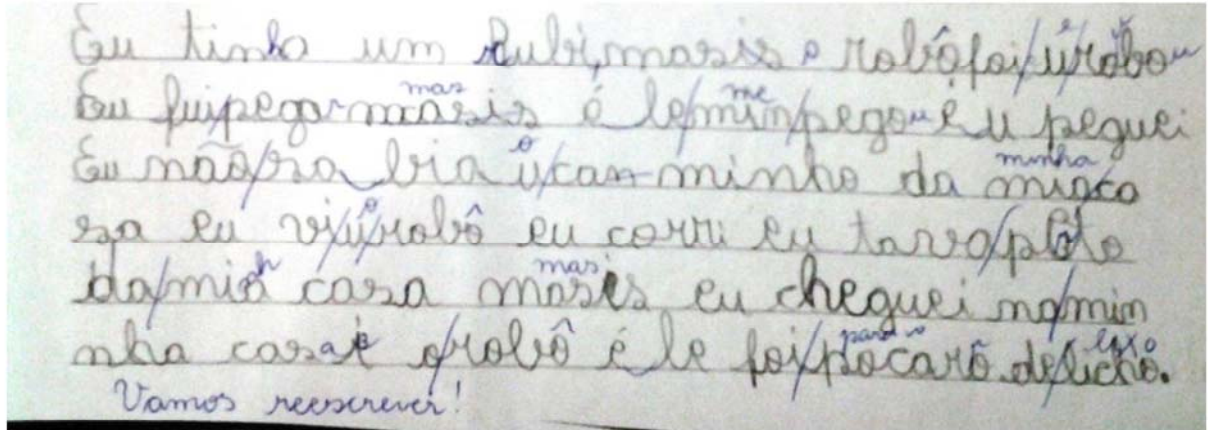


Figura 10: violações na escrita de seqüência de palavras: escrita contínua ou aglutinada, aluno do 3º ano. Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

Os casos atípicos correspondem, basicamente, à hipercorreção e a casos acidentais:

Os casos de hipercorreção são de difícil tratamento, por duas razões: primeiro, eles são esporádicos, podendo aparecer ou não. Segundo, eles podem aparecer para certos problemas, mas não aparecerem para outros. Entretanto, há um exemplo relativamente frequente de hipercorreção para o qual uma intervenção simples do professor pode ajudar os alunos a compreender e resolver o problema. Trata-se dos verbos que, nas formas de 3ª Pessoa do Passado, são grafados pelos aprendizes com um 'l' final, como em **pegol**, **abril** e **jogol** (para **pegou**, **abriu** e **jogou**). (grifo do autor) (OLIVEIRA, p. 46)¹⁵

Ocorrência comum nos textos de alunos em período de apropriação da linguagem escrita:

¹⁵ Disponível em: < www.pucminas.br/imagedb >.

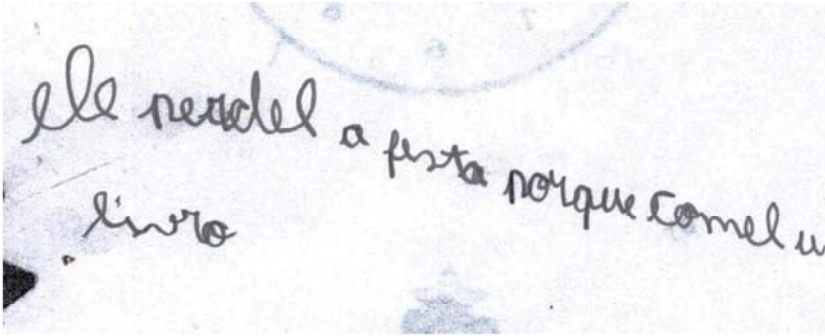


Figura 11: Exemplo de hipercorreção: “perdel”, “comel”, aluno do 3º ano.
 Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

Nesse caso, convém trabalhar com os alunos a partir da analogia, hipótese que ele construiu e que agora deve desconstruir para concluir que todos os verbos, passados são grifados com u.

Por fim, finalizamos com a dicotomia de Lemle (1987) que afirma que, no começo da aprendizagem da linguagem escrita, o alfabetizando tem de ser levado a descobrir que as letras representam os sons da fala. No segundo momento, porém, o alfabetizando deve descobrir que as letras não representam os sons da fala. Essa contradição deve-se ao fato de que a língua falada e a língua escrita não têm uma relação biunívoca. Desenvolvida essa consciência metalinguística, o aluno está pronto para avançar sem maiores percalços em seu percurso escolar.

A seguir, apresentaremos noções da Fonética e da Fonologia que se fazem pertinentes no entendimento e na compreensão desse processo de aquisição da linguagem escrita pela criança. Conhecimentos básicos de Fonologia e Fonética são necessários ao professor de alfabetização, pois, sem o devido conhecimento de como funciona o sistema fonológico do Português brasileiro, o professor pode tratar qualquer produção do aluno como incorreta, sem se aprofundar nos processos fonológicos que levaram o aluno àquela construção.

4.4 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE FONÉTICA E FONOLOGIA

Entendemos por Fonética a área da Linguística que estuda os sons da fala do ponto de vista fisiológico e articulatório. “A fonética é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana.” (SILVAa, 2007, p.

23). As unidades da fonética são os fones, que são unidades sonoras ou consonantais atestadas na produção da fala. Registra-se, na transcrição fonética, entre colchetes. (SILVAa, 2011)

A Fonologia ou Fonêmica é a ciência que estuda a cadeia sonora da fala. Para Jakobson (1967, p. 11): “Fonologia é a parte da linguística que trata dos sons da fala em referência às funções que eles exercem numa língua dada”. Suas unidades são os fonemas.

A Fonologia descreve “toda a estrutura sonora da língua: seus segmentos consonantais e vocálicos, estrutura silábica, acentuação, ritmo e entonação sem levar em conta as diferenças que possam existir entre um falante e outro ou entre um ou outro contexto de fala. A Fonética, por outro lado, trata da concretização desses sons pelo falante, no contexto da fala ou da percepção. (GOMES, 2009, p. 33).

Entendemos por fonologia, a ciência que descreve a estrutura sonora da língua: “seus segmentos consonantais e vocálicos, estrutura silábica, acentuação, ritmo e entonação, sem levar em conta as diferenças que possam existir entre um falante e outro ou entre um outro contexto de fala.”(Gomes 2009, p. 33). Difere da fonética porque a esta interessam os mecanismos de produção e audição presentes nos sons da fala.

As unidades da Fonologia ou Fonêmica são os fonemas, transcritos entre barras transversais: “não são pronunciáveis, pois expressa, uma **representação** linguística abstrata (grifo da autora).” (SILVAa, 2011, p. 109). Nesse mesmo sentido, Sciar-Cabral (2013) chama a atenção para que o fonema não seja confundido ou definido como som, porque o fonema é uma entidade psíquica.

Para Jakobson (1967) fonema é o conceito básico da fonologia. Ele o designa como: “As propriedades fônicas concorrentes que se usam numa língua dada para distinguir vocábulos de significação diversa” (p. 11). Silva (a,2011) conceitua fonema como “unidade sonora vocálica ou consonantal que se distingue funcionalmente de outras unidades sonoras da língua.” Simões (2006, p. 20) define como “unidades mínimas não significativas, mas distintivas, ou seja, unidades que distinguem as formas da língua”.

As variações de pronúncia de um mesmo fonema não pertencem à descrição fonêmica, uma vez que não criam formas linguísticas, não interferindo na interação

comunicativa. Aqui, trabalharemos com o fonema, classe de sons cuja função é a de distinguir significados e com o grafema, unidade representacional em um sistema de escrita: “Em sistemas de escrita alfabética, idealmente, um único **grafema** pode ser compreendido como o correlato escrito de um fonema.” (SILVAa, 2011, p. 129).

O professor de Português, nos anos iniciais, depara-se com situações em que a criança apresenta, em textos, a interferência da forma sonora da fala.

Portanto, ao escrever palavras como: “quecejamava”, “uis”, “pa qore”, “dansa vausa”, “trei”, “siapachono” (cf imagens abaixo), a criança não está necessariamente incorrendo em “erros”, mas está fazendo a transposição para a escrita das palavras da sua fala. Tais violações também não são cometidas irrefletidamente, aleatoriamente: as crianças utilizam equivocadamente os recursos disponíveis no “próprio sistema ortográfico de escrita.” (GOMES, 2009, p. 40), ou seja, a criança vai levantando hipóteses e testando-a, nesse momento, realizando os processos fonológicos.

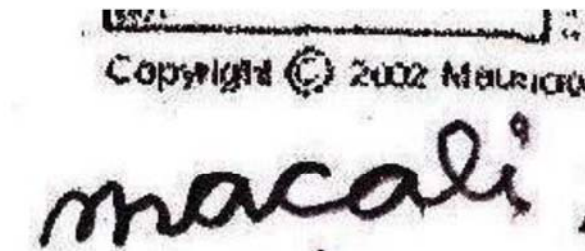


Figura 12: Exemplo de vozeamento: substituição da plosiva ou oclusiva desvozeada /g/ pela vozeada /k/, aluno do 3º ano.

Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

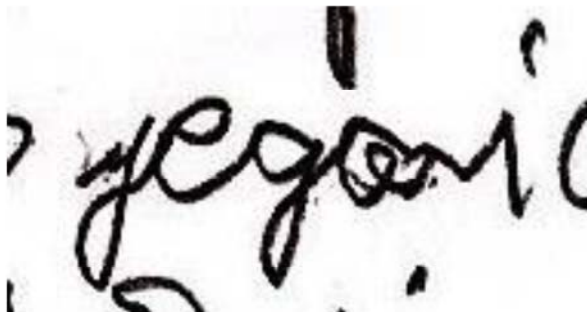


Figura 13: Exemplo de vozeamento: substituição da fricativa desvozeada /j/ pela vozeada /z/, aluno do 3º ano.

Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

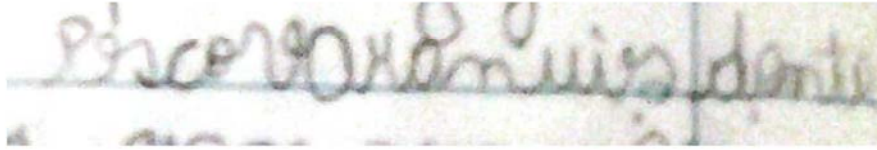


Figura 14: Exemplo de escrita contínua, pautada na fala, sem espaçamento entre as palavras; escrita espelhada: troca de m por n; epêntese do /i/ na palavra “os”, aluno do 3º ano.
Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2014.

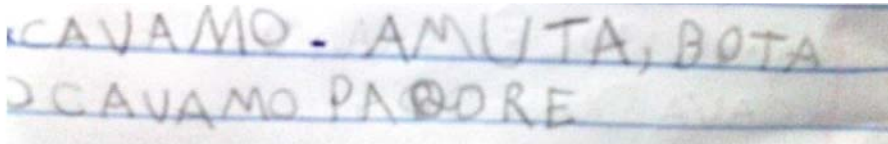


Figura 15: Exemplos de processos de substituição com desvio: troca de nasal /m/ por líquida /l/; apagamento da nasal /n/; apócope do /r/; dificuldade com a consoante oclusiva /k/ que pode se representada pelos grafemas: c, qu, aluno do 3º ano
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

O sistema sonoro da nossa língua é composto de sete vogais orais, cinco vogais nasais e dezenove consoantes:

	Anterior		Central		Posterior	
	arred	não-arred	arred	não-arred	arred	não-arred
alta		i			u	
média-alta		e			o	
média-baixa		ɛ			ɔ	
baixa				a		

Tabela 1: Quadro das Vogais da Língua Portuguesa e as possibilidades de estruturas silábicas Fonte: SILVAa, 2007, p. 79

As vogais médias-baixas /ɛ/ e /ɔ/ não ocorrem como nasais.

	oclusivas		fricativas		nasais	líquidas	
	surdas	sonoras	surdas	sonoras		laterais	vibrantes
labiais	/p/	/b/	/f/	/v/	/m/		
anteriores	/t/	/d/	/s/	/z/	/n/	/l/	/r/
posteriores	/k/	/g/	/ʃ/	/ʒ/	/ɲ/	/ʎ/	/R/

Tabela 2: Quadro das consoantes da Língua Portuguesa e as possibilidades de estruturas silábicas
Fonte: CAVALIERI, 2005, p. 111.

Como podemos ver, a fonologia da língua portuguesa é composta de 19 sons consonantais. As consoantes sonoras ou vozeadas são produzidas com a vibração das pregas vocais. As surdas ou não vozeadas são produzidas sem a vibração das cordas vocais. A base silábica do português do Brasil, doravante PB, é a vogal, ou seja, não pode haver sílaba sem vogal no português. (COLLISCHONN, 1996),

Observamos nas crianças em processo de aquisição da língua materna, uma diferença entre o modo como elas produzem os sons e o padrão sonoro real, seja na realização das consoantes, seja na realização das vogais. A essa diferença de realizações movidas pelas hipóteses infantis na aquisição da língua, denominamos processo fonológicos ou metaplasmos sincrônicos.

4.4.1 Principais processos fonológicos do Português Brasileiro

Desde o latim, até a contemporaneidade, a Língua Portuguesa passa por processos de transformações fonéticas e fonológicas aos quais se dá o nome de *Metaplasmos*. Tais processos constituem em alterações de fones ou de fonemas que podem ser percebidos tanto do ponto de vista sincrônico quanto do ponto de vista diacrônico. (SILVAa 2011, p. 80). Os metaplasmos podem ser motivados diacronicamente ou sincronicamente. Aqui, vamos nos ater aos processos segmentais sincronicamente motivados, uma vez que estaremos atentos à apropriação do sistema da escrita pela criança e suas implicações.

A língua se estrutura a partir de um conjunto de segmentos sonoros chamados de fonemas. A língua portuguesa tem 19 (dezenove) consoantes e 7 (sete) vogais. (CÂMARA, 1976). Os fonemas são unidades mínimas distintivas que distinguem as formas da língua. Na língua portuguesa, a base silábica é a vogal. É importante ressaltar que as variações de pronúncia não pertencem à descrição fonológica da língua, mas à descrição fonética, cujas unidades são os fones, conforme explicitado acima.

Para Stampe ((1973) *apud* Stampa, 2009 p. 1) processo fonológico é:

Uma operação mental que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de falado indivíduo, uma classe

alternativa idêntica em todos os outros sentidos, porém, desprovida da propriedade difícil.

Os processos fonológicos atuam nos padrões de fala da criança com o objetivo de simplificar aspectos complexos em termos articulatórios, motores ou de planejamento. São inatos, porque são limitações com as quais a criança nasce e vai superando, à medida que vai aprendendo e apreendendo as especificidades da língua materna, o que a leva a superar os aspectos que não fazem parte do sistema da sua língua. São naturais “porque derivam das necessidades e dificuldades articulatórias e perceptuais do ser humano” (YAVAS, HERNANDORENA e LAMPRECHT, 1992, p. 91). Elas são frutos das adaptações dos padrões da fala às restrições naturais da capacidade humana de perceber e produzir sons.

Os processos fonológicos permitem uma descrição eficaz e rápida da fala infantil e constituem um instrumento de análise, uma vez que permitem compreender quando o processo fonológico resulta do desenvolvimento da fonologia e quando este corresponde a um desvio na fonologia da criança e necessita de tratamento específico. Tais metaplasmos, no processo de aquisição da linguagem escrita são amplamente empregados pela criança que utiliza a escrita foneticamente motivada, calcada ainda nos sons da fala. (GOMES, 2009). Os processos fonológicos estão agrupados em quatro grupos: Apagamento; Adição; Substituição e Transposição.

O apagamento consiste na supressão de algum segmento, podendo este ser um segmento vocálico, consonantal, glide, ou uma sílaba inteira, e ocupar a posição inicial, medial ou final da palavra. (SILVAa, 2011). Os processos fonológicos de apagamento podem ser espontâneos – ou não sistemáticos –, produzindo-se aleatoriamente e afetando palavras particulares (casos de modismos linguísticos ou questões histórico-culturais, por exemplo); e também podem ser condicionados – ou sistemáticos –, produzindo-se em contextos determinados e não distribuídos aleatoriamente (BOTELHO e LEITE, 2005). Podem ser empregados na língua devido a questões de economia: as línguas procuram, constantemente, um nível ideal onde exista a possibilidade de sua máxima utilização (comunicativa), através de uma quantidade mínima de elementos; devido à facilitação da articulação de segmentos: estratégia para evitar uma estrutura silábica marcada, atuando muitas vezes como responsáveis pela ressilabificação das palavras, ou, ainda, para minimizar o número de sílabas que se ‘desviam’ do padrão não-marcado na língua.

Os processos sistemáticos de apagamento são:

Aférese – apagamento de segmento inicial;

Síncope (Paroxitonação): apagamento de segmento medial; apagamento da vogal átona postônica, transformando a proparoxítona em paroxítona.

Monotongação: apagamento do glide;

Apócope – apagamento de segmento final.

A aférese é o processo fonético-fonológico de mudança linguística, característico da fase arcaica da língua, o qual consiste na supressão de segmentos ou sílabas em início do vocábulo. Sincronicamente, este metaplasmo ocorre com frequência em contexto de uso informal ou popular da língua. A aférese também não altera as propriedades do acento primário da palavra (ASSIS, 2010). Vejamos os exemplos colhidos em textos de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Areia-PB:

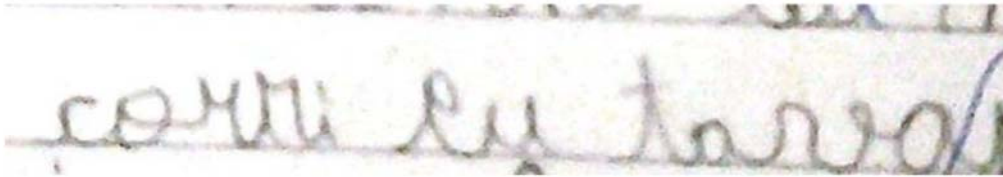


Figura 16: exemplo de aférese: supressão da sílaba “es” da forma verbal “estava”, aluno do 3º ano
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

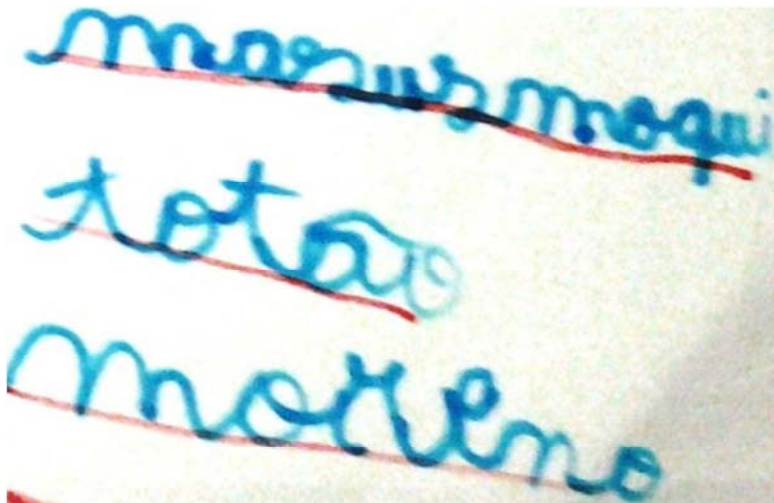


Figura 17: exemplo de aférese: supressão da sílaba “es” da forma verbal “estão” como é comum na linguagem informal, aluno do 3º ano.

Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

A Síncope, por sua vez é o apagamento de um segmento medial e teve sua origem no Latim clássico, passou pelo Latim vulgar e pelo Português arcaico. No

português brasileiro corresponde ao retorno das palavras proparoxítonas por via erudita, mas obedecendo a duas restrições: que nem a última, nem a penúltima sílabas sejam pesadas. O apagamento por síncope, ou a paroxitonização, ocorre na tentativa de o falante trazer a palavra para o padrão do PB, ou seja, o padrão proxítono da língua (CAVALIERI, 2005).

Contexto fonológico precedente:

consoante labial: abóbora→abóbra

consoante velar : chácara→chácra; currículo→curriclo; retângulo →retanglu

consoante alveolar: ácido→asdo; amídalas→amídla, apóstolo →apóstlu

Contexto fonológico seguinte:

Fator líquida labial: brócolis→brocli

Fator obstruinte: música→musca

Fator líquida vibrante: abóbora→abobra; árvore→arvri ; chácara→chac [∅]Ra

Peso da sílaba anterior:

sílaba leve: semáforo→ semafro

sílaba pesada: círculo → ciclo

A monotongação é vista como uma redução do ditongo à vogal simples ou pura, por um processo de assimilação completa. Monotongação é qualquer processo fonológico no qual um ditongo é convertido em monotongo (CAVALIERI, 2005). De acordo com Câmara Jr (1976), monotongação é a mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples.

Para pôr em relevo o fenômeno da monotongação chama-se, muitas vezes, monotongo, à vogal simples resultante, principalmente quando a grafia continua a indicar o ditongo e ele ainda se realiza numa linguagem mais cuidadosa. Entre nós há, nesse sentido, o monotongo ou /ô/, em qualquer caso, e ai /a/, ei /ê/ diante de uma consoante chiante (p)ouca, (b)oca, (c)caixa, como acha, (d)deixa), como fecha. A monotongação é motivada pelo contexto posterior, pela extensão da palavra ou pelo tipo de registro.

No contexto posterior, os fonemas consonantais, / Σ, Z, P / em posição posterior ao ditongo, facilitam sua monotongação, como nos exemplos: baixa ['baΣa]; feijão; ['feZãw]; queijo" ['keZu]; touro ['toPu]; feira ['fePa]

Motivada pela extensão da palavra, quanto maior o número de sílabas na palavra, mais a monotongação ocorre, como, nos exemplos: brasileira [brasi'lera]; esteira [i Σ'tera]; aleijado [ale'Zadu]; apaixonado [apaΣô'nadu]; manteiga' [mã'tega]. Com relação ao tipo de registro, o registro coloquial, informal e familiar é o que mais favorece a monotongação.



Figura 18: Exemplo de monotongação na escrita de alunos do 3º ano, aluno do 3º ano.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

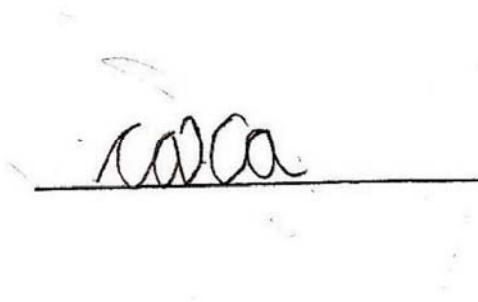


Figura 19: Exemplo de monotongação na escrita de alunos do 3º ano, aluno do 3º ano.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

Apócope é um dos metaplasmos por queda ou supressão de fonemas em sílabas finais a que as palavras podem estar sujeitas à medida que uma dada língua evolui. Neste caso, a palavra pode perder um ou mais fonemas no final. Processo comum nas formas infinitivas na fala, como “olhá” em vez de “olhar”. Na escrita das crianças, observa-se que a acentuação presente na fala: “fala” para falar não está presente na escrita: fala para falar; “dansa” para dançar, como no exemplo abaixo:

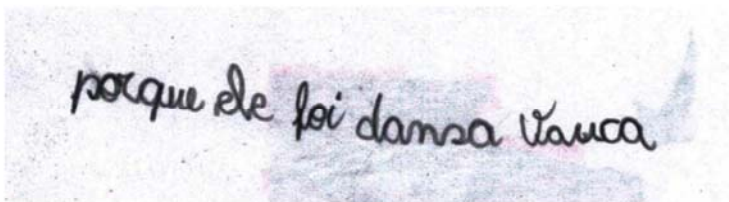


Figura 20: Exemplo de apócope: apagamento do /r/ final, aluno do 3º ano
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

Apesar de haver pouca polarização nos dados quanto a este fator, parece que os verbos monossilábicos permitem o apagamento do /R/ em menor proporção do que os verbos não-monossilábicos, na maioria das variedades do português brasileiro. Uma das hipóteses para explicar esta tendência seria o comprometimento do significado pela perda de um fonema (BERTANI, 1999).

Apócope do fonema final /u/ (l): Pasté/u/; Funi/u/; Anzó/u/; Azu/u/.

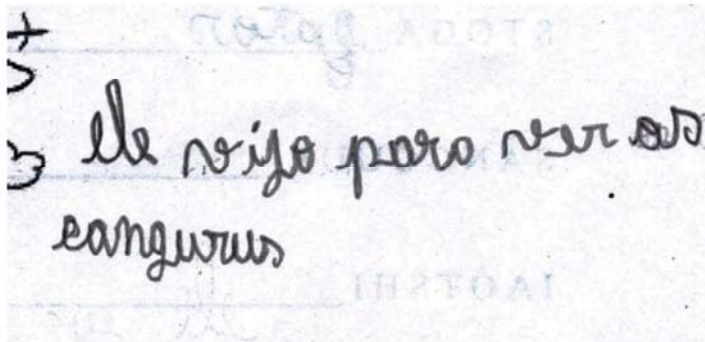


Figura 21: exemplo de apócope do /u/ na forma verbal “viajou”, pretérito perfeito, aluno do 3º ano
 Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

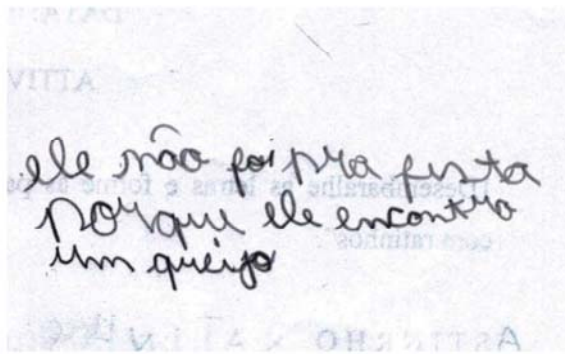


Figura 22: exemplo de apócope do /u/ na forma verbal “encontrou”, pretérito perfeito, aluno do 3º ano
 Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

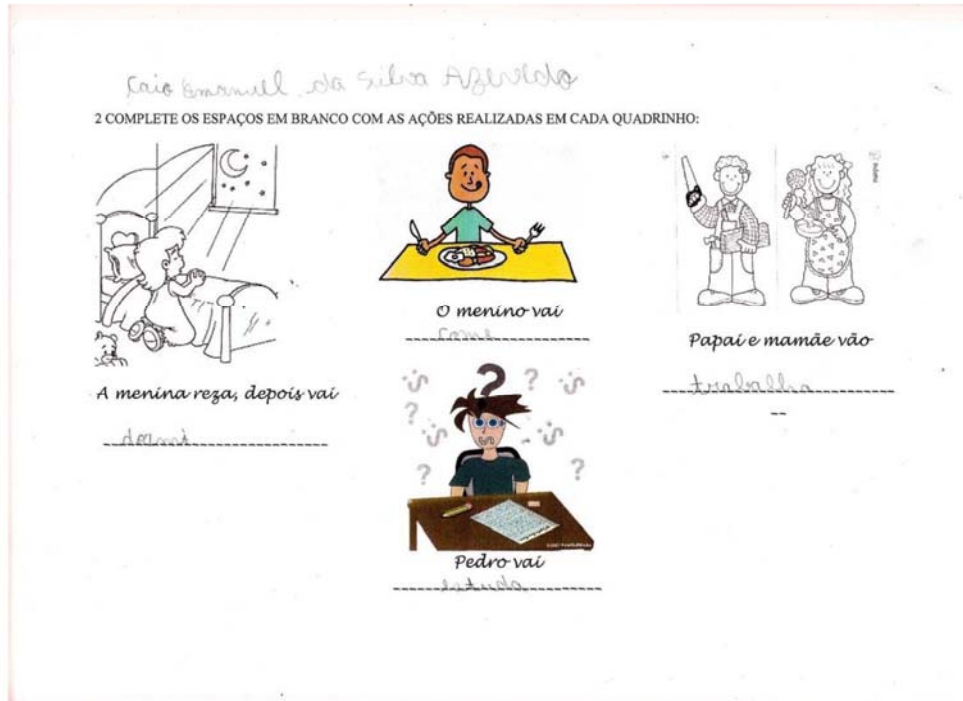


Figura 23: Exemplo de apócope na escrita de alunos do 3º ano, aluno do 3º ano
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

Apócope dos fonemas finais /ã/ e /ã/ (m) dos verbos na 3ª pessoa do plural:
cantar/w/ ~ cantaram; beber/w/ ~ beberam; partir/w/ ~ partiram.

Apócope dos fonemas átonos finais /i/ e /u/:

“Uma vogal em sílaba não-acentuada não se comporta da mesma forma que a sua correspondente tônica [...] as posições átonas, por serem mais débeis, favorecem o processo fonológico da neutralização”. (CALLOU E LEITE, 2003, p. 44).

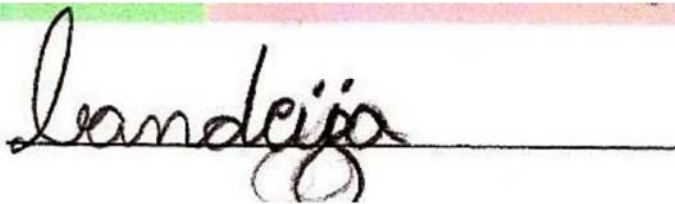
O termo “apócope” é definido como: “fenômeno fonológico caracterizado pela omissão de um ou mais sons no fim de uma palavra” (SILVAa, 2011): bobagem > bobage; quer > qué; furúnculo > furunco; lâmpada>lampa; viagem > viagem

Os processos fonológicos de adição ocorrem por acréscimos de consoantes, vogais e glides e podem ser de três tipos: Prótese; Epêntese; Paragoge. Sistemas abertos: Verbos; Adjetivos; Substantivos. Sistemas fechados: Advérbio; Preposição (CÂMARA JR. 1976).

A Prótese: consiste no acréscimo de um fonema em início de vocábulo: com em alevantar; assubir.

A Epêntese é definida por Coutinho (1969) como sendo o acréscimo de um fonema no interior da palavra, classificado como um metaplasmo por aumento. A epêntese pode ser definida como um fenômeno de acréscimo /inserção de uma vogal ou de uma consoante em uma sílaba, não representada na escrita. A divisão da sílaba obedece a princípios bastante restritos, é possível que algum segmento não possa ser associado a um nó silábico em virtude de sua qualidade e da sua posição em relação a outros segmentos. Para que a estrutura silábica não viole o princípio de Licenciamento Prosódico, as línguas dispõem de dois mecanismos de ajustamento: a epêntese e o apagamento. (COLLISCHONN, 1996)

Cagliari (1995) assume uma postura discutível ao tomar a epêntese como um fenômeno de correção de estrutura silábica. A palavra 'corrigir' remete a existência de 'erros' numa dada língua, como se esta fosse uma estrutura cristalizada sem a capacidade de se adaptar às necessidades imediatas de comunicação depreendidas a partir do uso. bandeja→bandeija; caranguejo→carangueljo; submarino→subimarino; adjetivo→adijetivo; amnésia→aminésia; beneficência→beneficiência; prazerosamente→prazeirosamente.



The image shows a handwritten word 'bandeija' written on a horizontal line. The word is written in a cursive style, with a prominent 'i' in the middle that is not present in the printed word 'bandeja'. This illustrates the concept of epenthesis, where a vowel is inserted into a syllable that is not represented in the written form.

Figura 24: Exemplo de epêntese na escrita de alunos do 3º ano, aluno do 3º ano.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

Câmara Jr (1976) afirma que o português, como praticamente todas as línguas, apresenta a vogal como centro silábico. É a epêntese vocálica. Um dos problemas para a realização desta estrutura se refere aos vocábulos de origem erudita, como: Apto, ritmo, afta, etc. Collischon (COLLISCHONN, 1996, p.61) afirma

que esse tipo de epêntese para palavras como fixo [fikisu], [adimiru] e [diginu] é específica da variedade brasileira do português. A epêntese vocálica ocorre também na formação de ditongos com adição de glides (ditongação): Verbos terminados em “ear” recebem o “i” em algumas formas do presente e terminados em “iar” recebem o “e”.



Figura 25: Ditongação em “feista” com a epêntese do /i/, glide, aluno do 3º ano.

Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

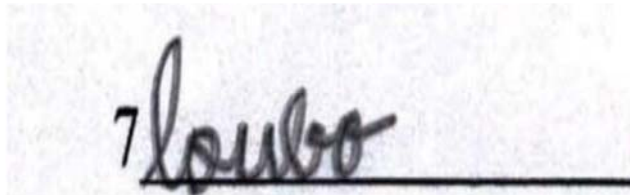


Figura 26: Ditongação em “loubos” com a epêntese do /w/, glide, aluno do 3º ano.

Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

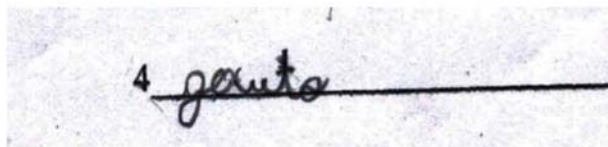


Figura 27: Ditongação em “gauto” com a epêntese do /w/, glide, aluno do 3º ano.

Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora, 2014.

O que ocorre na maioria desses processos resulta do fato de que o português é uma língua que tem sua estrutura silábica baseada na vogal, sendo inexistente sílaba sem vogal; é uma tendência natural da nossa língua rejeitar as chamadas letras mudas, e assim, há uma tendência a gerar uma nova sílaba, sustentadas pelo apoio vocálico a essa letra muda; ocorre para evitar sílabas de padrão complexo com molde silábico CCV (como PNEU [pinew]) (COLLISCHONN, 1996).

Os verbos terminados em “ear” (passear, barbear, homenagear, pleitear, manusear, etc.) recebem “i” em algumas formas do presente: Nas flexões verbais, especificamente, a inserção do fonema “i” em verbos terminados em EAR ocorre

quando, nas suas formas rizotônicas, (acentuação tônica sobre a raiz do vocábulo) transforma-se o “e” do radical em “ei”:

Entre o nascimento e a idade, aproximadamente, de cinco anos, ocorre o processo de maturação fonológica. Esse processo é gradativo, não linear e com variações individuais. O resultado é o estabelecimento de um sistema fonológico condizente com o adulto que é fala do grupo social em que a criança está inserida (STAMPA, 2009).

A Paragoge, de acordo com Xavier e Mateus (1990, p. 281) pode ser definida como o “acrescentamento de um segmento fonético em posição final de palavra”. Segundo Cagliari (2005, p. 275), o processo da paragoge vem sendo caracterizado como um subtipo de epêntese (processo no qual também ocorre a inserção de um segmento em uma palavra). Se a adição se der no final da palavra, utiliza-se o rótulo paragoge, como em: internet /it&Rn&ti/.

Os processos de substituição, por sua vez, ocorrem quando há a troca de um som por outro. Isso ocorre porque o sistema da língua permite tal troca. Quando não há esse licenciamento, dizemos que esse é um processo fonológico com desvio e que pode se indício de um problema de natureza fisiológica (GOMES, 2009). Os principais processos de substituição são:

- desvozeamento: Realização das consoantes vozeadas (sonoras) em não vozeadas (surdas): Dedo [t e t u]; Zebra [z e b í a]; Disco [t f i s k u]

Anteriorização: Substituição de uma consoante posterior em uma anterior: Chapéu [s a p & w]; Relógio [h & l & z u]; Pica-Pau [p i t a p a u]

- Substituição de uma líquida por outra.

- Semivocalização de líquida: Substituição de uma líquida por uma glide.

- Plosivização: Substituição de uma fricativa (/f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/ por uma plosiva (/p/, /b/, /k/, /g/, /t/, /d/): Vassoura [b a s o r a]; Travesseiro [t r a b i s e r u]; Vasculhante [b a s k u λ ã t i]; Brava [b r a b a]

- Posteriorização: Substituição de uma consoante anterior (t, d, s, z, n, l, r) por uma posterior (k, g, ʃ, ʒ, ɲ, λ, R): Anestesia [a n & z t & ʒ y a]; Piscina [p i ʃ i n a]; Sabia [ʃ a b y a]; Passarinho [p a s a r i ɲ u]

- Assimilação: Substituição de um som por influencia de outro que se encontra na mesma palavra: Labial - girafa [v i r a f a]; Dental-alveolar corneta [t o n e t a]

Palatal – **sujeira** [ʃ u **ʒ** e r a]

- Vozeamento pré-vocálico: Realização de uma consoante desvozeada como uma vozeada: Confusão [g ã v u z ã w] Tesoura [d i z ã r a]

- Desvozeamento: Realização de uma consoante vozeada como desvozeada. Dedo [tetu]; zebra [sepra] (GOMES, 2009)

Por último, os processos fonológicos de transposição se dão por deslocamento de posição de fonemas em um vocábulo ou por transposição do acento tônico da palavra. Podem ocorrer da seguinte forma:

1) pelo deslocamento de fonema em um vocábulo, na mesma sílaba ou em sílabas diferentes. Nesse caso, podemos ter

- metátese: é o nome dado à transposição de um fonema em uma mesma sílaba de um vocábulo: *semper* > *sempre*; *inter* > *intre* > *entre*; *preguntar* > *perguntar* *parteleira* > *prateleira*; *enterter* > *entreter*.

- Hipérese: é o nome dado à transposição de um fonema em uma sílaba diferente: *rabiam* > *raiva*; *tenebram* > *treva*; *pobrema* > *problema*; *sastifação* > *satisfação*; *bircarbonato* > *bicarbonato*

2) pela transposição de acento tônico (hiperbibismo). De onde temos:

- Sístole: transposição do acento tônico de uma sílaba para a anterior: *erámus* > *éramos*; *rúbrica* > *rubrica*; *récorde* > *recorde*; *acróbata* > *acrobata*

- diástole: transposição de acento tônico de uma sílaba para a posterior: *júdice* > *juiz*; *gémitu* > *gemido*; *opíto* > *opto*; *xeróx* > *xérox*. (BOTELHO e LEITE, 2005):

Considera-se que a metátese corresponde à transposição de segmentos e de sílabas dentro de uma palavra levantando-se como hipótese de estudo o fato deste processo se configurar como “um reordenamento de segmentos ou de traços dentro de uma sequência fonológica e como um processo fonológico de inversão segmental, o qual pode ser investigado sob as perspectivas formal e funcional” (BOTELHO E LEITE, 2005, p. 178).

Para os autores, a metátese é um fenômeno muito mais produtivo na língua do que se supõe, sendo o PB uma língua de metátese. O uso de metátese não é aleatório, decorre de forte regulagem de fatores externos sociais e estruturais.

Bevins e Garret (2004, apud Hora et. alli, 2007) classificam as metáteses, na língua portuguesa em:

1. Perceptual (perguntar-preguntar)
2. Compensatória (tábua – tauba)

Ainda, com relação aos Processos Fonológicos, observa-se, alguns processos com desvios, ou seja, não encontram respaldo ou explicação na fonologia do português brasileiro, sinalizando que esse aprendiz necessita de um atendimento especializado com fonoaudiólogos. Seguem alguns casos destes desvios:

- Nasalização de líquida – substituição de líquidas por nasais: Beira[pema] Garrafa [kanafa] Eles[emis]; Lalãe = mamãe (nasal /m/ por líquida //); Fola = dona (nasal/n/ por líquida //)

- Plosivização de Líquida – substituição de uma líquida por uma plosiva Palhaço [padasu]

- Africação – substituição de uma fricativa por uma africada: Açúcar [atʃuka] Pracinha [patʃinã].

- Desafrição: substituição de uma africada por uma fricativa: Tia [tia] Dinheiro [ziɲeɫu].

- Semivocalização de Nasal: Substituição de uma nasal por um glide: Cama [kãya] (GOMES, 2009).

Na aquisição da língua materna, os processos fonológicos considerados normais variam de acordo com a criança, em virtude de fatores idiossincráticos, sociais e culturais, de acordo com a variedade de registro de língua em que a criança vive. Em alguns casos, porém, os processos se mantêm tardiamente e, nesse caso, a interferência pedagógica dos professores pode auxiliar a criança na superação desses processos na escrita. No caso de crianças que apresentam substituições com desvio, recomenda-se o encaminhamento para um profissional especializado na área de fonoaudiologia para diagnóstico e acompanhamento (GOMES, 2009).

O próximo tópico vai tratar especificamente da consciência fonológica e como sua contribuição pode ser um dado facilitador no processo de aquisição da linguagem escrita, inclusive para alunos que, já passaram pela alfabetização, mas que ainda não conseguiram ser capazes de, conscientemente regular e monitorar sua aprendizagem.

4.5 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A Consciência metalinguística na qual se insere a consciência fonológica deriva da capacidade de o ser humano poder monitorar e autorregular os processos cognitivos. (JOU; SPERB, 2006). No caso da consciência metalinguística, trata-se de o ser humano ser capaz de, de forma consciente, debruçar-se sobre a linguagem, utilizando uma linguagem. No caso específico da consciência fonológica, o objeto são os fonemas e a linguagem utilizada é o alfabeto (SCLIAR-CABRAL, 2013).

Para a autora convém esclarecer que a consciência fonológica, o conhecimento consciente dos fonemas, não deve ser confundida com o conhecimento, não consciente, dos fonemas, que faz o usuário de uma língua. A consciência fonológica vai se desenvolvendo lado a lado com a “aprendizagem do sistema de uma respectiva língua” (SCLIAR-CABRAL, p. 101).

Como já definido acima, o fonema é “a unidade sonora vocálica ou consonantal que se distingue funcionalmente de outras unidades sonoras da língua” (SILVAa, 2011, p. 109). O conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas é o que vamos denominar de consciência fonológica. (GUIMARÃES, 2003, p. 149). O grafema vem a ser a unidade representacional de um sistema de escrita. Numa escrita alfabética, “corresponde a uma ou mais letras para representar um dado fonema (no português, uma ou duas letras, somente, com ou sem acentos gráficos); na silábica, corresponde a uma sílaba.” (GUIMARÃES, 2013, p. 15).

A Consciência Fonológica (doravante CF) é importante nesse processo de aprendizagem de leitura e escrita e deve anteceder a “compreensão do princípio alfabético da escrita beneficiando essa apropriação” (Queiroz e Pereira 2013, p.33). Pode ser definida como a consciência de que as palavras e as partes delas são constituídas por fonemas. Para Stampa (apud YAVAS, HERNANDORENA & LAMPRECHT, 1992), a criança que não percebe de maneira adequada a distinção entre os fonemas não chega a produzir os esquemas motores corretos. Daí, derivam as implicações da consciência fonológica no aprendizado da criança.

Consciência Fonológica vem a ser: “A consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons.” (GOLDFELD, 2003, p. 71); “A habilidade de perceber a estrutura sonora de palavras ou de parte das palavras.” (MAGALHÃES,

2005, p.13); “O entendimento de que cada palavra, ou partes da palavra são constituídas de um ou mais fonemas” (BORTONI-RICARDO et *alii*, 2010, p. 187).

Para Stampa (2009, p. 82; 84):

Denomina-se consciência fonológica a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis: 1. a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas, em fonemas; 2. A consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras. [...] é o conjunto de habilidades por meio da percepção acústica, sonora da fala que possibilita a manipulação e a diversidade de possibilidades das unidades silábicas e fonêmicas, sendo esta um pré-requisito para construção da linguagem escrita.

Os dois conceitos apresentados pela autora convergem para o fato de que a consciência fonológica tem implicações para a aquisição da linguagem escrita.

Queiroz e Pereira (2013), por sua vez, chamam a atenção para o fato de que o conceito de consciência fonológica é complexo, na medida em que abrange habilidades que vão desde “a percepção global do tamanho das palavras e/ou semelhanças fonológicas entre elas, até a efetiva segmentação e manipulação de sílabas e fonemas” (QUEIROZ E PEREIRA, 2013, p. 33). Podemos falar, portanto, em níveis de consciência fonológica, na medida em que alguns precedem a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto outros são resultados dessa aprendizagem.

Alguns transtornos de aprendizagem que não estão ligados a problemas de ordem neurológica, psicomotora ou cognitiva podem ter origem nas lacunas com a consciência fonológica, no processo de alfabetização, por terem se tornado crônicos.

Scliar-Cabral apresenta três pontos que considera pertinentes no desenvolvimento da consciência fonológica:

- “o desenvolvimento da consciência fonológica pode ajudar o alfabetizando a vencer a dificuldade em segmentar a sílaba;
- tal desenvolvimento depende do domínio gradativo do sistema alfabético, pois, para desenvolver a consciência fonológica, o indivíduo necessita de uma linguagem e essa linguagem é o alfabeto;
- não se deve confundir consciência fonológica com habilidades para discriminar diferenças entre sons, pois o fonema é uma entidade **que tem a função de distinguir as significações básicas.**” (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 104) (grifos da autora)

Sciar –Cabral (2013) trabalha com o conceito de fonema de Jakobson de que o fonema é um feixe de traços distintivos. Para ela, o fonema não é um som e não pode sê-lo porque é uma entidade psíquica e só existe na palavra. Portanto, invariante, abstrata, distintiva e que permite que as pessoas se comuniquem pela linguagem verbal.

Almeida (2011) ao propor uma intervenção para tratar as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita através do método fônico, propõe que essa intervenção seja iniciada pelo desenvolvimento da consciência fonológica. Juntamente com a importância do reconhecimento visual do traçado da letra, “a rota fonológica para a verbalização dela e a junção de grafema e fonema que ocorre por indução” (p. 23) são os principais indicadores de que o aluno está desenvolvendo a consciência linguística.

Silva (b, 2011) aponta cinco níveis de consciência fonológica: as rimas e aliterações, a consciência sintática, a consciência silábica e a consciência fonêmica.

A rima é a correspondência sonora entre os fonemas, a partir da vogal da sílaba tônica. A semelhança dá-se no plano da eufonia, do som. As crianças, desde cedo nas cantigas de roda, aprendem a fazer rimas. As rimas estão presentes nas cantigas de ninar, de roda, até nos apelidos que se dão uns aos outros. À escola, cabe trabalhar, mesmo que ludicamente, para tornar o aluno mais sensível e, ao mesmo tempo, consciente desse processo.

A aliteração acontece também no nível sonoro, é um recurso poético que consiste na repetição de um fonema consonantal no início das palavras. O trava-língua é um exemplo de aliteração, que permite à criança fazer a relação entre som e letra. Porém, é preciso que essa relação seja, a partir de agora, pensada, refletida, consciente.

A consciência silábica é a capacidade de segmentar as palavras em unidades menores, ou seja, as sílabas. A criança, nessa fase, procede à análise e síntese da língua. Atividades de substituições silábicas, sejam para adicionar ou subtrair sílabas para formar novas palavras estimulam o desenvolvimento e aprimoramento da consciência silábica (SILVAb, 2011). Para Stampa (2009, p. 91), “os exercícios devem estimular inicialmente a criança a prestar atenção às rimas, a aliteração e à silabação”, pois, segundo ela, as tarefas envolvendo a CF devem começar pelo treinamento com enfoque para os níveis mais globais de consciência fonológica, como o caso da rima e da aliteração.

A consciência sintática diz respeito à lógica internalizada de que o falante se utiliza para estabelecer relação entre as palavras e as frases, numa sequência lógica. Para Silvab (2011, p.4):

Alguns erros comumente verificados nas fases iniciais da escrita, como aglutinações e separações indevidas podem estar associadas à dificuldade de consciência sintática.

De acordo com a literatura, isso implica a capacidade de análise e síntese auditiva da frase. Para Scliar-Cabral (2013, p. 97) isso ocorre porque, antes de ser alfabetizado,

o indivíduo percebe a cadeia da fala como um contínuo: não há pausas entre as palavras, como os espaços em branco que as separam na escrita, nem contrastes entre os sons que constituem as sílabas

Na fase da alfabetização, como o aluno usa a fala como parâmetro para a escrita, são comuns os exemplos dessa natureza:

Alguns autores, a exemplo de Correa (2004) preferem separar o estudo da consciência fonológica da consciência sintática. Bentin, Hammer e Cahan ((1991) *apud* Stampa, 2009) demonstraram que os fatores idade e escolaridade são componentes facilitadores (ou não) no desenvolvimento da consciência fonológica. Santos ((1997) *apud* Stampa, 2009) afirma que o efeito da escolaridade é maior que o da idade, o que reforça a hipótese de que é possível recuperar a imaturidade da CF em alunos com distorção idade/série e que também “a instrução de leitura é um fator essencial no estabelecimento da consciência fonológica” (STAMPA, 2009, p. 96).

Por último, a consciência fonêmica é o último nível de consciência fonológica a ser atingida pela criança e consiste na habilidade metalinguística para estabelecer a relação entre fonema e grafema. Parte do nível sintático para o fonológico. A consciência fonêmica tem implicações diretas com o desenvolvimento da escrita em línguas alfabéticas. Atividades com a consciência fonêmica consistem em trocar fonemas ou suprimi-los para formar novas palavras, o que contribui para a consciência semântica.

Almeida (2011) trabalha com atividades de desenvolvimento da CF, envolvendo: Julgamento e Percepção de Rimas; Aliteração; Síntese Fonológica; Segmentação; Manipulação; Transposição de fonemas; Transposição de grafemas.

Na primeira fase: para o julgamento e percepção de rimas é necessário que se trabalhe com todos os tipos de rima, não apenas com as mais fáceis, como as terminadas em “ão”, por exemplo.

Na fase de trabalho com Aliterações, a repetição dos mesmos sons possibilitará à criança, a percepção de que um mesmo tronco linguístico dá origem a uma variedade de palavras, além de um treino sonoro, a visualização e a conscientização dos registros gráficos delas.

Na terceira fase ocorre a síntese fonológica, em que, através da oralidade, o aluno deve ser capaz de observar que as palavras são constituídas por sílabas distintas;

Na quarta etapa, a segmentação, o aluno é levado a perceber a quantidade de grafemas e fonemas.

A etapa da Manipulação visa possibilitar à criança, a ampliação do vocabulário, a percepção das semelhanças entre as palavras, a origem da palavra e suas ramificações.

Na penúltima fase, a Transposição de fonemas vai permitir que as crianças estabeleçam a equivalência de fonemas de cada palavra.

Por último, nessa fase da Transposição de grafemas, o aluno deve reconhecer as palavras a partir de um mesmo radical, ou seja, apreendendo o radical da palavra, todos os derivados ficam mais fáceis de serem percebidos pela criança.

Adams *et ali* (2006, p. 19) respondendo à pergunta que ele mesmo faz: “Por que a consciência fonêmica é tão difícil?” diz que ao falarmos ou ouvirmos, não costumamos prestar atenção aos sons dos fones. Esses sons são processados automaticamente, “dirigindo sua atenção para o significado e à força do enunciado como um todo” (p. 20). Daí, o grande desafio para o desenvolvimento da CF é encontrar meios de fazer com que as crianças “notem os fonemas, descubram sua existência e a possibilidade de separá-los” (p. 20).

Stampa (2009) propõe que se privilegie o lúdico no desenvolvimento da CF. No entanto, Almeida (2011, p. 17) chama a atenção para o fato de que “a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita precisa de muita

simplicidade no trabalho.” Assim, excesso de recursos, de material *etc* em vez de auxiliar, atrapalha o desenvolvimento do trabalho com o método fônico, dentre os quais o trabalho com a consciência fonológica:

Com crianças que apresentam estas dificuldades (aprendizagem de leitura e escrita), a rotina, embora para outros processos regulares pareça enfadonha, não o é quando se trata deste público. Estas crianças precisam de rotina, elas necessitam dos mesmos sinalizadores, do mesmo tom de voz, da mesma elaboração, da mesma forma de abordagem, da mesma maneira de começar, desenvolver e finalizar uma atividade. (ALMEIDA, 2011, p. 17)

As crianças, dessa forma, podem ficar atentas apenas aos conteúdos, sem ser necessário esforço mental a cada vez que o professor surgir com novas abordagens e explicações. Sendo assim, como o nosso trabalho está voltado para a recuperação da imaturidade na CF em crianças do ciclo final de alfabetização, nossa intervenção seguirá essa recomendação, como veremos no capítulo adiante. No entanto, durante a geração dos dados para levantamento dos níveis de CF em que os alunos apresentem mais dificuldade, lançaremos mão de atividades lúdicas.

Por fim, a Consciência fonológica pode e deve ser desenvolvida na escola, já na pré-escola, para acelerar a posterior aquisição da leitura e da escrita e, quando a criança já está nos anos do ciclo de alfabetização e se encontram num estágio de dificuldades de aprendizagem em escrita e leitura, podemos lançar mão de atividades que desenvolvem a CF, a fim de recuperar essa imaturidade e levar o aluno a avançar no letramento escolar.

A seguir, apresentamos o *locus* da pesquisa, em que testamos a eficácia do uso da consciência fonológica numa turma do último ano do ciclo da alfabetização.

5 SOBRE A PESQUISA

5.1 HISTÓRICO E LOCALIZAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO

O município de Areia fica localizado no brejo paraibano, a 118 km ao noroeste de João Pessoa na Paraíba. Tem uma população estimada em 23.472¹⁶.

O brejo paraibano representa uma exceção geográfica dentro do bioma do nordeste brasileiro que está dividido da seguinte maneira: litoral, com sua Zona da Mata, o agreste, a caatinga, o sertão e o alto sertão. O brejo paraibano seria segundo Gaudêncio (2007, p. 148): “o maior brejo agrestino com 1940 quilômetros quadrados de superfície”, uma exceção, juntamente com o brejo pernambucano, a outros estados da Região Nordeste, zona intermediária entre o agreste e o Sertão, “bastante acidentada, com precipitações abundantes e frequentes, bem como mananciais de águas perenes” (GAUDÊNCIO, 2007, p. 149).

A localização geográfica dessa região do brejo, servindo de zona de transição, entre litoral e sertão, possibilitou o surgimento de um lugar que servisse de pouso para os viajantes, transformando-se logo num polo promissor, em virtude da fertilidade do seu solo e da abundância de mananciais, por volta do fim do século XVII para início do XVIII, por volta do ano 1700 (ALMEIDA, [1957], 1980)

O nome Brejo de Areia se deve a um riacho que passa pela propriedade Saboeiro, onde havia pequenos barrancos de uma areia fina e branca, às margens do córrego que cortava a estrada que ia de Areia para Alagoa Grande (ALMEIDA, [1957]1980, p. 7).

Foi a primeira vila do interior do Estado da Paraíba a ser alçada à categoria de cidade, no ano de 1846, pela Lei nº 2, de 18 de maio de 1846. (ALMEIDA, [1957] 1980).

A projeção política e cultural que caracteriza a história da cidade se deve, por um lado, ao apogeu dos ciclos econômicos, de algodão, café, sisal e cana-de-açúcar cujos coronéis detinham todo o poder político e econômico. De outro lado, o aspecto cultural se deve ao pioneirismo da cidade de Areia, em diversos setores.

¹⁶ Disponível em: < www.cidades.ibge.gov.br>.

Na educação, por exemplo, verificamos a instalação da primeira escola primária do interior do Estado, no Brasil Império, em 1822. E, também, a primeira a instalar, depois de João Pessoa, uma escola para o sexo feminino, em 1834; Instalou ainda o primeiro teatro do Estado da Paraíba, o Teatro Minerva, que foi construído pela iniciativa particular de sessenta moradores da cidade, no ano de 1859. Instalou também o primeiro curso superior do Estado da Paraíba, que era também, a primeira escola de Agronomia do Nordeste, em 1936.

A cidade conta hoje com uma ampla rede de ensino, com Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba, com quatro de graduação, em Agronomia, Zootecnia, Veterinária, Biologia e Química, 03 mestrados e 02 doutorados.

Porém, apesar de toda sua história e sua relevância nos campos da educação, arte e cultura, a taxa de analfabetismo é de mais de 30% segundo censo em 2013¹⁷, o que aponta para uma realidade bastante grave com relação à educação do município.

A escola municipal José Rodrigues, *locus* da pesquisa, foi fundada em 1985. Recebeu este nome em homenagem a José Rodrigues, agricultor, vice-presidente do Sindicato Rural dos Trabalhadores Rurais de Areia e líder comunitário da localidade Chã do Galo. Atualmente o IDEB da Escola é de 3,6¹⁸. A Escola atende, em sua maioria, a uma comunidade composta por trabalhadores rurais, mototaxistas, domésticas e autônomos.

O que observamos, a princípio, nessa escola, foi que existe um saldo de alunos que vai sendo promovido sem nenhuma condição, sem domínios básicos que deveriam ter sido aprendidos e apreendidos em anos anteriores. E assim, carregam consigo deficiências graves da aprendizagem que precisam de acompanhamento especial para minimizar tais déficits.

A seguir, seguem os detalhamentos da pesquisa, com algumas considerações sobre os princípios que norteiam a pesquisa científica.

¹⁷ Disponível em: < <https://www.deepask.com/goes?page=areia/PB-Confira-a-taxa-de-analfabetismo-no-seu-municipio>>.

¹⁸ Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado>>.

5.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa científica é a investigação realizada com o objetivo de obter conhecimento específico e estruturado a respeito de determinado assunto, “resultante de observação dos fatos, de registro de variáveis presumivelmente relevantes para futuras análises”. (PRESTES, 2008, p. 25).

A ciência atual é norteada pelos princípios da verificação, segundo o qual o conhecimento deve ser verificado. Por este princípio, o pesquisador tem a obrigação de comunicar os resultados da sua pesquisa, de como chegou a eles, utilizando uma linguagem unívoca, para que outros cientistas possam verificar a pertinência das suas conclusões.

O outro princípio orientador da ciência contemporânea é o princípio do falseamento. Segundo esse princípio, o cientista deve ser ciente e estar preparado para o falseamento de suas hipóteses, pois “as verdades não são eternas na ciência” (DANTON, 2002¹⁹).

Nossa pesquisa, quanto à forma de abordagem, classifica-se como qualiquantitativa. Qualitativa quando descreveu informações não quantificáveis, interpretando os fenômenos e fornecendo-lhes significados, a partir da observação e indução, método que vai das partes para se chegar ao todo. Quantitativa quando “buscou estabelecer regras e princípios mediante os quais sejam refletida uniformidade no fenômeno estudado.” (MENDONÇA, 2007, p.79). Assim, é importante, pois adotar uma estratégia indutiva e compreensiva. Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010, p. 31-32) chamam atenção para o caráter relativista da pesquisa qualitativa,

A prática da pesquisa qualitativa requer qualidades de improvisação. De fato, a abordagem é indutiva, ou seja ela tenta explorar a realidade sem hipóteses iniciais imponentes mas apenas com um tema de pesquisa, como por exemplo, a de, durante a pesquisa, mudar a técnica de coleta de informações, bem como as populações por encontra ou ainda os questionamentos. (...) Para que se possa “ver” algo, será necessário explorá-los, analisá-los, impregnar-se dos mesmos e depois, distanciar-se deles. Para tanto, p método supõe que se opere um recorte particular do ambiente social. Ele não procura apreender toda a realidade social de uma vez só; ele busca

¹⁹ Disponível em: www.centro-filos.org.br.

oferecer um ponto de vista móvel, que alterna os pontos de vista em função das escalas de observação escolhidos.

Assim, numa pesquisa em Ciências Humanas e Sociais não pode ser suficientemente autônoma, uma vez que via estar atrelada a um contexto social de produção, de uso e de recepção. A nossa pesquisa, tomando o caso particular, ou seja partindo de uma realidade microssocial como unidade significativa do todo, configura-se como estudo de caso ou pesquisa etnográfica.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa-ação, que buscará resolver ou minimizar a problemática observada. Os pesquisadores foram movidos pelo fator intencional, sobre o qual disse Mattar:

Uma estratégia utilizada na amostragem intencional é a de se escolherem casos julgados como típicos da população em que o pesquisador está interessado [...] se os critérios de escolha da amostra forem coerentes, uma amostra intencional deverá trazer melhores resultados para a pesquisa do que um por conveniência. (MATTAR *apud* RIBEIRO, 2008, p. 26).

O pragmatismo, desta maneira, representados pela intenção e interesse, foi decisivo para manter o interesse nos resultados da pesquisa. A pesquisa foi realizada sob conhecimento e autorização da direção da escola e dos pais ou responsáveis dos menores envolvidos, em concordância com a resolução da lei 196/96 que define as normas nacionais sobre ética na pesquisa com seres humanos, conforme o termo de consentimento em anexo.

A seguir, apresentamos os perfil dos alunos envolvidos na pesquisa.

5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com 10 alunos, com idade entre 9 e 11 anos, sendo quatro do sexo feminino e seis do sexo masculino, do 3º ano da escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Rodrigues, da cidade de Areia-PB, todos residentes no município.

Apresentamos a seguir, como se deu a geração de dados e o *corpus* que compõe a pesquisa.

5.4 MATERIAIS E MÉTODOS

Os dados da fase diagnóstica foram gerados entre os meses de junho e julho de 2014, com a aplicação de sequências didáticas, envolvendo escrita de textos; treinos ortográficos e desenhos temáticos, bem como pela análise de produções feitas pela professora regente. O *corpus* desta pesquisa foi constituído por 40 textos acrescido da análise do caderno de ditado, na fase diagnóstica; pelo Caderno sobre Consciência Fonológica do PNAIC/UFOP, na fase da intervenção pedagógica e por mais 30 textos na fase pós-intervenção pedagógica. A aplicação das sequências didáticas durou cerca de uma semana letiva, com duração de duas horas cada sequência.

A intervenção pedagógica, com a aplicação do Caderno do PNAIC (Pacto pela Alfabetização na Idade Certa) foi realizada nos meses de fevereiro, março e abril de 2015, em encontros individuais, com cerca de 40 minutos de duração.

No terceiro momento, a professora-pesquisadora procedeu ao pós-teste, com as mesmas atividades iniciais. Por último, os resultados do teste final foram comparados com os testes do primeiro momento, para enfim, concluirmos se é possível (ou não) recuperar atrasos de consciência fonológica que interferem na apropriação da linguagem escrita.

Como variáveis que incidem sobre os aprendizes, afora os apontados acima consideramos os seguintes fatores: nível socioeconômico; idade/série; método em que o aluno foi alfabetizado.

Trabalhamos com os cinco níveis de consciência fonológica: fonêmica, silábica, sintática, rima e aliteração.

Segue, assim, no próximo tópico, a análise do material produzido pelos alunos, antes da intervenção pedagógica e depois da intervenção pedagógica, em que a professora-pesquisadora aplicou o método da consciência fonológica com a população pesquisada, a fim de verificar se houve, ou não, evolução na escrita do alunado.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Kato (2000) afirma que, num primeiro momento, a escrita deve ser pautada pela oralidade. Porém, o aluno só estará plenamente alfabetizado quando, num segundo momento, perceber que a escrita é um sistema de representação, muitas vezes arbitrária e fonética, fonêmica, lexical e diacronicamente motivada. Ou seja, o aluno deve, nesse momento, concluir, ainda que inconscientemente, que a escrita não é fonética, mas fonêmica, embora algumas vezes seja fonético-fonêmica. Abaixo, segue quadro com alguns dados gerados em junho, retirado das atividades dos alunos, com algumas observações sobre os principais problemas detectados, sendo:

- Baixo desempenho no nível sintático: os alunos utilizam-se dos chamados grupos de força ou unidades de acento para escrever como acontece na fala e não em unidades de sentido, como deve ser na escrita, o aluno não consegue organizar o enunciado, não percebe a relação entre as palavras;
- Baixo desempenho no nível silábico: a capacidade de segmentar as palavras em unidades menores, ou seja, as sílabas.
- Baixo desempenho no nível das rimas: o aluno não consegue desenvolver o pensamento analógico, considerado o mais básico dos níveis de pensamento (os demais indutivo e dedutivo são mais complexos) (ALMEIDA, 2011)
- Baixo desempenho no nível das aliterações: o aluno não percebe a semelhanças dos mesmos sons e do registro gráfico das palavras.
- Baixo desempenho no nível fonêmico: o aluno não estabelece a correspondência entre grafemas e fonemas;

Conforme mencionado, as aulas foram numa escola pública da rede municipal de ensino, na zona urbana da cidade de Areia (PB), durante os meses de junho e julho de 2014 (cf sequências didáticas em anexo).

Os dados foram obtidos depois das atividades realizadas com a vivência do livro “Nunca Conte com Ratinhos”, de Silvana D’Angelo e Luigi Raffaelli (2011) obra que compõe o acervo do PNAIC (Pacto Pela Alfabetização Na Idade Certa),

programa do Governo Federal que atende as turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, das escolas públicas.

Dentre os dez alunos que participam da amostragem, um deles, não apresentou, nas primeiras atividades realizadas, problemas com relação à consciência fonológica, com exceção dos processos fonológicos comuns nessa etapa de aquisição da escrita, como os observados nas palavras: perdel; comel; trei; relojo; dispertá; mendo; ghachini (C. M. da S. A, 8 anos).

Porém, demonstrou dificuldades na fase de intervenção com os exercícios da Cartilha do PNAIC. Por outro lado, um aluno (J. M, oito anos), que não era alfabetizado, impossibilitou a não utilização da cartilha do PNAIC pela professora-pesquisadora, que recorreu as atividades de alfabetização, com o método fônico. O aluno, porém, faltou a quase todos os encontros, totalizando cinco encontros ao final de mais de dois meses de aula. A mãe foi informada da ausência, mas não foi o suficiente para garantir a assiduidade do aluno na escola.

Somente foram coletadas as palavras e sentenças que apontem para alguma dificuldade em quaisquer dos cinco níveis de consciência fonológica, donde se excluíram os exemplos que sinalizam para processos fonológicos comuns na fase de aquisição da escrita, bem como observamos a continuidade das recorrências.

A intervenção pedagógica, prevista para trinta dias letivos, estendeu-se por cinquenta dias, em virtude das especificidades dos alunos envolvidos na pesquisa; e, ainda, em virtude dos projetos culturais da escola, envolvendo a turma, objeto da pesquisa. Houve atrasos, também, em face de algumas ocorrências, como: quando havia merenda, os alunos saíam às nove e meia da manhã, comprometendo os atendimentos; a falta de assiduidade de alguns alunos, sujeitos da pesquisa. O material utilizado na intervenção pedagógica (anexo K) fez parte do PNAIC (Pacto Nacional na Idade Certa) da Universidade Federal de Ouro Preto e distribuído para as turmas do Brasil todo.

A cartilha traz, além das atividades para aplicar junto aos alunos, explicações teóricas para auxiliar os professores. Ela é composta por 29 páginas, com 13 atividades, orais e escritas, estando dividida de acordo com os níveis de consciência fonológica, ou sub-habilidades, como o material traz, começando pela consciência de palavras; consciência silábica; rimas e aliterações; consciência fonêmica.

Com relação à elaboração das questões, logo na página 8, na atividade 3, relativo à consciência de palavras, a atividade do acróstico exigiu uma ajuda da

professora-pesquisadora, que optou por fazer acróstico com os primeiros nomes dos alunos, para facilitar o entendimento destes.

Na página 11, na atividade 1 referente à consciência silábica, houve um equívoco na elaboração da questão g, observado por dois alunos, no momento da atividade:

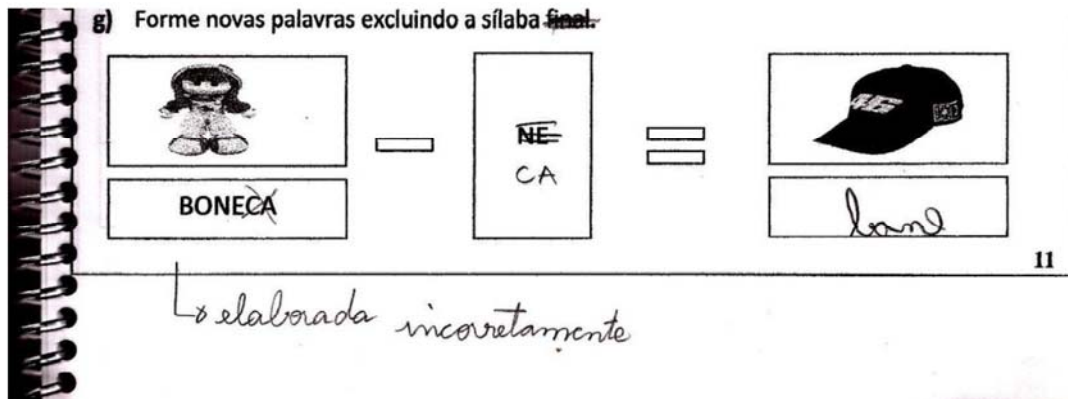


Figura 28: Atividade 1: Consciência de palavras, letra g), p. 11
 Fonte: BRASIL, 2013.

O enunciado pede para eliminar a sílaba final, porém o desenho pede para eliminar a sílaba NE. BONECA – NE = BOCA e não boné. A maioria das crianças, no entanto, baseou-se na figura para realizar a atividade.

Na página 14, ainda com relação à consciência silábica, na questão c, da atividade 2, todos os alunos sentiram dificuldades com as gravuras, principalmente as de signo e de sushi, porque são palavras que não fazem parte do repertório vocabular nem do conhecimento de mundo desses alunos. Como a cópia entregue aos alunos em preto e branco poderia dificultar a identificação, a professora-pesquisadora utilizou a original em colorido e a cópia em PDF para auxiliar os alunos, mas mesmo assim as dificuldades de identificação permaneceram.



Não corregiu: os desenhos não fazem parte de seu repertório, como sushi, piñon, melo de qualidade.

Figura 29: Atividade 4: Consciência silábica, letra c), p. 14
 Fonte: BRASIL, 2013.

Na sub-habilidade Rimas e Aliterações, os alunos demonstraram muita dificuldade com a questão “b”, da atividade 1 (p. 15), para estabelecer as rimas das palavras TIA/CIPÓ/BONITA. A palavra que todos conseguiram estabelecer rima foi CORAÇÃO, de modo que, para conseguir um resultado positivo, a professora-pesquisadora teve de reelaborar a questão, sendo dadas três palavras para que os alunos identificassem (colorissem) as palavras que rimassem com as propostas pela atividade do Caderno do PNAIC.

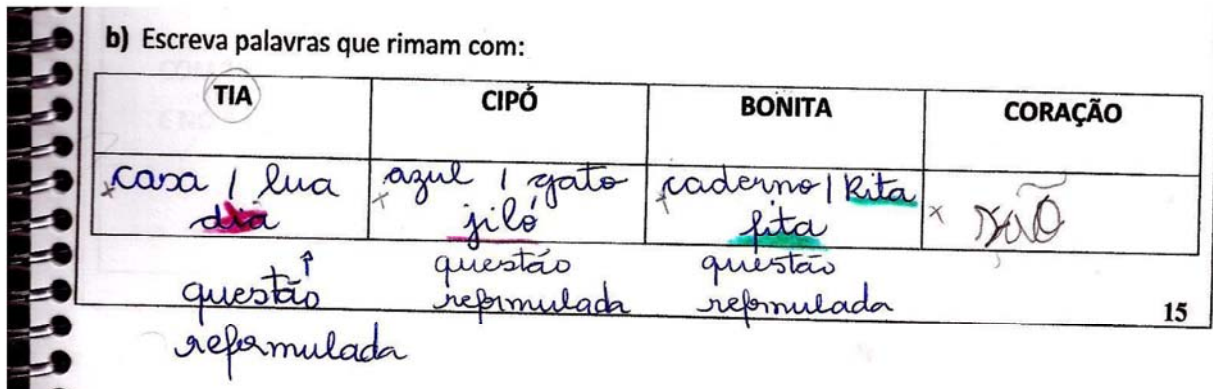


Figura 30: Atividade 1: Parlenda, letra b), p. 15, exemplo 1
 Fonte: BRASIL, 2013.

b) Escreva palavras que rimam com:

TIA	CIPO	BONITA	CORAÇÃO
bonita / sala fatia	more / cutia porro	casa / fita Rita	noio

Figura 31: Atividade 1: Parlenda, letra b), p. 15, exemplo 2
Fonte: BRASIL, 2013.

Na página 19, na letra b da atividade 1, como os alunos tivessem grande dificuldades de escrever palavras que começassem com o mesmo som, conforme pedia a questão, a professora-pesquisadora, com todos os alunos, dava a primeira palavra, par que eles escrevessem as outras três.

Na página 21, na letra “e” da atividade 1 do nível de Consciência fonêmica, que pede para que os alunos liguem os desenhos que começam com o mesmo som, há a figura de um elefante, uma estrela e uma escada, o que levou, alguns, ainda que inconscientemente a sentir dificuldade e uma aluna a questionar. Os que conseguiram mais facilmente se ligaram na letra e não no som.

No Nordeste, se pronunciam: [i z t r e l a] e [i z k a d a] e [ʃ l ʃ f ã t i], ou sejam não possuem o mesmo som inicial [e z t r e l a], [e z k a d a] e [e l e f ã t i], o que nos leva a refletir sobre a especificidade do trabalho com a consciência fonológica que deve levar em conta as diferenças fonéticas observadas entre as regiões.

A RAINHA COM RAIVA RASGOU O RESTO.
A PAINHA COM PAIVA RASGOU O PESTO.

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

não identificou como o mesmo som de "estrela"

21

Figura 32: Atividade 1: Consciência Fonêmica, letra e), p. 21
Fonte: BRASIL, 2013.

Na página 22, a atividade 3 relativa à consciência fonêmica, também foi reelaborada para que os alunos conseguissem assimilar melhor o arquifonema /R/.

ATIVIDADE 3 – POEMA

a) Professor, Leia para o aluno.

*Pintar de verde o r (aveia)
Pintar de vermelho o r (rei)*

RARIDADE

A ARARA
É UMA AVE PARA
POIS O HOMEM NÃO PÁRA
DE IR AO MATO CAÇÁ-LA
PARA PÔR NA SALA
EM CIMA DE UM POLEIRO
ONDE ELA FICA O DIA INTEIRO
FAZENDO ESCANCÉU
PORQUE JÁ NÃO PODE
VOAR PELO CÉU.
E SE O HOMEM NÃO PÁRA
DE CAÇAR ARARA,
HOJE UMA AVE PARA,
OU A ARARA SOME
OU ENTÃO MUDA SEU NOME
PARA A RARA.



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

b) Escreva palavras com R:

R	R	R
INÍCIO DE PALAVRAS	INÍCIO DE SÍLABAS	FINAL DE PALAVRAS E SÍLABAS
x rato x ralo	cara para	calor

Figura 33. Atividade 1: Consciência Fonêmica, letra b), p. 22
Fonte: BRASIL, 2013.

Por fim, o material traz algumas recomendações para o trabalho com a consciência fonológica que é aliar o trabalho com a CF a um amplo trabalho de leitura e escrita e lançar mãos de atividades lúdicas com as palavras.

Logo após concluída a intervenção pedagógica que durou cinquenta dias letivos, a professora-pesquisadora procedeu ao pós-teste com três atividades da fase diagnóstica, para comprovar (ou não) se houve evolução nos níveis de consciência fonológica: sintático, silábico, rimas, aliterações e fonêmico.

Foi necessário refazer parte da sequência didática para que os alunos pudessem contextualizar as atividades. Todos se lembraram de que já haviam feito a mesma atividade, meses antes.

Houve alteração no exercício da pós-intervenção. A professora incluiu ilustrações para facilitar a criação das rimas e diminuiu o número de palavras para se estabelecerem as rimas, diante da dificuldade na primeira fase e o fato de que algumas palavras não eram tão fáceis de estabelecer rima, para alunos que estavam em aquisição da linguagem e do contato com a consciência fonológica.

A seguir, apresentamos os dados dos dez alunos envolvidos na pesquisa, coletados em quatro atividades resultantes de três sequências didáticas²⁰, com duração de duas semanas letivas. Os dados foram gerados em dois momentos: antes da intervenção pedagógica e pós-intervenção pedagógica.

6.1 ALUNO 1, 9 ANOS,

Durante a intervenção, o aluno 1 demonstrou, como na maioria, dificuldade em diferenciar palavra, sílaba e letra, de modo que a atividade 1 da consciência de palavras foi feita três vezes, conforme ilustração abaixo, bem como com a escrita aglutinada ainda demonstrou dificuldades. Foi um dos únicos alunos que descobriu, na leitura apenas do poema, na atividade 2 da consciência silábica (p. 12), adivinhar a fruta de que fala o poema “Adivinhação”, de Maria Lúcia Godoy, mas, segundo ele, “nunca ouviu falar em rima” e sentiu dificuldades com as atividades com rimas e aliterações.

²⁰ “Uma “sequência didática” e um conjunto de atividades escolares organizados, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEWLY, 2004, p. 97).

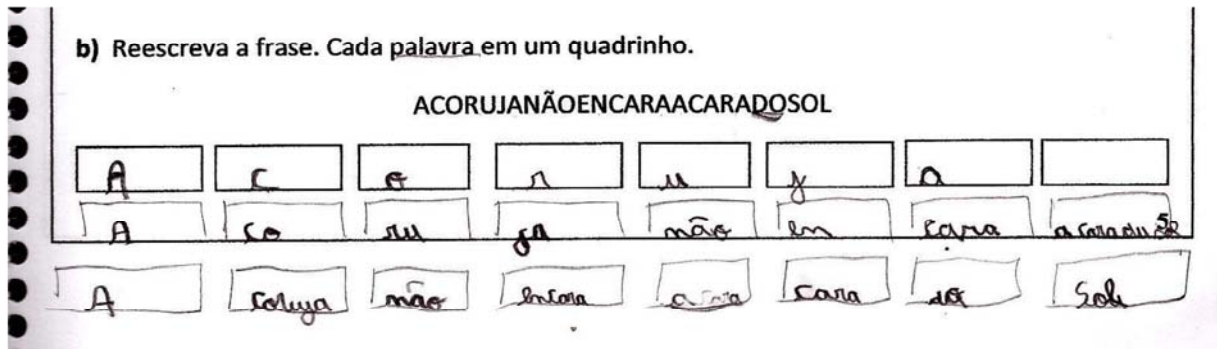


Figura 34: Atividade 1: Consciência de Palavras, letra b), p. 05

Fonte: BRASIL, 2013.

Abaixo, seguem as atividades realizadas com o aluno antes e depois dessa intervenção, com as respectivas análises.

O quadro seguinte traz o resultados das atividades diagnósticas de interpretação textual e rimas.

PALAVRA/FRASE	REALIZAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO	REALIZAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO
Comeu o livro	comeulivro	
Porque perdeu o trem	roqepedetri	Porquele perdeu o trem
Porque foi dançar	coqecoidasa	Ratinho fase ala de vausa
Porque (colocou o relógio) pra despertar	coqepradisdeta	Ratinho sequeser de boda des pertado patoca
Esqueceu de dar o convite	esqeisdedaocofite	A menina esquecel o convite nagaveta
Se apaixonou	sarpavarou	Ratinho vicou pachonado peroquecho
Não foi por causa dos gatos	nãopocazadesgato	Vicocome do gato
Viajou	vatrou	Viachou para austrália ²¹
canguru	gnau	cagoru
ATIVIDADE DE RIMAS E ALITERAÇÕES		
PALAVRA DADA	RIMA REALIZADA PRÉ-INTERVENÇÃO	RIMA REALIZADA PÓS-INTERVENÇÃO
Farinha	Sal	A roi
Espinafre		oface
Macarrão		Feijão
Feijão		Macarrão
Rabanete	aroi	sabonete

²¹ A professora-pesquisadora escreveu o nome "Austrália" no quadro.

berinjela	tomate	Panela (feito coletivamente)
mandioca	cebola	tapioca
repolho		olho
Alho-poró	sorvete	morto
caqui	sorvete	Javali (feito coletivamente)
palmito	maçã	pato

Tabela 3: Realização de Escrita e nível de CF do aluno 1 9 anos, na pré-intervenção, 2014.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

O aluno 1 apresenta, as atividades da pré-intervenção, baixo desempenho na consciência fonológica nos níveis sintático, caso das escritas aglutinadas, sem espaçamento entre os vocábulos; no nível silábico, ao não conseguir segmentar as palavras em sílabas e, por último, no nível fonêmico, ao não conseguir estabelecer relação grafofonêmica, como ao escrever “gnau” para canguru; “sarpavoru” (para se apaixonou).

O aluno 1, na atividade envolvendo rimas, na pré-intervenção, estabeleceu uma rima²² satisfatoriamente: “oface” para “espinafre”. Na atividade 2, o aluno apresentou algum progresso, como os pares: “feijão/macarrão”; “macarrão/feijão”; “mandioca/tapioca”; “repolho/olho”.

Com relação à consciência de rimas, o aluno apresentou um desenvolvimento intermediário, pois o aluno conseguiu estabelecer quatro rimas satisfatoriamente.

Observamos, nas atividades pós-intervenção, um avanço nos níveis de consciência sintática, como já conseguir escrever segmentando, embora ainda aglutine e um avanço significativo no nível fonêmico, já conseguindo identificar qual palavra está sendo dita e unindo os fonemas, de maneira a formar uma palavra. Notamos que, na fase 1, o aluno confunde os fonemas, junta muitas letras e acha que conseguiu formar uma palavra. Na fase 2, ele já se mostra capaz de analisar esses fonemas e escrever a palavra de forma mais aproximada da forma dicionarizada, como “esquecer” para “se esqueceu”; “peroquecho” para “pelo queijo”, “patoca” para “para tocar”.

A consciência fonêmica, a sub-habilidade mais refinada e a última a ser apreendida pela criança encontra-se comprometida em D. S. dos S, com muitos

²² “A rima representa a correspondência sonora entre duas palavras a partir da vogal da sílaba” (BRASIL, 2013, p. 15)

metaplasmos, como o vozeamento em “vico” e “vicou”, duas formas de escrever a mesma palavra, de uma linha para outra, metacognição em desenvolvimento, bem como o desvozeamento em: “viachou” para “viajou” e “quecho” para “queijo” havendo também a monotongação em “quecho”.

Outros casos de consciência fonêmica ainda em desenvolvimento são os casos em que um mesmo fonema pode ser grafado por letras diferentes, como em: “vausa”; “esquecel”, no caso da lateral //l/ e da semivogal /w/. Ainda observamos a substituição das laterais //l/ por /R/, rotacismo, em “pero”. Aparecem alguns apagamentos, típicos da fala, nesse início de aprendizagem da escrita, como em: “patoca” para “pra tocar”; “vico” para “ficou”; “des pertado” para “despertador”.

Na atividade de produção textual (ilustração abaixo), o aluno que : O aluno 1 não fez a atividade pós-intervenção. Mas a atividade da pré-intervenção aponta vários problemas com relação à consciência silábica, como as aglutinações e segmentações: “domelão sia”; “idebois”; “islupaicotou”. A dificuldade na aquisição da consciência fonêmica aparece na escrita espelhada, como o desvozeamento em “debois” para “depois”; e o desvozeamento em “macali” (SILVA A, 2007).

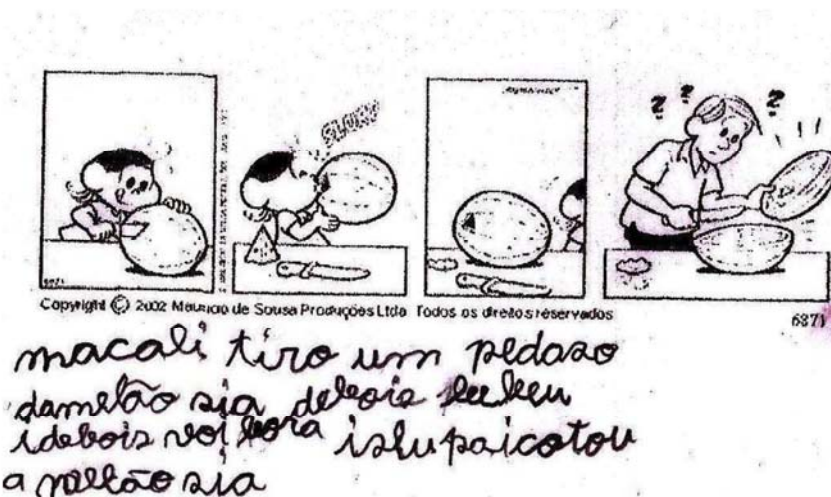


Figura 35: Produção textual do aluno 1. realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora

Podemos afirmar que o desempenho do aluno 1 ainda é um desempenho baixo, “a aquisição da consciência fonológica está apenas em desenvolvimento inicial” (BRASIL, 2013, p. 28).

6.2 ALUNO 2, 9 ANOS

O aluno 2 foi um dos alunos cujo nível de habilidade em consciência fonológica se achava em em estágio de baixo desempenho. Abaixo, destacamos algumas palavras retiradas do caderno de treino ortográfico feito pelo aluno no início do processo:

PALAVRA/FRASE	REALIZAÇÃO
VI TO	vizinho
AI AI	Rainha
LIMO	Livrinho
EUTIÃ	vizinha
MITO	Vinho
FA TA	Farinha
MAPE	Papelzinho
MOTO	Florzinha
MOTO MATO	Caminho
ratinho	Ratio
canguru	Qnau
gato	Gauto
camudongo	Canoo
O pai olhou a melancia, mas não tinha nada	Ucupai o lou a melacia ma notianada

Tabela 4: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 2., 9 anos, na pré e pós intervenção pedagógica, 2014

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

O aluno 2 não consegue fazer nenhuma correlação entre fonemas e grafemas e demonstra estar numa fase silábica de escrita. Segundo Kato (2010, p. 55):

O nível silábico se evidencia quando a criança “compreende que as diferenças das representações escritas se relacionam com as diferenças na pauta sonora das palavras” (p. 25). Neste nível, a criança procura efetuar uma correspondência entre grafia e sílaba, geralmente uma grafia para cada sílaba, o que não exclui alguns casos problemas derivados de exigências de quantidade mínima de letras.

O aluno 2, 9 anos, idade em que a alfabetização já deveria estar consolidada apresenta algumas peculiaridades: não consegue estabelecer a relação entre fonemas e grafemas, não consegue escrever sozinho e, como não consegue, irrita-

se e se nega a fazer qualquer atividade a mais quando é solicitado, em sala. As palavras acima, em sua maioria, foram “mal pescadas” da atividade do colega D.

O estudante 2 carrega consigo uma cópia de uma cartilha na bolsa e, ao procedermos a alguma atividade que necessite de escrita, ele costuma recorrer a ela e escrever nomes aleatórios. Na atividade de desenho temático sobre animais, por exemplo, como não sabia escrever, de punho próprio, os nomes dos animais ali mostrados, ele retirou da cartilha e, onde havia nomes de animais (que reconheceu pelo desenho), ele os copiou:



Figura 36: Desenho temático do aluno 2, 9 anos, 2014.

Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora

É interessante observar que, além de os nomes estarem escritos corretamente, em discordância com os colhidos na atividade acima, nenhum dos nomes dos cinco animais que ele escreveu, existem no desenho.

A hipótese que colocamos é que esse aluno tem uma baixa autoestima linguística, e que a não-apropriação da linguagem escrita tem gerado esse sentimento. Portanto, demonstra imaturidade avançada nos níveis sintático, silábico e fonêmico.

O aluno 2., apesar de ser um dos que apresentaram mais dificuldades na fase diagnóstica: lê silabando, não conseguiu segmentar as frases, e também apresentou problemas na escrita com a constatação de muitos processos fonológicos (tendo registrado “cua” para “sua” e “cou” para “sol” na atividade que pedia palavras começadas com a letra “c”, p. 6), em sua escrita, tendo de refazer a atividade 1, da consciência de palavras (p. 5) porque confunde palavra, sílaba e letra. Não conseguiu fazer o acróstico. Demonstrou pouca habilidade no reconhecimento de rimas e aliterações, tendo rimado “cipó” com “casa”.

Os quadros abaixo vão mostrar a evolução do aluno do primeiro momento até o final da pesquisa.

PALAVRA/FRASE	REALIZAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO	REALIZAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO
Porque ele perdeu o trem	Não conseguiu responder às questões, só o fez oralmente.	Porque e prede i trein
Foi dançar valsa		foi dansa vausa
Esqueceu de colocar o despertador para tocar		Esqueseu di colocar udispetado
Não recebeu o cartão		Não recebeu u cartao
Esqueceu de dar o cartão de Natal		Eequeceu di do u cartau
Se apaixonou		Si a paixonou
Ficou com medo do gato		Fi cou co medo do gato
Viajou para a Austrália		Viajor par Australia
RIMAS E ALITERAÇÕES		
PALAVRA DADA	RIMA REALIZADA	RIMA REALIZADA PÓS-INTERVENÇÃO
Espinafre	Espinafre	Macao
Feijão	Macarrão	Pimentala
Farinha	Farinha	Feijao
Macarrão	Berinjela	Sabonete
Rabanete	Rabanete	Dado pela professora
Berinjela	Mandioca	Rze
Mandioca	jacre	Tapioca
Jacaré	Repolho	Palito
Alho-poró	Alho-poró	Piolo
Repolho	Palmito	Dado pela professora
Caqui	caqui	rabito
palmito	Espinafre	Macao

Tabela 5: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 2., 9 anos, na pré e pós intervenção pedagógica, 2014.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Demonstrando mais autoconfiança, o aluno realizou a atividade, ainda cometendo desvios nos níveis sintático (escrita aglutinada como “udispetado”) e silábico (escrita segmentada, como “a paixonou/ fi cou”), mas já conseguindo estabelecer relações biunívocas entre os sons e os grafemas. (OLIVEIRA)²³

Observamos que, na atividade da pré-intervenção, o aluno foi apenas trocando as palavras apresentadas no texto: espinafre/feijão; feijão/espinafre.

Na atividade da pós-intervenção, o aluno já estabelece rimas satisfatoriamente como em: “feijão/macão”; “macarrão/feijão”; “rabanete/sabonete”; “mandioca/tapioca”; “repolho/piolho”; “palmito/rabito”.

Podemos afirmar que o aluno L.F. apresenta um desempenho intermediário, pois “apresentou desenvolvimento maior, pois os alunos começaram a identificar o fonema inicial de uma palavra” (BRASIL, 2013, p. 28).

A seguir, vamos analisar as produções textuais realizadas nos dois momentos: antes e depois da intervenção textual.



Figura 37: Produção textual do aluno 2 (9 anos) realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora

²³ Disponível em: < www.pucminas.br >.

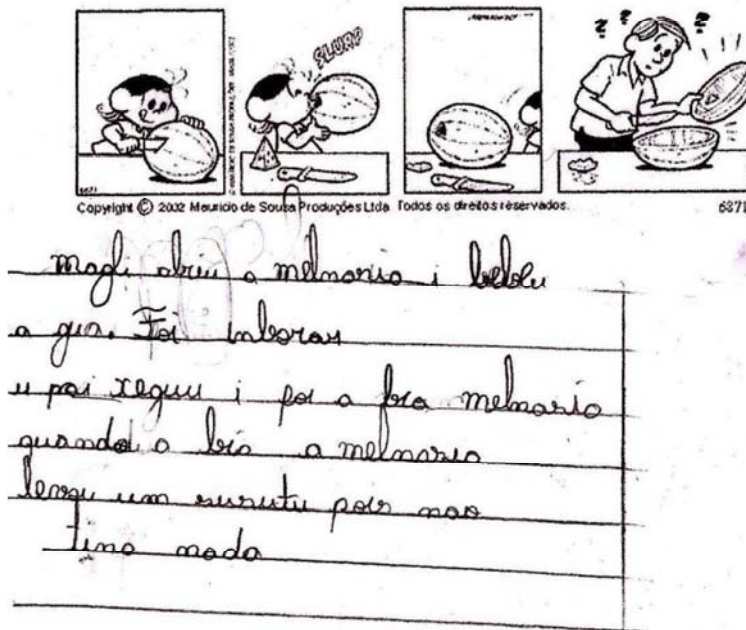


Figura 38: Produção textual do aluno 2 (9 anos) realizada depois da intervenção pedagógica, 2014.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora

Podemos observar um progresso nos níveis da consciência de palavras, silábica e fonêmica, bem como na organização espacial do texto.

Comparando os trechos: “ucupai o lou a melacia mo notiana”, na pré-intervenção, e “quando a biu a melnacia levou um susuto pois não tina nada”, na pós-intervenção podemos observar que a consciência fonêmica evoluiu e a relação grafofonêmica consegue ser melhor estabelecida, como em “não tina nada” na atividade 2, escrita como “mo notiana”, na atividade 1.

O aluno, portanto, já consegue perceber que há um fonema nasal na palavra melancia, da atividade da pós-intervenção palavra, embora, no momento da escrita, faça a transposição do fonema /n/ dentro da sílaba. Podemos perceber que a consciência fonológica do aluno vai se desenvolvendo paralelamente à aprendizagem do sistema da língua (SCLiar-CABRAL, 2013).

6.3 ALUNO 3, 9 ANOS

O aluno 3 encontra-se no mesmo estágio do seu colega Aluno 2 apresentando imaturidade em CF, nos níveis sintático, silábico e fonêmico. Escreve

aleatoriamente, sem observar as relações grafofonêmicas, para cumprir a tarefa. Faz uso da cartilha do colega, procurando nomes para escrever corretamente.


Emerson


ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ RODRIGUES - AREIA/PB
 PROFESSORA: JANAÍNA DE CASTRO AZEVEDO
 ALUNO:
 SÉRIE: 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DATA: 10/06/2014


ATIVIDADE


1 Desembaralhe as letras e forme as palavras presentes no texto "Nunca conte com ratinhos".


Exemplo feito pela professora no quadro


ASTINRHO RATINHOS 


MTER ti 

EIOTN E I O N 

LNAAT L N A A 

JQUIOE R G O U I O E 

STOGA gato 

ANCGUUR A N C G U U R 

O aluno, junto com o colega F., procurou na cartilha, como o colega, somente encontrou a palavra gato, a única correta.

Figura 39: Desenho temático do aluno 3, 9 anos, 2014.

Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora

Na atividade abaixo, que explora a consciência silábica, este procurou juntamente com LF, os nomes para escrever, tomando como base, as gravuras. Como somente encontrou a palavra gato, na cartilha, foi também a única palavra que juntou corretamente, uma vez que a primeira palavra "RATINHOS" foi o exemplo feito coletivamente pela professora-pesquisadora.

O quadro a seguir apresenta as realizações do aluno antes e depois da intervenção pedagógica.

PALAVRA/FRASE	REALIZAÇÃO INTERVENÇÃO	PRÉ-	REALIZAÇÃO INTERVENÇÃO	PÓS-
Comeu o livro	convo			
Perdeu o trem	ãoomão			
Foi dançar	ãomão			
Esqueceu de colocar o despertador para tocar	camoua			
Árvore de Natal	tau			
Esqueceu de mandar o convite	ãonõu			
porco	cuo			
leão	ecão			
RIMAS E ALITERAÇÕES				
PALAVRA DADA	REALIZAÇÃO INTERVENÇÃO	PRÉ-	REALIZAÇÃO INTERVENÇÃO	PÓS-
Espinafre	Mia			
Feijão	Onnca		Marão	
Farinha	Nocan		Mainha	
Macarrão	Macaão		Mão	
Rabanete	Ocan		Sabonete	
Berinjela	Nocom			
jacaré	onoan		jae	
Mandioca	Oma		ora	
Alho-poró	naom		-----	
Repolho	ocaoro		-----	
Caqui	xaque		Dado pela professora	
palmito	opomoba		ido	

Tabela 6: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 3., 9 anos, na pré e pós intervenção pedagógica, 2014.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na atividade da fase da pré-intervenção, o aluno E. D. segue a tendência da atividade 1, escreve sem estabelecer as relações mínimas de correspondência grafofonêmica, inclusive usa os mesmos fonemas, em posições diferentes: “Nocan/Ocn/Onoan/Naom”.

Na atividade da pós-intervenção, tendo sido o último a concluir, com o auxílio da professora-pesquisadora, conseguiu estabelecer as rimas: “feijão/marão”; “farinha/mainha”; “macarrão/mão”; “rabanete/sabonete”.

O aluno não procedeu ao teste pós-intervenção, na atividade de interpretação de texto e se mostrou um dos alunos mais resistentes ao desenvolvimento da pesquisa. Na atividade da pré-intervenção, podemos observar que ele se encontra

num estágio bastante primário, sem conseguir estabelecer relações mínimas entre fonemas e grafemas (OLIVEIRA)²⁴.

O aluno 3 foi um dos que apresentou mais problemas com as atividades, na intervenção pedagógica: lê, silabando, possui uma dificuldade maior que os outros alunos em diferenciar letra, sílaba e palavra, bem como não conseguia identificar todas as letras.

O aluno 3 também não conseguiu fazer sem a ajuda da professora-pesquisadora, nenhuma das atividades. Na atividade 1, letra g, Consciência silábica (p. 5), que pedia para o aluno escrever palavras com a letra “c”, ele escreveu as mesmas que constavam no texto, copiando.

Ao ser chamado atenção para escrever outras palavras, ele escreveu: “carabo”. Ao ser indagado sobre o que seria “carabo”, ele disse: “sei não”. Também foi o único que não identificou o animal “coruja” nessa mesma atividade, embora tenhamos lido várias vezes o poema “Corujice”, de Elias José que trazia a ilustração de uma coruja. Também não conseguiu fazer o acróstico.

Ao ser indagado se já tinha ouvido falar em rima, palavra que ele leu, quando pegou seu material, ele respondeu: que era o nome da tartaruga de um amigo. Demonstrou muita dificuldade com rimas e aliterações.

Com relação à produção textual, na fase da pré-intervenção, o aluno 3 conseguiu estabelecer, ainda que minimamente, a relação entre fonemas e grafemas, na palavra “Macagali”; “tira” e “ciabeo” para “se abriu”. Observamos um progresso mínimo. Porém, negou-se a realizar a atividade na fase 2.

²⁴ Disponível em: < www.pucminas.br >.

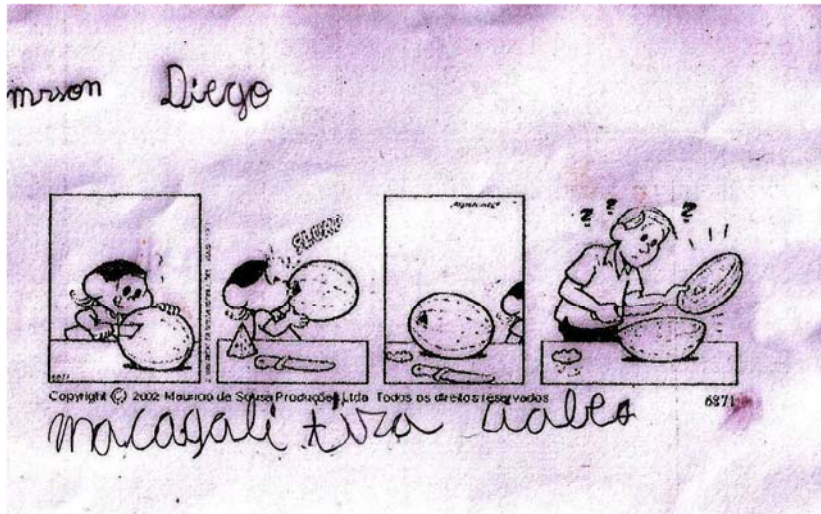


Figura 40: Produção textual do aluno 3 (9 anos) realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora

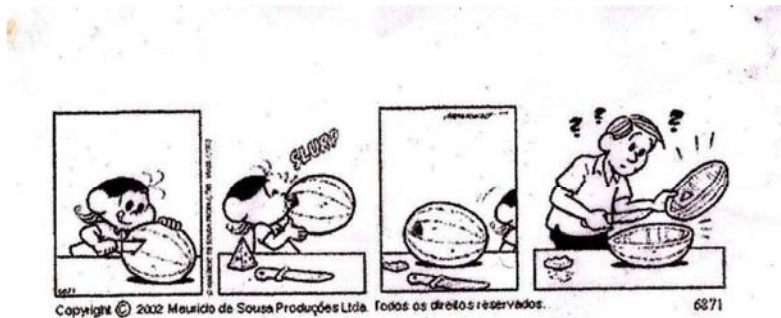


Figura 41: Produção textual do aluno 3. (9 anos) realizada depois da intervenção pedagógica, 2014.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora

Podemos afirmar, de acordo com os dados acima, que o aluno E.D apresenta um baixo desempenho, ou seja, a “aquisição da consciência fonológica está apenas em desenvolvimento inicial” (BRASIL, 2013, p. 28).

6.4 ALUNO 4, 9 anos.

O aluno, cursando o 3º ano pela segunda vez, apresenta uma escrita no nível pré-silábico, segundo o qual a sua escrita é baseada em “registros aleatórios sem

conexão entre o grafema e o fonema, e sem consciência fonológica” (RIOS, LIBÂNEO, 2009, p. 35).

PALAVRA/FRASE	REALIZAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO	REALIZAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO
Porque perdeu o trem	Não conseguiu responder às questões.	oaiuoall
Foi dançar valsa		gloageigu
Porque ele esqueceu de bota o rrelogio pra toca		Uurosge
Porque ele esqueceu de dar o cartão de Natal		Ta????ge
Esqueceu o vonvite		egldt
Se apaixonou		eaoedea
Não foi por causa dos gatos		aveu
Foi ver os cangurus		nugu
RIMAS E ALITERAÇÕES		
PALAVRA DADA	REALIZAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO	REALIZAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO
Espinafre	aloape	Dado pela professora
Feijão	Ojeola	Modd geol
Farinha	Lauooge	Nogeoanud
Macarrão	Modooa	Geodlogati
Rabanete	Noala	Udea
Berinjela	Laloa	Dado pela professora
jacaré	Noet	Tgoal
Mandioca	Leoat	Caegedu
Alho-poró	Meoa	Egloal
Repolho	meoa	Mvoet
Caqui	Meoa	Dado pela professora
palmito	meoed	geodut

Tabela 7: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 4., 9 anos, na pré e pós-intervenção pedagógica, 2014.

Fonte: Acervo da professora pesquisadora.

O aluno 4 só compareceu a cinco encontros. Não é alfabetizado ainda. A mãe foi chamada, mas o problema da assiduidade às aulas, não foi resolvido. Não decodifica, não reconhece nem as vogais. Não conseguiu nenhum avanço nos cinco encontros. Não foi possível, então, utilizar o material com ele. O trabalho voltado para esse aluno teria de ser de, pelo menos, um semestre ou um ano.

Este aluno participou apenas de cinco encontros com a professora-pesquisadora e não é alfabetizado. Portanto, faz parte do grupo que não consegue estabelecer relações biunívocas entre os sons e os grafemas minimamente. O aluno não consegue perceber que “as letras representam os sons da fala” (LEMLE, 1987), nesse primeiro momento.

Ele se encontra no nível pré-silábico da escrita, ou seja, utiliza o código gráfico da língua, mas sem nenhuma correspondência ou representatividade fônica com a escrita.

Neste nível, denominado, pré-silábico de escrita, encontramos a utilização do código gráfico da língua sem nenhuma representatividade fônica correspondente, como observa Kato (2010, p. 55):

“No nível Pré-Silábico encontram-se escritas que não apresentam nenhum tipo de correspondência sonora, isto é, que não fazem a correspondência entre grafia e som. A construção gráfica de uma palavra é realizada por outros tipos de considerações”.(KATO, 2010, p. 55).

O nível Pré-silábico está subdividido em dois níveis, observando-se que nessa fase, a criança ainda não escreve com a intenção de manter a relação sonora entre a palavra falada e a escrita:

No nível 1, a criança escreve estabelecendo uma relação entre o tamanho da palavra e o ser que ela representa. Apresenta semelhança nos traços de escrita e, por vezes, para ler o que escreveu busca auxílio nos desenhos que acompanham as palavras. Os traços das escritas são semelhantes entre si, a ponto a própria criança não conseguir “ler” o que escreveu. Nesse nível 1, o aluno nesse nível, ainda não compreendeu a função da escrita e esta se confunde com outros símbolos que ele desenha

Já no Nível 2, apesar de a sua escrita ainda não estabelecer quaisquer relações com som e escrita (fonema e grafema), a criança já compreende que há uma quantidade mínima de letras necessárias para a escrita, já é capaz de estabelecer diferenciações entre os grafismos produzidos, no momento da escrita, aplicando as limitações de caracteres.

O aluno não fez a produção textual, na pré-intervenção (figura 42). Na fase da pós-intervenção, ele resolveu fazer. O que observamos é que o aluno não consegue

estabelecer relação entre fonemas e grafemas e junta as letras que conhece, aleatoriamente, num nível de escrita pré-silábico.



Figura 42: Produção textual do aluno 4, (9 anos) realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.
 Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora

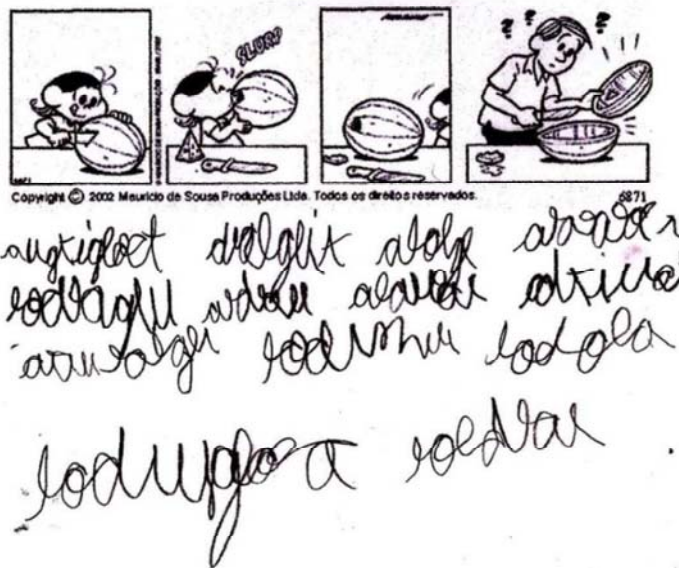


Figura 43: Produção textual do aluno 4, 9 anos, realizada depois da intervenção pedagógica, 2014.
 Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora

O aluno 4, portanto se encontra no nível 2 da fase pré-silábica, porque, apesar de se utilizar de várias letras diferentes para escrever a palavras, não é capaz de estabelecer relações grafonêmicas.

6.5 ALUNO 5, 9 ANOS

O aluno 5 acima apresenta violações no nível sintático da CF, com a escrita contínua, motivada pela fala, escrevendo a partir de grupos de acento e não, de grupos de sentido (OLIVEIRA)²⁵, conforme podemos comprovar no quadro abaixo:

PALAVRA/FRASE	REALIZAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO	REALIZAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO
Porque ele perdeu o trem.	porque ele perdeu o tren	Porque ele perdeu o trem
Porque ele foi dançar valsa.	Porque ele foi dansa vausa	Porque ele foi dança valsa
Porque ele esqueceu de colocar o relógio para tocar	Porque ele esqueceu de bota o rrelogio pra toca	Porque ele esqueceu de esperta o espetado
Porque ele esqueceu de mandar o cartão de Natal	Porque ele esque não mandou o cartão de Natal	Porque ele não rreçebou o carnatão do natal
Porque ele esqueceu de entregar o convite	porque ele esque seu de o comvite	O convite para o sexto ratinho ficou no fundo da minha gaveta
No meio do caminho, ele encontrou o queijo e se apaixonou.	no meio do caminho ele encontrou o queijo e ele siapachono	Porque ele ficou apaixonado por um pedaco de queijo
Não foi por causa dos gatos	Não foi por cauza dos gatos	Porque ele ficou co medo do dois gato
Porque ele viajou para a Austrália	Porque ele foi ara ver os cangunru	Ele viajo pra uma estrada
RIMAS E ALITERAÇÕES		
PALAVRA DADA	REALIZAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO	REALIZAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO
Espinafre	Abacate	Dado pela professora
Feijão	Macarrão	Macarrão
Farinha	Mandioca	Madioquinha
Macarrão	Feijão	Feijão
Rabanete	Beju	Sabonete
Berinjela	Tranjela	Dado pela professora
jacaré	picolé	chulé

²⁵ Disponível em: < www.pucminas.br >.

Mandioca	Franjola	Savola
Alho-poró	Pó	Piolho
Repolho	Perijolo	tijolo
Caqui	Caquito	Dado pela professora
palmito	famito	rabito

Tabela 8: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 5., 9 anos, na pré e pós-intervenção pedagógica, 2014.

Fonte: Acervo da professora pesquisadora.

No julgamento e percepção de rimas, a aluna estabeleceu seis rimas corretamente, tendo criado palavras quando não as encontravam no seu repertório, palavras que rimassem com as propostas pela atividade, como mandioca/franjola; repolho/perijolo; palmito/famito.

Na sub-habilidade, consciência de rimas, a aluna K.A demonstrou, já na fase da pré-intervenção, certo domínio de tal habilidade, rimando, satisfatoriamente, seis dos treze vocábulos: espinafre/abacate (rima toante); feijão/macarrão; macarrão/feijão; jacaré/picolé; alho-poró/pó; palmito/famito. Para “repolho” e “berinjela”, a aluna criou duas palavras, para garantir a rima: perijolo e tranjela. Indagada sobre o significado das palavras, ela respondeu que tinha inventado.

Na fase da pós-intervenção, a aluna realizou bem oito rimas: feijão/macarrão; farinha/mandioquinha; macarrão/feijão; macarrão/feijão; rabanete/sabonete; jacaré/chulé; repolho/tijolo; palmito/rabito; Também criou uma palavra para estabelecer rima: “savola” para rimar com mandioca.

Durante a intervenção, a aluna K. A. apresentou uma lentidão, de início, em compreender e responder as atividades. Na atividade 1, letra c, (página 6) da Consciência de Palavras, a aluna apresentou uma grande dificuldade para perceber os espaços entre as palavras, tendo demorado cerca de dez minutos para percebê-las. Apresentou dificuldade para escrever frases, bem como diferenciar letras e palavras. Ao final do Caderno, a aluna já apresentava mais facilidade para compreender e res

O aluno 5 apresentou evolução entre as atividades da fase da pré e da pós intervenção. As frases estão mais elaboradas e a consciência sintática e silábica mais desenvolvidas. Atentemos para o fato de que as aglutinações e segmentações presentes na fase 1, desaparecem na fase 2: “esque seu”; “siapachono”. Os vocábulos “tren” e “vausa” (fase 1) já foram escritos da forma dicionarizada na fase

2: “trem” e “valsa” (aqui, apontando para um desenvolvimento da consciência fonêmica, no sentido de que um mesmo fonema pode ter mais de uma representação gráfica.

No entanto, em ambas as atividades, há palavras começadas por “rr”, valendo salientar que o arquifonema /R/ foi bastante explorado na intervenção pedagógica. Pode se tratar de um caso de hipercorreção, um caso atípico e de difícil tratamento, conforme diz OLIVEIRA)²⁶:

Os casos de hipercorreção são de difícil tratamento, por duas razões: primeiro, eles são esporádicos, podendo aparecer ou não. Segundo, eles podem aparecer para certos problemas, mas não aparecerem para outros. Entretanto, há um exemplo relativamente frequente de hipercorreção para o qual uma intervenção simples do professor pode ajudar os alunos a compreender e resolver o problema. Trata-se dos verbos que, nas formas de 3ª Pessoa do Passado, são grafados pelos aprendizes com um 'l' final, como em *pegol*, *abril* e *jogol* (para *pegou*, *abriu* e *jogou*). (grifo do autor) (OLIVEIRA, p. 46)²⁷

Os casos de apagamentos, como em “dança” para “dançar”, “esperta” para “espertar” e “viajo” para “viajou” sinalizam para ao fenômeno da escrita pautada na fala. A consciência fonêmica, por se tratar de uma capacidade mais refinada, é a última a ser adquirida pela criança, o que justificaria a presença de tais violações na escrita da aluna (BRASIL 2013).

Na atividade de produção textual, podemos observar certo progresso, primeiro em relação à forma do texto, a organização, a disposição na página. O fato de, no pós-teste, a aluna grafar “melançia” para “melancia”, observamos uma violação devido à hipercorreção, o que, por sua vez, demonstra que a aluna já desenvolveu a consciência fonêmica, no sentido de perceber que o fonema /s/ pode ser grafado por várias letras, como no caso: “ç”/c.

²⁶ Disponível em: < www.pucminas.br >.

²⁷ Disponível em: < www.pucminas.br >.



Figura 44: Produção textual da aluna 5, 9 anos, realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora



Figura 45: Produção textual da aluna 5, 9 anos, realizada depois da intervenção pedagógica, 2014.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora

Por fim, com relação à consciência fonológica, o aluno 5 apresentava, já na fase do pré-teste, um desempenho recomendado, demonstrando um domínio de habilidades complexas, sem escrita aglutinada ou segmentada.

6.6 ALUNO 6, 9 Anos

O aluno 6, conforme quadro abaixo, apresenta uma imaturidade no nível sintático (escrita contínua) e no nível silábico (esque Seu). Com relação às rimas, acertou uma rima toante: espinafre/abacate e feijão/macarrão. Observamos, ainda, que as palavras terminadas em “ão” mostraram-se as mais fáceis para que ela estabelecesse a rima.

PALAVRA/FRASE	REALIZAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO	REALIZAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO
Porque perdeu o trem	porque ele perdeu o trem	Por que ele perdeu o trem
Porque ele foi dançar valsa	porque ele foi dansa vausa	Ele foi dansa valsa
Porque ele esqueceu de colocar o relógio para tocar	porque ele esqueceu de botar o rrelogio pra tocar	Ele não colocol o despertado para oca
Porque ele não mandou o cartão de Natal	porque ele não mandou o cartão do natal	Ele não resebeo o cartão de natal
Porque ele esqueceu de mandar o convite	porque ele esque Seu de mandar o comvite	O cartão estava na gaveta
No meio do caminho, ele encontrou o queijo e ele se apaixonou	Nu meio do caminho ele emcontrou o queijo e ele diapachono	Ele se apaixonou pelo queijo
Não foi por causa dos gatos.	não foi poquaiza dos gatos	Ele ficol com medo dos gatos
Porque ele foi ver os cangurus.	porque ele foi ele foi ver os canguru	Ele viajou pra Australha
RIMAS E ALITERAÇÕES		
PALAVRA DADA	RIMA REALIZADA ANTES DA INTERVENÇÃO	RIMA REALIZADA APÓS A INTERVENÇÃO
Espinafre	Abacate	Dado pela professora
Feijão	Macarrão	Macarrão
Farinha	Aroz	Madioquinha
Macarrão	Batata	Feijão
Rabanete	Carne	sabonete
Berinjela	Senoura	Dado pela professora
jacaré	sebola	Chulé
Mandioca	tomate	tapioca
Alho-poró	Carne	Piolho

Repolho	Senhora	Tijolo
Caqui	Batata	Dado pela professora
palmito	Tomate	rabito

Tabela 9: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 6, 9 anos, na pré e pós-intervenção pedagógica, 2014.

Fonte: Acervo da professora pesquisadora.

O aluno 6 apresentou dificuldade também em diferenciar letra, sílaba e palavra, no nível da Consciência de Palavras. Demonstrou, ainda, dificuldade na elaboração de frases simples, na letra “d” da atividade 2, que pedia para formar frases que começassem com a mesma letra das palavras identificadas na questão anterior. Passou quinze minutos, sob a orientação da professora-pesquisadora, mas não conseguiu. Foi solicitado que ela falasse oralmente, para depois escrever, mas ela não conseguiu.

Ao final de vinte minutos, conseguiu elaborar a frase: “Mãe você é linda”; “Casa linda”; “Saco de lixo”. No entanto, na letra “e” da atividade 3, página 8, depois de a professora-pesquisadora fazer um acróstico com o nome dela, ela não apresentou dificuldades em fazer o acróstico com a palavra “MACACO”. Não apresentou muita dificuldade com as rimas, tendo realizado a atividade, sem ser preciso a reelaboração por parte da professora-pesquisadora, para obter um resultado positivo.

No quesito julgamento e percepção de rimas, na atividade da pré-intervenção, a aluna rimou apenas duas palavras, com a semelhança de sons: “espinafre/abacate” (rima toante) e “feijão/macarrão”.

Na atividade da pós-intervenção, porém, a aluna consegue realizar satisfatoriamente, todas as rimas propostas, com a observação de que para alho-poró, a rima realizada foi piolho, pois a leitura desta é [p y o t ɔ], o que possibilita a rima. [p ɔ r ɔ]/ [p y o t ɔ].

O aluno 6 apresenta, na atividade da pré-intervenção, dois exemplos de escrita aglutinada: “diapachono” e “poquaiza” (consciência sintática ou de palavras) e uma escrita segmentada: “esque Seu” (consciência silábica), o que já não se observa na atividade da pós-intervenção. A consciência fonêmica é a última das sub-habilidades a ser adquirida pela criança (BRASIL, 2013).

Observamos ainda que a escrita desta apresenta algumas especificidades típicas dessa fase de desenvolvimento da consciência fonêmica, como: o

apagamento do /r/ no final da forma verbal “dansa”; “rrelogio”, que aponta para uma violação baseada na hipercorreção, segundo a qual, a aluna, para pronunciar o fonema /R/ como fricativa velar desvozeada [X] (SILVA A 2007) como em “rata” e “carro”, opta por grafar a palavra com dois erres iniciais.

Conforme Oliveira (in www.pucminas.br) tais casos de hipercorreção são atípicos e de difícil tratamento, primeiro porque são esporádicos e, depois, podem aparecer para um problema e para outros, não. O caso é que a consciência fonêmica “tem implicações diretas com o desenvolvimento da escrita em línguas alfabéticas” (SILVA A, 2011), e a convivência com a leitura e escrita é essencial para a superação de tais violações da escrita. Na aluna em questão, o mesmo acontece com as formas verbais: “colocol”; “ficol” e “recebeo”. Embora, para as formas verbais “apaixonou e viajou”, o problema não apareceu.

O aluno 6 ainda não desenvolveu um nível de metacognição que lhe permita fazer a analogia e trabalhar com semelhanças, para concluir que, para todas as formas verbais, devemos usar a letra “u”.

Na produção textual, podemos observar que o texto da pós-intervenção está mais sofisticado, com um vocabulário maior. Percebemos que as palavras “melacia” e “quado”, escritos no primeiro momento sem a consoante nasal /n/, no segundo momento, aparecem usadas corretamente.



Figura 46: Produção textual da aluna 6,9 anos, realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora



magali foi comer a melancia alm dela
 abriu ela fez um bocado na melancia
 ela bebeu a agua toda dela quando
 ela comu a melancia e foi embora quando
 o pai dela abriu a melancia ja não
 tinha nada

Figura 47: Produção textual da aluna 6, 9 anos, realizada depois da intervenção pedagógica, 2014.

Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora.

Podemos concluir que o aluno 6 apresenta um desempenho recomendado com relação ao desenvolvimento da consciência fonológica, pois apresentou uma capacidade de metacognição, um aumento no vocabulário e na percepção de rimas.

6. 7 ALUNO 7 , 9 ANOS.

O aluno 7 apresenta certa imaturidade nos níveis sintático (escrita aglutinada), silábico (is tava; is grevel, linhas 2 e 5 do quadro 9) e fonêmico (potolu para botou; linha 3) da consciência fonológica, conforme quadro abaixo.

No nível das rimas, habilidade em que os alunos sentiram mais dificuldade, o aluno conseguiu estabelecer, coerentemente três rimas, embora tenha escrito “melansinha” para “melancia”. Achou muito difícil e, apesar do auxílio da professora-pesquisadora, negou-se a fazer as demais.

PALAVRA/FRASE	REALIZAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO	REALIZAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO
Porque perdeu o trem.	porque perdel u trei	O 1º ratinho perdel o trem
Porque ele se inscreveu na aula de dança.	porque elesi is grevel na aula de dansa	O 2º ratinho foi dança vausa
Ele não botou o relógio	ele não potalu relojio para	O 3º ratinho esquesel de

para despertar	diperta	bota o depertato pra dieperta
Ele não recebeu o cartão de Natal	ele não recebe acarta de natal	O 4º ratinho não resebel o cartão e não foi
Não achou a carta, porque a carta estava no fundo da gaveta.	não aji a carta porque a carta is tava no fundo da gaveta	Amenina esquesel o convite na gaveta
Ele encontrou o queijo e se apaixonou	ele encontro uqueijo i siajono	O 5º ratinho encontrol um ceijo e se apachonol
Ele estava com medo dos gatos	ele tava conlmedo dos gatos	O ratinho ficol com medo dos gatos
Ele viajou para ver os cangurus	ele vijo para ver os cangurus	O ratinho viajol par a astralia
RIMAS E ALITERAÇÕES		
PALAVRA DADA	Rima realizada antes da intervenção	Rima realizada após a intervenção
Espinafre		Dado pela professora
Feijão	Macarão	Macarão
Farinha	Melansinha	Pimentinha
Macarrão	Melão	Feijão
Rabanete	-----	Sabonete
Berinjela	-----	Dado pela professora
jacaré	-----	Jule
Mandioca	-----	Tapioca
Alho-poró	-----	olho
Repolho	-----	Piolho
Caqui	-----	Dado pela professora
palmito	-----	Rabito

Tabela 10: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 7, 9 anos, na pré e pós-intervenção pedagógica, 2014.

Fonte: Acervo da professora pesquisadora.

Apresentou dificuldades, de início, na intervenção pedagógica, na distinção de letras, sílabas e palavras. Sentiu alguma dificuldade com os desenhos da letra “c” da atividade 4, da Consciência Silábica, que pedia para ligar as palavras que comessem com sílabas iguais, mas todos os alunos sentiram certa dificuldade nesse quesito, em virtude de algumas palavras/figuras não fazerem parte de seus repertórios, como sushi, signo e selo de qualidade.

Podemos observar na atividade da pré-intervenção, que o aluno apresentava um baixo desempenho nos níveis de consciência sintática e silábica, concretizados na escrita aglutinada e segmentada, como em : “lesi is grevel”; “is tava”; “uqueijo i

siajono”; “tava conlmedo”. Com relação ao nível da consciência fonêmica, notamos a escrita como reprodução dos sons da fala, como em: “u trei”; “is tava”; “uqueijo i siajono”, não sendo capaz ainda de perceber que palavras diferentes podem terminar ou começar com o mesmo fonema (BRASIL, 2013).

Processos fonológicos aparecem como em: “ajol (vozeamento: substituição da fricativa surda /ʃ/ pela fricativa sonora /ʒ/); is grevel (vozeamento: substituição da plosiva surda /k/ pela plosiva sonora /g/); potalu (desvozeamento da plosiva sonora /b/ pela plosiva surda /p/ o que também aponta para a escrita espelhada, pela semelhança no traçado das letras, própria da aquisição da escrita (SCLIAR-CABRAL, 2013), relojio, siajono”(aqui, observa-se a falta de observação de que um mesmo fonema /ʃ/ pode ser representado por letras diferentes.

Na atividade das rimas o aluno na fase da pré-intervenção só estabeleceu três rimas: “feijão/macarrão”; “farinha/melansinha”; “macarrão/melão”, tendo conseguido êxito, embora a palavra “melansinha” não esteja grafada da maneira dicionarizada. Na fase da pós-intervenção, o aluno realizou satisfatoriamente, todas as rimas: feijão/macarrão; farinha/pimentinha; macarrão/feijão; rabanete/sabonete; jacaré/jule; mandioca/tapioca; alho-poró/olho (aqui vale salientar que o aluno, ao estabelecer a rima, leu: olhó, como em início de aprendizagem da leitura); repolho/piolho; palmito/rabito.

Observamos, da primeira para a segunda atividade, pré e pós intervenção, que o aluno 7. apresenta um princípio de evolução na consciência fonêmica, um mesmo fonema pode ser escrito de formas diferentes, como em “i quando u pai dela” (pré-intervenção) e “e depois o sel pai”, embora no final da atividade 2, escreva: “i não tinha nad-a”.

4 CRIE UMA HISTORINHA DE ACORDO COM AS TIRINHAS:

maga - faz um graco na melansid e depois evolui testa a quo da melansid i quando u pai dele usa aleri a melansid não se muda

Figura 48: Produção textual do aluno 7, 9 anos, realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora

1. *magnum*
 2. *Porque ele perdeu o trem*
 3. *melancia e voltou todo*
 4. *a água fada e feiçõs*
 5. *to e depois o mel vai*
 6. *para ali a melancia*
 7. *e quando o pai dela af*
 8. *riu i nos tinha nos*
 8.

Figura 49: Produção textual do 7, 9 anos, realizada depois da intervenção pedagógica, 2014.
 Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora

No geral, o aluno apresenta um desenvolvimento intermediário, a consciência fonológica em desenvolvimento.

6.8 ALUNO 8, 9 ANOS

O aluno 8 utiliza a escrita aglutinada, conforme quadro abaixo, utilizando-se a hipótese da unidade de acento da fala em detrimento da unidade de sentido, própria da escrita (OLIVEIRA)²⁸. No julgamento e percepção de rimas, a aluna não estabeleceu uma rima satisfatoriamente.

PALAVRA/FRASE	REALIZAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO	REALIZAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO
Porque ele perdeu o trem	por que ele perdeu o trei	Perdeu o trem
Porque ele foi para a aula de dança	por que ele foi para aula de dasa	Porque foi dançar valsar
Porque ele dormiu	por que ele dormil	Por que ele esqueo de buta u despertado Para tocar
Porque ele esqueceu o cartão	por que ele esqueceu ocatão	Poque ele não ganhou o cartão de Natal
Me esqueci de entregar o	Miquesi o convite	O cartão ficou na gaveta

²⁸ Disponível em: < www.pucminas.br >.

convite		
Ele se apaixonou por um queijo	ele se apachono pelo um quego	ele ficou com o queijo
Ele não foi por causa dos gatos	ele não foi por cauza dos gatos	O rato ficou com medo do gato
Porque ele foi para Austrália ver os cangurus	porque ele foi para ver os cagunru	O rato foi viaja pra Australia
RIMAS E ALITERAÇÕES		
PALAVRA DADA	RIMA REALIZADA ANTES DA INTERVENÇÃO	RIMA REALIZADA APÓS A INTERVENÇÃO
Espinafre	senora	Dado pela professora
Feijão	Aros	Macarrão
Farinha	Mamão	Feijão
Macarrão	Carne	Mamão
Rabanete	Oface	Sabonete
Berinjela	Tomate	Dado pela professora
jacaré	Café	pangare
Mandioca	Jerimun	Tapioca
Alho-poró	Cebola	Ouro
Repolho	Abacate	Piolho
Caqui	Maçã	Dado pela professora
palmito	ovo	palito

Tabela 11: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 8, 9 anos, na pré e pós-intervenção pedagógica, 2014.

Fonte: Acervo da professora pesquisadora.

O aluno 8. demonstrou, de início, dificuldade entre distinguir letra e sílaba. Possui certa metacognição, o que a leva sempre a consultar a professora-pesquisadora quando tem dúvida na escrita das palavras. Também, conseguiu fazer a atividade 1 de Rimas, sem precisar de reelaboração da questão, como o fora para a maioria. 'No nível da consciência fonêmica, letra "e" da atividade 1, que consistia em ligar os desenhos que começassem com o mesmo som: estrela, escada, elefante, o que demonstra amadurecimento da consciência fonêmica da aluna, uma vez que a representação fonética, para o nordestino é [i z t r e l a] e [i z k a d a] e [ɛ l ɛ f ã t i].

Como o material foi produzido no estado de São Paulo, cujas palavras são pronunciadas com o mesmo som inicial [e z t r e l a], [e z k a d a] e [e l e f ã t i], gerou aqui essa dificuldade para alguns. Os demais sentiram dificuldades porque não atinaram para o som, mas para a letra que inicia as três palavras.

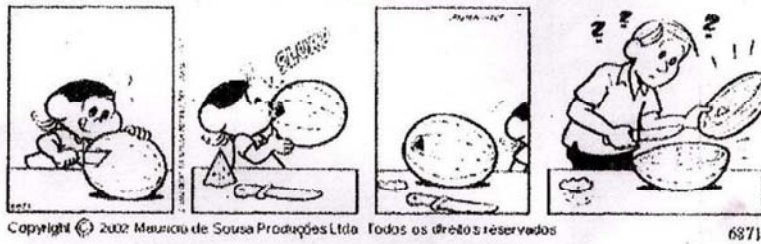
Observamos, na atividade da pré-intervenção, duas escritas aglutinadas e supressão de sílabas. Entretanto, as violações que merecem mais atenção são as relativas à consciência fonêmica: “trei”; “dasa”; “dormil”; “apachono”; “quego”; “cauza”; “cagunru” cujas construções partem do nível sintático para o fonológico e implicam, num primeiro momento, na dicotomia de Lemle (1987) que afirma que, se num primeiro momento, a criança deve ser levada a descobrir que as letras representam os sons da fala, num segundo momento, é mais importante ainda que elas percebam que as letras não representam “literalmente” os sons da fala, pois a língua falada e a língua escrita não possuem uma relação biunívoca.

Para Lemle (1987), desenvolvida essa consciência metalinguística, o aluno está apto a avançar sem maiores problemas no domínio da escrita. O que podemos observar comparando as atividades da pré e pós-intervenção é que a aluna apresentou um nível de consciência metalinguística que promoveu um avanço entre um momento e outro.

Notamos, na atividade da pré-intervenção, que a aluna R. T M. A. não conseguiu estabelecer semelhanças entre os sons, não foi capaz de usar o pensamento analógico (ALMEIDA, 2011), salvo em “jacaré/café”. Já na atividade da pós-intervenção, a aluna consegue estabelecer quase cem por cento das rimas, salvo em farinha/mamão. Também, a exemplo da aluna anterior, ao estabelecer a rima alho-poró/ouro, a aluna leu: [o w r o], o que justificaria a rima.

Na atividade de produção textual, observamos, entre as duas produções, um vocabulário mais sofisticado na segunda produção, com a inserção de vocábulos como “desconfiado”, “triste” e um elemento anafórico: “dela”, na expressão: “Magali fes um buraco na melancia e bebeu a água dela”. A palavra “melancia” grafada com /s/ na pré-intervenção, aparece grafada da maneira dicionarizada, na pós: melancia, o que aponta para uma evolução na consciência fonêmica, no sentido de que a aluna já consegue perceber que há palavras que têm letras diferentes para um mesmo fonema.

Les Pré



ela pegou uma faca e fez um buraco
na melancia e bebeu a agua da
melancia quando o Pai foi ver
não tinha nada.

Figura 50: Produção textual da aluna 8, 9 anos, realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora



Magali fez um buraco na melancia e bebeu
a água dela. Ela ficou disconfiada quando o Pai
dela foi comer a melancia não tinha nada e ficou
triste.

Figura 51: Produção textual da aluna 8, 9 anos, realizada depois da intervenção pedagógica, 2014.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora

Podemos concluir que a aluna apresenta um desempenho recomendado com relação ao desenvolvimento da consciência fonológica, pois apresentou uma capacidade de metacognição, um aumento no vocabulário e na percepção de rimas.

6.9 ALUNO 9, 11 ANOS

O trabalho com o aluno 9., 9 anos, teve início no segundo semestre de agosto de 2013. Como houve mudança de professora, o trabalho com CF com D. foi interrompido, tendo sido retomado em junho de 2014. No primeiro momento, a aluna leu o texto apresentado pela professora-pesquisadora, da seguinte maneira: “Bia é o nafe da boceca de Bifi. Ela é bela, sua fola cuida bela. Foi a lalãe be FiFi (?) a beu.” O texto dizia o seguinte: “Bia é o nome da boneca de Lili. Ela é bela, sua dona cuida dela. Foi a mamãe de Lili quem a deu.”. Gostaria de esclarecer que, neste trabalho, não vamos nos ater a questões ligadas às sequências didáticas que originaram os textos e as leituras em questão²⁹.

Assim, vamos destacar as palavras conforme a leitura da aluna, seguidas da leitura original:

- Nafe – nome
- Boceca – boneca
- Bifi – Lili
- Fola – dona
- Bela – dela
- Lalãe – mamãe
- Beu – deu
- (?) – quem (não conseguiu ler)

Observamos que a aluna faz substituições nas estruturas silábicas, bem como apresenta desvios fonológicos que podem indicar para uma possível dislexia (QUEIROZ; PEREIRA, 2013). Entretanto, como a aluna está sendo alfabetizada, apesar incoerência da série/idade, não podemos falar com propriedade. Seu nível de consciência fonológica está tão comprometido que ela lê Lili como Bifi na primeira frase e depois lê Lili mesmo, e não consegue fazer a relação entre ambas. As substituições feitas pela aluna não encontram respaldo na fonologia do português brasileiro, como vemos a seguir, com exceção dos desvozeamentos:

²⁹ No entanto, gostaríamos de esclarecer que o tema com o qual vínhamos trabalhando eram as brincadeiras infantis.

- a) Nome (substituição de nasal /m/ pela fricativa /f/)
- b) Boceca = boneca (substituição de /n/ nasal por fricativa /s/)
- c) Fifi /Bifi = Lili (substituição de líquida /l/ pela plosiva /b/ e fricativa /f/)
- d) Fola = dona (substituição de plosiva /d/ por fricativa /f/ e de nasal/n/ por líquida /l/)
- e) Bela = dela (desvozeamento – realização de consoantes vozeadas em não vozeadas)
- f) Lalãe = mamãe (nasal /m/ por líquida /l/)
- g) Beu = deu (desvozeamento – realização de consoantes vozeadas em não vozeadas)

Para Yavas; Hernandorena; Lamprecht, processo fonológico

“é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica em todos os outros sentidos, porém desprovida da propriedade difícil.” (2009, p. 90)

Dos exemplos acima, são considerados desvios os exemplos das letras a, b, c, d e f. Embora comuns na fase de aquisição da linguagem, para Gomes (2009) não é incomum a manutenção de alguns desses processos fonológicos de alteração, substituição e desvios durante a vida escolar do aluno, caso não receba a devida atenção por parte do professor-alfabetizador. Sendo assim, tais processos, se não resolvidos, irão comprometer a aquisição satisfatória da língua escrita. Por essa razão, o aluno 9 vai escrever assim, o mesmo texto ditado pela professora:

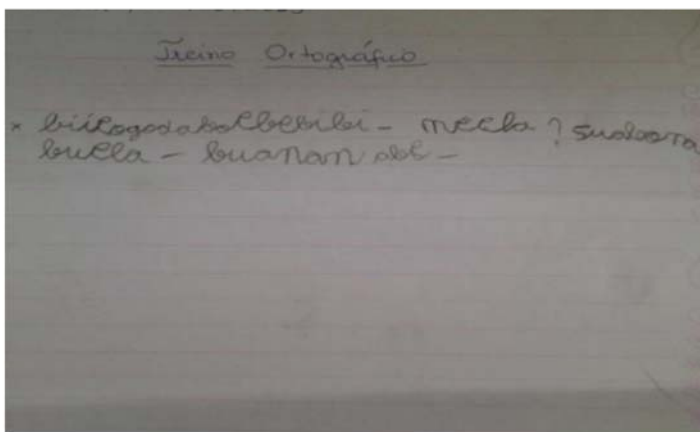


Figura 52: Ditado feito pela aluna D, 9 anos, 3º Ano, 2014.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

O aluno 9 não consegue fazer a relação entre fonemas e grafemas na maioria das palavras, apesar de vermos que ela escreve a palavra *ela* duas vezes, embora aglutinadas: *neela* e *buela*. Vejamos que temos duas palavras no texto. “Ela” e “bela”, correspondentes fonologicamente. Ou seja, o aluno 9 possui um nível bastante primário de amadurecimento fonológico que necessita de atenção. Lili, ela troca por Bibi, mas mantém a correspondência da vogal i. As sílabas be, bi, bo, bu estão presentes em todo o texto, como sílabas que já fazem parte de seu repertório e que ela domina com segurança.

Vejamos o quadro abaixo:

PALAVRA/FRASE	REALIZAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO	REALIZAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO
	A aluna não conseguiu resolver as questões	Porque ele perdeu o tre
		ele foi dasa
		pedeu a ora
		não e pesevelo catão
		O covite sico nagaveta
		Si apasono
		Sico comedo do gato
		Via jo par Australia
RIMAS E ALITERAÇÕES		
PALAVRA DADA	RIMA REALIZADA ANTES DA INTERVENÇÃO	RIMA REALIZADA APÓS A INTERVENÇÃO
Espinafre	sopa	
Feijão	Macarão	
Farinha	Lete	
Macarrão	Miojo	
Rabanete	Batatia	
Berinjela	Aguá	Dado pela professora
jacaré	-----	
Mandioca	-----	
Alho-poró	-----	
Repolho	-----	
Caqui	-----	
palmito	-----	

Tabela 12: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 9., 9 anos, na pré e pós-intervenção pedagógica, 2014.

Fonte: Acervo da professora pesquisadora.

A consciência sintática está, principalmente, comprometida pelas aglutinações. Os sinais de pontuação, dos quais somente foram usados o ponto final e a vírgula, aparecem como o travessão e o ponto de interrogação, respectivamente, o que demonstra que ela não os confunde com letras ou números e que os usa, embora equivocadamente.

Assim sendo, um trabalho para recuperar a consciência fonológica da aluna em todos os seus níveis teria que levar em consideração as noções que ela traz, ainda que bastante rudimentares e os seus desvios fonológicos.

O aluno 9 apresenta muita dificuldade para fazer as atividades, necessitando de uma total assistência por parte da professora-pesquisadora. Apresentou dificuldade em distinguir letra e sílaba, em segmentar as frases, mas conseguiu formar frases, primeiro oralmente, depois, escrita, sempre com a ajuda da professora-pesquisadora.

Na letra “c” da atividade 4, do Caderno de atividades do PNAIC, Consciência silábica, que pedia para ligar as palavras que começassem com sílabas iguais, a aluna não conseguiu fazer a atividade porque a maioria dos desenhos, como ela disse: “eu não conheço, tia”.

Mas com relação aos que conseguiu identificar, ligou: sopa com sacola; sino com solado; suco com sacola. Não quis refazer, demonstrou inquietação com essa atividade. Sentiu dificuldade com as rimas. No geral, apresenta dificuldade e lentidão para compreender e responder os exercícios e raramente consegue, sozinha.

O aluno 9 não conseguiu resolver o exercício na fase 1. Na pós-intervenção, a professora ajudou a formular oralmente e ela escrevia. Como um dos alunos que mais apresentou dificuldades durante o processo, não conseguindo a princípio estabelecer relações grafofonêmicas mínimas, apesar dos problemas com as sub-habilidades consciências sintática, silábica e fonêmica, ela já conseguiu estabelecer, na pós-intervenção relações grafofonêmicas biunívocas, que formam unidades de sentido para o leitor.

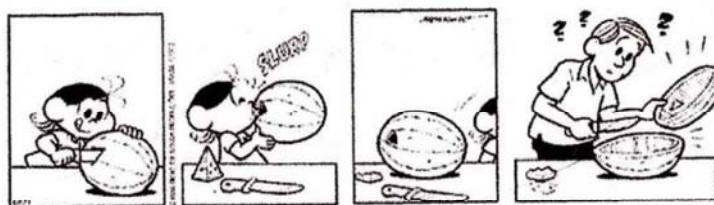
Uma substituição fonológica entre as fricativas surdas /f/ e /s/ em “sico” para “ficou” e “pecevelo” para “recebeu” merece atenção. Na realização de “pesevelo” para “recebeu” observamos alguns problemas com a consciência fonêmica, ao estabelecer as correlações entre fonemas e grafemas. Observamos uma plosivização, metaplasmo que consiste na substituição de uma fricativa por uma plosiva: /b/ por /v/ em “pesevelo” (recebeu). Uma substituição incomum, na troca da

líquida /R/ pela plosiva /p/. Com relação à consciência sintática, observamos três escritas aglutinadas: “pesebelo”; “nagaveta”; “comedo” e uma escrita segmentada: “via jo”. Com relação à percepção de rimas, a aluna, não procedeu ao exercício na pós-intervenção, mas na pré-intervenção, ela conseguiu estabelecer uma rima: feijão/macarão.

4 CRIE UMA HISTORINHA DE ACORDO COM AS TIRINHAS:

ela pegou a faca e de pois
bebeu a agua e de pois de do u
boraco

Figura 53: Produção textual da aluna 9, 11 anos, realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6871

Magali fez um boraco,
para bebe água ela fez o da
tato um pois yegoricara
Um ome foi Abi não tio nada

Figura 54: Produção textual da aluna 9, 11 anos, realizada depois da intervenção pedagógica, 2014.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora

Observamos uma evolução na escrita, inclusive na organização e na disposição da escrita na página. Na atividade realizada na pré-intervenção, notamos problemas com relação à consciência silábica, que consiste em segmentar as palavras em unidades menores, sendo capaz de percebê-las dentro da palavra. Sem esse nível de evolução, a aluna D.M de S. escreve a palavra de modo silabado: “a

de pois”, num primeiro momento e “ade poi”, logo em seguida. O mesmo ocorre com a palavra: “de xo u”.

Percebemos que a aluna conseguiu escrever “agua” na atividade da pós-intervenção, palavra que antes tinha escrito “aga”, evolução na transposição de fonemas em grafemas. Na atividade realizada na pós-intervenção, podemos notar ainda uma melhor organização na estrutura sintática, apesar de apresentar ainda problemas com relação à consciência fonêmica e sintática, como: “jeguei casa”, exemplo ainda de escrita aglutinada e a substituição por vozeamento: /j/ por /z/.

A escrita se mostra ainda pautada pela fala, daí, registros como: “fei” (do seu dialeto); os apagamentos dos infinitivos verbais que demonstram uma escrita pautada na fala; Em “ada”, aparece a ausência da nasalização, e na forma verbal “tinha”, a dificuldade com o fonema /ɲ/, difícil de perceber na fala, uma vez que “geralmente um glide palatal nasalizado que é transcrito como [ɲ] ocorre no lugar da consoante nasal palatal para a maioria dos falantes do português brasileiro.” (SILVA, 2007, p. 39). Desse modo, como a aluna não desenvolveu a metacognição para ser capaz de perceber que “não se escreve como se fala”, esse tipo de violação da escrita é típico de quem está começando na escrita alfabética.

6.10 ALUNO 10, 9 ANOS

O aluno 10, conforme quadro abaixo, apresenta algum problema no nível sintático da CF, com a escrita contínua, motivada pela fala, escrevendo a partir de grupos de acento e não, de grupos de sentido. Somente apresentou problemas nas habilidades de consciência fonológica, na fase diagnóstica, nas Rimas, embora sua escrita seja marcada por metaplasmos, como a substituição da líquida pela semivogal, como em “perdel”; “comel”; de nasal por semivogal, como em “trei”; monotongação, como em “relojo”, o que não aponta para problemas nos níveis de consciência fonológica.

PALAVRA/FRASE	REALIZAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO	REALIZAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO
Ele perdeu o trem	ele perdel u trei	Porquê ele perdeu o trem
Ele foi dançar	Ele foi dança	Porquê ele foi dança falça

Ele não foi pra festa porque ele não colocou o relógio para despertar	ele não foi pra festa porque ele não colocou um relógio para despertar	Porquê ele esqueceu de botar o despertador pra tocar
Porque ele não mandou um cartão de Natal.	porque ele não mandou um cartão de natal	Porquê ele ficou com raiva porque não recebeu o cartão
Porque o convite ficou no fundo da gaveta.	porque o convite ficou no fundo da gaveta	ficou no fundo da gaveta
Ele não foi para a festa porque ele encontrou um queijo.	ele não foi pra festa porque ele encontrou um queijo	Porque ele se apachonou por pedaço de queijo
Ele não foi pra festa porque ele estava com medo de dois gatos.	ele não foi pra festa porque ele estava comendo de dois gatos	Porquê ele ficou com medo dos dois gatos
Viajou para a Austrália		viagem para Austrália
RIMAS E ALITERAÇÕES		
PALAVRA DADA	Rima realizada antes da intervenção	Rima realizada após a intervenção
Espinafre	abacati	Dado pela professora
Feijão	Mamão	Macarrão
Farinha	Melão	Maçãzinha
Macarrão	Maçã	pimentão
Rabanete	Maçã	Sabonete
Berinjela	Arroz	Dado pela professora
Mandioca	Banana	Tapioca
jacaré	Pimenta	Pongaré
Alho-poró	Braço	Moto
Repolho	Café	Piolho
Caqui	Sorvete	Dado pela professora
palmito	cibola	Rabito

Tabela 13: Realizações de Escrita e nível de CF do aluno 10, 9 anos, na pré e pós-intervenção pedagógica, 2014.

Fonte: Acervo da professora pesquisadora.

De modo geral, não apresentou um desempenho satisfatório com as rimas.

O aluno C.E. da S. A. apresenta poucos problemas com relação ao desenvolvimento da consciência sintática: observamos apenas uma escrita segmentada, na pré-intervenção: “dispert a” e uma escrita aglutinada realizada na pós-intervenção: “sapachonol”. No geral, apresenta mais problemas com relação à

consciência fonêmica, com a escrita pautada ainda na fala, palavras diferentes terminadas ou começadas com o mesmo fonema: “u trel”; “dispert a”; “nu fudo”.

No mais, nos dois momentos, verificamos casos de hipercorreção de que fala Oliveira³⁰ :

Os casos de hipercorreção são de difícil tratamento, por duas razões: primeiro, eles são esporádicos, podendo aparecer ou não. Segundo, eles podem aparecer para certos problemas, mas não aparecerem para outros. Entretanto, há um exemplo relativamente frequente de hipercorreção para o qual uma intervenção simples do professor pode ajudar os alunos a compreender e resolver o problema. Trata-se dos verbos que, nas formas de 3ª Pessoa do Passado, são grafados pelos aprendizes com um ' l ' final, como em **pegol**, **abril** e **jogol** (para **pegou**, **abriu** e **jogou**). (grifo do autor) (OLIVEIRA, p. 46)³¹

O aluno apresenta essa violação com as formas verbais da 3ª pessoa do singular: “perdel”; “esquecel”; “recebel”; “sapachonol” para “perdeu, esqueceu, recebeu, apaixonou”.

Nesse caso, OLIVEIRA (in www.pucminhas.br) aconselha trabalhar com os alunos a partir da analogia, desconstruindo hipóteses que ele construiu para concluir que todos os verbos devem ser grafados com “u”.

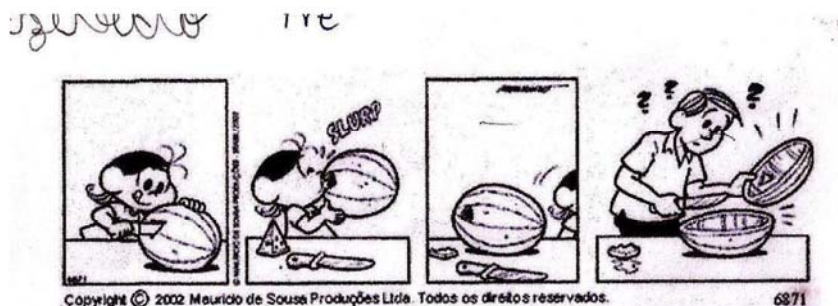
Na atividade de produção textual, o aluno apresentava poucos problemas relativos à imaturidade da CF nos dois momentos. Convém destacar a nasalização do vocábulo “melancia” que o aluno faz com o sinal gráfico “til”: “melância”, caso de hipercorreção baseada na construção de uma hipótese de que o som nasal deve-se ao “til”, bem como as palavras “todia” para “todinha” e “tia” para “tinha”, com a dificuldade de realizar o fonema /n/, caso de consciência fonêmica em estágio de desenvolvimento.

Com relação à consciência de rimas, o aluno, na fase da pré-intervenção, realizou apenas duas rimas satisfatoriamente: espinafre/abacati; feijão/mamão. Na fase pós-intervenção, as rimas foram todas realizadas a contento: feijão/macarrão; farinha/maçãzinha; macarrão/pimentão; rabanete/sabonete; mandioca/tapioca;

³⁰ Disponível em: < www.pucminas.br >.

³¹ Disponível em: < www.pucminas.br >.

jacaré/pongaré; alho-poró/moto (sendo esse último lido como vogal média baixa: [ɔ]); repolho/piolho; palmito/rabito.



Magali faz um buraco na melancia e depois bebe toda a água da melancia e quando um pai dela vai abrir a melancia não tem mais nada.

Figura 55: Produção textual do aluno 10, 9 anos, realizada antes da intervenção pedagógica, 2014.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora

Magali



Magali fez o buraco na melancia e depois tomou a água toda e depois foi embora e quando o pai dela foi ver não tinha mais nada.

Figura 56: Produção textual do aluno 10, 9 anos, realizada depois da intervenção pedagógica, 2014.
Fonte: Acervo da Professora Pesquisadora

Podemos concluir que o aluno apresenta um desempenho recomendado, tendo demonstrado domínio de habilidades mais complexas (BRASIL, 2013)

Em linhas gerais, dos dez alunos envolvidos na pesquisa, apenas um aluno não conseguiu evoluir na escrita. Algumas variantes contribuíram para isso, como o fato de o aluno só ter comparecido a cinco encontros com a professora-pesquisadora, a ausência do apoio da família e, provavelmente, uma quadro de necessidade especial, que não pode ser comprovada porque não existe um laudo clínico para isso.

As comparações estabelecidas entre as atividades da pré e da pós-intervenção demonstraram que atividades que desenvolvem a consciência fonológica favorecem o processo de amadurecimento da escrita dos alfabetizandos; em todos os níveis da CF: sintático, silábico; fonêmicos, rimas e aliterações. A pesquisa comprova que o trabalho com a CF facilita e resolve problemas referentes à aquisição da escrita e que nove dos dez alunos conseguiram evoluir.

Seguem, assim, as considerações finais, em que retomamos os principais pontos da pesquisa, bem como constamos se os nossos objetivos foram atendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É consenso que o maior problema da educação, nos nossos dias, é a dificuldade em relação à leitura e à escrita em crianças do ensino fundamental I. Dificuldade que se não resolvidas nessa fase, acompanham o aluno em toda a sua vida acadêmica, com implicações, inclusive, para a sua vida além da escola.

Sabemos também que a aquisição da língua escrita apresenta, para os alfabetizandos, um desafio e uma conquista. Porém, nem sempre essa aquisição se dá de maneira uniforme para todos os alunos. Acreditar numa homogeneidade, sobretudo na escola pública, é, no mínimo ignorar realidades que do contrário, precisam ser postas na linha de frente da prática educacional dos professores-alfabetizadores.

Cientes de que, no processo de alfabetização, lacunas e fragilidades surgem cotidianamente, faz-se necessário refletir sobre ela e buscar novas metodologias que facilitem o caminho do alfabetizando rumo à conquista da leitura e da escrita.

Podemos concluir que nossa pesquisa que teve como objetivo geral verificar se o trabalho com a consciência fonológica favorece a apropriação da linguagem escrita de 10 alunos de uma escola pública municipal do município de Areia/PB, foi exitosa, no sentido de que nove dos dez alunos evoluíram na aquisição da escrita.

A aluna 9 que, antes do trabalho com a consciência fonológica não conseguia estabelecer uma análise sonora dos fonemas que ia escrever (assim, escrevia “Bifi” para “Lili”; “Buanan abe” para “Foi a mamãe de Lili quem a deu”) apresentou um desenvolvimento satisfatório na escrita, notadamente na consciência silábica e sintática, não escrevendo palavras sem ser minimamente capaz de analisá-la e relacionar fonemas e grafemas (como “a depoi” ; “de xo u”; fei; apasono). Na atividade realizada na pós-intervenção, podemos notar ainda uma melhor organização na estrutura sintática, apesar de apresentar ainda problemas com relação à consciência fonêmica e sintática e uma escrita ainda muito pautada na fala, tipo de violação da escrita é típico de quem está começando na escrita alfabética.

Os alunos 2 e 3 também apresentaram um desenvolvimento razoável na CF, levando em consideração, que, no primeiro momento, estes não conseguiam estabelecer relações entre os fonemas e grafemas e se negavam a realizar as atividades ou copiavam de colegas e cartilhas. Ao fim do processo, estes já

conseguiram escrever, ainda que, silabando e sendo capaz de refletir, no momento de escrever a palavra, falavam em voz alta, para depois escreverem. Apenas o aluno 4, que só compareceu a cinco encontros, não demonstrou evolução alguma nos níveis de CF. Continua na fase da escrita pré-silábica, não conseguindo estabelecer relações grafofonêmicas mínimas no momento da escrita.

O Caderno utilizado pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Idade Certa) com atividades que visam ao desenvolvimento da CF, apresentou alguns problemas relativos à elaboração, nas páginas 11, 14, 15, 21 e 22. Na página 11, equívoco na elaboração, o que confundiu a s crianças. Na página 14, questões que traziam figuras que, por não fazerem parte do repertório vocabular nem do conhecimento de mundo desses alunos, dificultou a realização da atividade.

Nas páginas 15 e 22, as atividades tiveram de ser reelaboradas para que os alunos conseguissem resolver as atividades.

Na página 21, a atividade que consistia em ligar os desenhos que começassem com o mesmo som, trouxe problemas de variação linguística para os alunos, como é o caso das palavras [i z t r e l a] e [i z k a d a] e [ʃ l ʃ f ã t i], ou sejam não possuem o mesmo som inicial. A justificativa é que material foi produzido no estado de São Paulo, cujas palavras são pronunciadas com o mesmo som inicial [e z t r e l a], [e z k a d a] e [e l e f ã t i], o que nos leva a refletir sobre a especificidade do trabalho com a consciência fonológica que deve levar em conta as diferenças fonéticas observadas entre as regiões.

De maneira geral, as atividades poderiam ser mais detalhadas, começando das mais simples para as mais complexas. Em muitas delas, a atividade se mostrava complexa para os alunos, principalmente as que exploravam rimas e aliterações. Porém, o Caderno se mostrou, apesar de algumas lacunas e equívocos, eficaz, para auxiliar os alunos, no processo de aquisição da escrita.

Com relação aos objetivos específicos, podemos dizer que os principais problemas relativos à consciência fonológica, na população pesquisada, foram: escrita aglutinada ou segmentada; confusão em diferenciar letra, sílaba e palavra; dificuldade no julgamento e percepção de rimas; problemas na transposição de grafemas; presença de metaplasmos em virtude do desenvolvimento da consciência fonêmica ser a mais complexa das habilidades a serem adquiridas pela criança.

As atividades que promoveram o desenvolvimento da CF fizeram parte de um trabalho amplo com a leitura e escrita, promovendo o letramento, através da

conscientização de que a escrita faz parte de práticas sociais necessárias à formação do cidadão nos dias atuais.

Podemos comprovar que o mau desenvolvimento da consciência fonológica, nas primeiras séries do ensino fundamental I, é o que compromete a aquisição satisfatória da leitura e da escrita. Por isso, o trabalho com a CF, nas primeiras séries, é fundamental para facilitar o processo de aquisição da linguagem escrita, devendo ser contemplada na prática alfabetizadora, independentemente do método que se esteja utilizando.

Uma proposta para os professores do ciclo de alfabetização que compreende o 1º, 2º e 3º anos, seria o de iniciar o ano letivo priorizando o trabalho com a consciência fonológica, para facilitar o processo de aquisição e/ou desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura, conseqüentemente.

Mas nesse sentido, outro problema surge: os professores-alfabetizadores, em sua maioria, não conhecem a literatura sobre consciência fonológica e os seus benefícios e ainda que os livros tragam exercícios que contemplem a CF, o trabalho com esta precisa ser sistematizado, linear, rotineiro e, principalmente, que faça parte de um projeto de letramento maior, para que se torne eficaz.

Exercícios aleatórios de CF não serão eficazes para sanar problemas de escrita dos anos iniciais nem facilitar esse processo, mas exercícios estruturados, que visem à criação de uma consciência linguística na criança, irão potencializar o processo de aquisição da escrita e recuperar crianças com atraso nesse processo.

Por fim, registramos que, na escola pesquisada, a população que fez parte da pesquisa evoluiu com relação à lectoescrita, com exceção de um aluno que não compareceu a todos os encontros e que apresenta traços de necessidades educativas especiais, porém sem diagnóstico clínico, fato que não seria empecilho para o trabalho com o aluno, uma vez que a literatura especializada traz pesquisas que comprovam a eficácia do trabalho com a CF para a aquisição da linguagem escrita por alunos portadores de necessidades educativas especiais.

Nesse momento, creio que o maior desafio é o de levar os professores das séries iniciais a conhecer, pesquisar e realizar atividades com a consciência fonológica em sua prática.

REFERÊNCIAS

ALAMI, Sophie. DESJEUX, Dominique. GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os Métodos Qualitativos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

ADAMS, M. J. ; FOORMAN, B. R. ; LUNDBERG, I. et al. **Consciência Fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Dificuldades de Aprendizagem em Leitura e Escrita**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ALMEIDA, H.de. **Brejo de Areia: Memórias de um Município**. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária, 1980.

ALVARENGA, D.; NICOLAU, E. ; SOARES, M. B. *et alii*. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: Uma análise linguística do processo de alfabetização. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, Edição 16, p.5-30, jan/jun, 1989.

ASSIS, Aline Rabelo. **Apagamento de vogais pretônicas no POBH –norma culta**. 156 f. Dissertação. Belo Horizonte/MG, 2010. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

BERTANI, S. R. **Análise Fonológica do Infinitivo na fala em Porto Alegre**. Revista Língua e Literatura. v. 1. N. 1. Ago 1999, p. 17-40.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2001.

_____. **Confira a taxa de analfabetismo no seu município - AREIA, PB** Disponível em: <<https://www.deepask.com/goes?page=areia/PB-Confira-a-taxa-de-analfabetismo-no-seu-municipio>>. Acesso em: 04/08/2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Universidade Federal de Ouro Preto. Centro de Educação Aberta e à Distância. **Consciência Fonológica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=250110&search=||infoqr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>. Acesso em 23/04/2014, 19h53m.

BOTELHO, José Mário; LEITE, Isabelle Lins. **Metaplasmos contemporâneos: Um estudo acerca das atuais transformações fonéticas da Língua Portuguesa**. São Gonçalo(UFRJ) Anais do II Congresso de Letras da UERJ, 2005.

CAGLIARI, C. L. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Ed. Scipione, 1995.

_____. MASSINI-CAGLIARI, G. **A epêntese consonantal em português e sua interpretação na Teoria da Otimalidade**. Rev. Est. Ling. Belo Horizonte, v. 9, n.1, p.163-192, jan./jun. 2000.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à Fonética e a Fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. **Problemas de Linguística Descritiva**. Petrópolis/RJ: 8 ed. Editora Vozes, 1976.

CAVALIERE, R. **Pontos essenciais em fonética e fonologia**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

COLLISCHONN, G.; A sílaba em Português. In: BISOL, Leda. (org.). **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996, p. 95-122

CORRÊA. Jane. **A Avaliação da Consciência Sintática na Criança: uma Análise Metodológica**. Psicologia: Teoria. e Pesquisa Brasília, Jan-Abr 2004, Vol. 20 n. 1, pp. 069-075. Revista.

COUTINHO, I. L. **Pontos de Gramática Histórica**. 6 ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

D'ANGELO, Silvana. RAFFAELLI, L. **Nunca Conte Com Ratinhos**. Erechim: Edelbra, 2011.

DANTON, G. **Metodologia Científica**, 2002. Disponível em:<
http://minhateca.com.br/clodomar/Baixar+Arquivos/LIVROS+PDF/Metodologia+e+producao+c3*a7*c3*a3o+cient+c3*adfica/Metodologia+Cient_fica+-+Gian+Danton,52568975.pdf >. Acesso: 04/08/ 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FERRERO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2009.

----- FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes (Coord). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psiocogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GAUDÊNCIO, F. de S. **Joaquim da Silva**: Um empresário ilustrado do império. João Pessoa: EDUSC, 2007.

GOLDFELD, M. **Fundamentos da fonoaudiologia**: linguagem. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

GOMES, M. L. de C. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

GUIMARÃES, S. R. K. **Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2003, 19 (1), 33-45

HIGOUNET, Charles. **História Concisa da Escrita**. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2003.

HORA, Dermeval; TELLES, Stella; MONARETTP, Valéria N. O. **Português brasileiro: uma língua de Metátese?** Letras de Hoje. Porto Alegre, v.42, nº2, p.178-196, 2007.

JAKOBSON, Roman. **Fonema e Fonologia**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica. 1967.

JOU, G. I., & SPERB, T. M. (2006). **A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem**. Psicologia Reflexão Crítica, 19, 2, 177-185.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **A Concepção da Escrita pela criança**. 4 edição, Campinas, SP: Pontes, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento: Não basta ensinar a ler e escrever?** CEFIEL/IEL/Unicamp, 2005-2010.

_____.A. B. Processos Identitários na Formação Profissional: O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs). **Ensino da Língua: representação e letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

LEMLE, M. O que a linguística tem a dizer ao alfabetizador. In: **Anais do seminário multidisciplinar de alfabetização**. Brasília: Inep, p. 80-85, 1984.

----- **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

MAGALHÃES, N. O que é consciência fonológica? In: **Letra A: O jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte: CEALE, Ano 1. N. 2. 2005.

MASSINI-CAGLIARI, G. **A música da fala dos trovadores**: Estudos de prosódia do Português Arcaico, a partir das cantigas profanas e religiosas. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 2005. Tese de Livre-Docência.

MENDONÇA. Carlos Ovídio Lopes de. **Subsídios para a Realização da Pesquisa Científica e de Trabalhos Acadêmicos**. 2 ed. João Pessoa/PB: Sal da Terra, 2007.

OLIVEIRA, M. A. de. **Apropriação do Sistema de Escrita**. Disponível em: <www.pucminas.br/imagedb/>. Acesso em 30/11/2013, 19h43m. 57p.

QUEIROZ, E.P.; PEREIRA, A de S. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. In: BORTONI-RICARDO, S. T.; MACHADO, V. R. (orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

RIBEIRO, R. J. de L. **A evasão escolar na última série do ensino fundamental da educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Carlota Barreira**. Bananeiras/PB, 2008. 46f. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos). Centro de Formação de tecnólogos, Universidade Federal da Paraíba, Campus III, Bananeiras, PB.

RIOS, Zoé. LIBÂNIO, Márcia. **Da Escola Para Casa: Alfabetização**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de Alfabetização**: Fundamentos. Florianópolis: Lili, 2013.

SEBER, M. da G. **A escrita infantil**: o caminho da construção. São Paulo, Scipione, 2009.

SILVA, C. A. P. P. G. da. **O papel da Consciência Fonológica na alfabetização de portadores de Síndrome de Down**. 2011. 212f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

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

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

_____. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STAMPA, Mariângela. **Aquisição da Leitura e da Escrita**: Uma abordagem teórica e prática a partir da Consciência Fonológica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Universidade de Campinas; Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

VISVAHATAN, CHRISTIANNE. **Métodos de Alfabetização: Quais são e como funcionam?** Disponível em: < <http://alfabetizacaotempocerto.comunidades.net> >. Acesso em 02/08/2014.

XAVIER, M. F.; MATEUS, M. H. M. (Org.). **Dicionário de termos linguísticos**. Lisboa: Cosmos, 1990. v. 1.

YAVAS, M. HERNANDORENA, C. L. M. LAMPRECHT, R. R. **Avaliação fonológica da criança** – reeducação e terapia. Porto Alegre, Artmed, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A: 1ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ RODRIGUES – AREIA/PB

PROFESSORA: JANAÍNA DE CASTRO AZEVEDO

ALUNO:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PÚBLICO-ALVO: 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

HORAS-AULA: 5 HORAS-AULA: 2 dias letivos

OBJETIVOS:

- Escutar a narrativa “Nunca Conte com Ratinhos, XXXXX”, obra que integra a coleção do PNAIC (Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa), identificando sequência e personagens presentes.
- Resolver situações-problema envolvendo contagem, agrupamentos, subtração.
- Interpretar textos, tabelas e imagens;
- Desenvolver o raciocínio lógico matemático e a concentração;
- Reconhecer e contar números;
- Desenvolver habilidades de leitura e de escrita;
- Resolver situações problema que envolvam operações matemáticas;
- Desenvolver atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupos.

DESENVOLVIMENTO:

1ª, 2ª, AULAS:

1º Momento: Explorar a capa do livro, identificar os autores dos livros, levando os alunos a inferir sobre a história.

2º Momento: Ouvir a narrativa contada pela professora.

3º Momento: Pedir para que os alunos recontem a história.

4º Momento: Citar os animais que aparecem na história.

5º Momento: Pedir para a turma contar de 1 a 10, de 10 a 1 (em ordem crescente e decrescente).

6º Momento: Distribuir os ratos (feitos pela professora), pedir para os alunos agruparem de 2 em 2, 3 em 3, 5 em 5.

7º Momento: Ensinar noções de multiplicação e divisão com os ratos e a figura de pedaços de queijo.

8º Momento: Estudar o relógio.

9º Momento: Fazer estimativas com quantidades de ratos.

10ª Momento: Exercício escrito de matemática

3ª, 4ª, 5ª AULAS:

1º Momento: Falar sobre os ratos e as doenças que transmitem.

2º Momento: Indagar sobre o título do texto e o nome do país que aparece no livro. 3º 3º Momento: Mostrar no globo a localização do país.

4º Momento: Atividade de retextualização oral.

5º Momento: Atividade escrita de Língua Portuguesa.

APÊNDICE B: SEQUÊNCIA DIDÁTICA – HISTÓRIA EM QUADRINHOS

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ RODRIGUES – AREIA/PB

PROFESSORA: JANAÍNA DE CASTRO AZEVEDO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PÚBLICO-ALVO: 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

HORAS-AULA: 5 HORAS-AULA: 2 dias letivos

GÊNEROS TEXTUAIS: HISTÓRIA EM QUADRINHOS (GIBI)

OBJETIVOS:

- Estimular o gosto pela leitura;
- Explorar a oralidade;
- Vivenciar estratégia de leitura que ajude ao aluno a avaliar o texto lido, defendendo oralmente sua opinião;
- Inferir informações ampliando o conhecimento textual;
- Produzir textos, utilizando a linguagem verbal e não verbal;
- Identificar situações ortográficas e gramaticais dentro do texto;

EIXOS DA LÍNGUA PORTUGUESA:

Oralidade, Leitura, Produção Textual e Análise Linguística;

CONTEÚDOS:

- Literatura infantil;
- Produção de texto;
- Interpretação oral e escrita;
- Ortografia: sílabas, pontuação;
- Ilustração.

TEMPO ESTIMADO: 2 dias letivos

RECURSOS:

HUMANOS:

- Professores, alunos.

MATERIAIS:

- Gibis; Folhas de papel A4, quadro e giz, cartolina, internet, copiadora, caneta, lápis, computador, borracha, livro, DVD, cola, fita adesiva, lápis de cor...

METODOLOGIA:

1º DIA:

1º Momento: Distribuir gibis com os alunos para que eles façam uma roda de leitura.

2º Momento:

Perguntar se eles já tinham lido gibis.

Perguntar que personagens vocês conhecem? Fazer uma lista no quadro;

Perguntar que personagens de gibis eles mais gostam.

Perguntar que os alunos deem as características dos personagens citados;

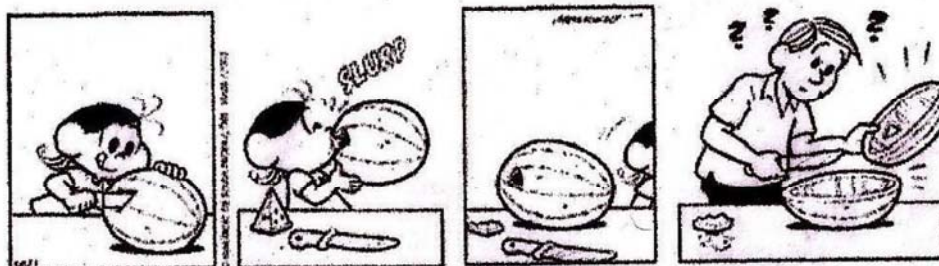
Desenhar seu personagem favorito.

3º Momento:

Retomar a roda de leitura com os gibis, para que os alunos observem todos os recursos disponíveis que eles não encontram em outros textos, como os quadrinhos, os balões para o diálogo, as onomatopeias, os ícones etc).

AValiação

Distribuir o quadrinho abaixo (sem texto) e pedir que os alunos contem a história.



Copyright © 2002 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6871

APÊNDICE C: SEQUÊNCIA DIDÁTICA A SOPA

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ RODRIGUES – AREIA/PB

PROFESSORA: JANAÍNA DE CASTRO AZEVEDO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PÚBLICO-ALVO: 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

HORAS-AULA: 5 HORAS-AULA: 2 dias letivos

GÊNEROS TEXTUAIS: Conto: O Grande Rabanete, Tatiana Belink
Poesia: A sopa,

OBJETIVOS:

- Estimular o gosto pela leitura;
- Explorar a oralidade;
- Vivenciar estratégia de leitura que ajude ao aluno a avaliar o texto lido, defendendo oralmente sua opinião;
- Inferir informações ampliando o conhecimento textual;
- Produzir textos, utilizando a linguagem verbal e não verbal;
- Entender a importância dos vegetais em nossa alimentação;
- Identificar situações ortográficas e gramaticais dentro do texto;
- Conceituar verso, estrofe e poema
- Identificar as rimas
- Ler e produzir coletivamente receita de sopa.
- Diferenciar os diversos tipos de vegetais;

EIXOS DA LÍNGUA PORTUGUESA:

Oralidade, Leitura, Produção Textual e Análise Linguística;

CONTEÚDOS:

- Literatura infantil;
- Produção de texto;
- Interpretação oral e escrita;
- Poema, estrofe, verso e rima;
- Alimentação;
- Ortografia: sílabas, pontuação;
- Receitas;
- Desenho.

TEMPO ESTIMADO:3 dias letivos

RECURSOS:**HUMANOS:**

- Professores, alunos, comunidade escolar.

MATERIAIS:

- Folhas de papel A4, quadro e giz, cartolina, internet, copiadora, caneta, lápis, computador, borracha, livro, DVD, cola, fita adesiva, lápis de cor...

METODOLOGIA:**1º DIA:** segunda- feira

1º Momento:

- Apresentação do livro: O grande Rabanete;
- Introdução da aula com uma conversa informal sobre alimentação: O que eles comeram no almoço?; Que alimentos eles mais gostam?; O que são alimentos saudáveis e não-saudáveis?; Se eles gostam de frutas e verduras? Citar nomes de verduras e legumes; Quem já comeu rabanete?

2º Momento:

- Explorar a capa do livros, em seguida solicitar que os alunos contribuam dizendo quem serão os possíveis personagens, autores e editora logo após a professora ira contar a história utilizando o livro O Grande Rabanete, de Tatiana Belink.

3º Momento:

- Depois da leitura do livro, pedir para que os alunos recontem a história oralmente e solicitar aos alunos que façam uma ilustração da parte da história que mais gostaram e perguntar que receitas se pode fazer com os vegetais. Explicar a diferença entre legumes e vegetais.

2º DIA: TERÇA-FEIRA

1º Momento:

- Caixa Mágica dos Vegetais: De olhos vendados, os alunos devem colocar a mão dentro de uma caixa (cuja abertura só cabe uma mão), pegar um vegetal ou legume e dizer o nome.

2º Momento:

- A sopa: criar no quadro, coletivamente uma receita de sopa com os vegetais da caixa mágica.

3º Momento:

- Ouvir a música: A sopa (Paulo Tatit/Sandra Peres). Cantar a música com as crianças, uma vez.

4º Momento:

- Entregar a música "A sopa", com espaços em branco para que eles encontrem palavras que rimem.

5º Momento:

- Ouvir a música “Que bela sopa” (Adriana Calcanhoto) e pedir para eles dizerem de qual mais gostou e por que.

3º DIA: INTERVENÇÃO

1º Momento:

Ouvir a música A sopa, novamente. Cantar com a turma.

2º Momento:

Pedir para que eles circulem o que sua mãe não usaria numa sopa, em casa.

3º Momento:

Criar, coletivamente, uma receita de sopa maluca, só com palavras que rimem.

AVALIAÇÃO:

avaliado a participação, criatividade, interesse, desempenho individual e coletivo dos alunos, através da observação diária e atividades realizadas.

ANEXOS

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Título da Pesquisa: Da imaturidade na Consciência Fonológica à Apropriação da Linguagem Escrita.

Local da Pesquisa: EMEIF. José Rodrigues, Areia-PB.

Pesquisadora Responsável: Prof. Dra. Iara F. de Melo Martins

Pesquisadora acadêmica: Janaína de Castro Azevedo Silva

Prezado (a) Senhor (a):

Somos pesquisadoras do Curso de Mestrado – PROFLETRAS – das Universidades Estadual da Paraíba e Federal do Rio Grande do Norte e pretendemos realizar um estudo cujo objetivo é identificar quais são os principais problemas, com relação à consciência fonológica, que interferem no processo de aquisição da escrita dos alunos do 3º Ano da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental José Rodrigues, Areia-PB.

Caso concorde, neste trabalho seu (sua) filho (a) será avaliado por mim e pela professora Dra. da Universidade Estadual da Paraíba Iara F. de Melo Martins. Para esta finalidade, avaliaremos os voluntários através das produções escritas destes. Informamos que esta pesquisa não oferecerá nenhum tipo de exposição para o (a) aluno (a) e que o (a) senhor (a) não receberá pagamento para isto e que também não será prejudicado de forma alguma caso não queira autorizar a participação do (a) seu (sua) filho (a) neste estudo.

Caso o (a) senhor (a) consinta, será necessário assinar esse termo como é exigido pela RESOLUÇÃO Nº196/96, versão 2012, que estabeleça diretrizes enormes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Solicitamos o seu consentimento também para a publicação e divulgação dos resultados, garantindo o anonimato nos veículos científicos e/ou divulgação (jornais, revistas, congressos, dentre outros) que os pesquisadores acharem conveniente.

Esperamos contar com seu apoio e desde já agradecemos sua colaboração.

Contato com o pesquisador responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre a pesquisa, favor ligar para a pesquisadora

Prof. Mes. Janaína de Castro Azevedo Silva

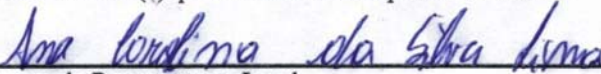
Telefones: (83) 876-70788/9644-6266

Endereço: Rua Vereadora Verônica C. Lima, 750, ap. 103, Bairro Pedro Perazzo, Areia-PB.

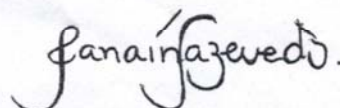
E-mail: janainac.azevedo@gmail.com

CONSENTIMENTO:

Após ter sido informado sobre a pesquisa, consinto na participação do (a) meu (minha) filho (a). Fui informado (a) que receberei uma cópia deste termo.



 Assinatura do Representante Legal



 Assinatura do Pesquisador Responsável

Data: _____

ANEXO B: AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ RODRIGUES
Rua Simão Patrício, s/n
Bairro Frei Damião, Areia-PB.

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a professora da rede municipal de ensino *Janaína de Castro Azevedo Silva*, matrícula 1451, RG 1600067 SSP/PB, CPF 977155654-15, a realizar intervenção pedagógica; na sala do 3º ano do ensino fundamental, integrante de um Projeto de Mestrado (PROFLETRAS/UEPB), cujo objetivo é identificar e estudar quais são os principais problemas com relação à consciência fonológica que interferem no processo de aquisição da escrita para propor uma intervenção a fim de melhorar essa aquisição.

Areia, 01 de Julho de 2014

Maria Sônia da Costa Santos

- Diretora -



ANEXO C: ATIVIDADE 1 DA PRÉ-INTERVENÇÃO

Daniel - 9 anos

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ RODRIGUES - AREIA/PB

PROFESSORA: JANAÍNA DE CASTRO AZEVEDO

ALUNO:

SÉRIE: 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DATA: 02/06/2014

ATIVIDADE

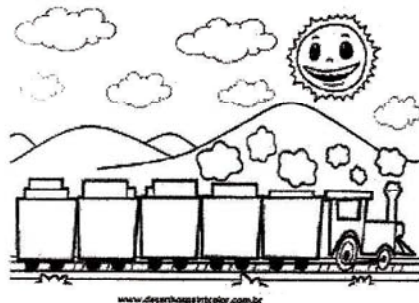
1 Por que os ratinhos perderam a festa? Escreva de acordo com as gravuras:

a)



Comeu livro

b)



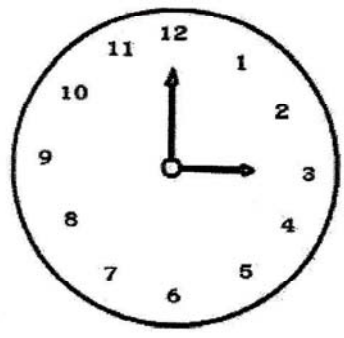
rodepedentri

c)



cozoidasa

d)



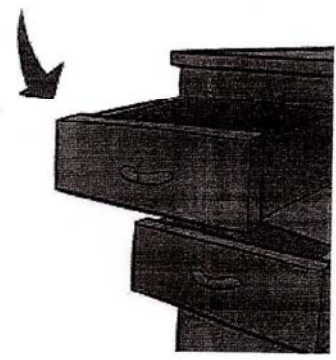
Coquepradizeta

e)



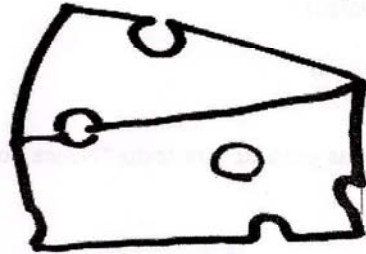
croque

f)



esq. da da copite

g)



parpakašpa

h)



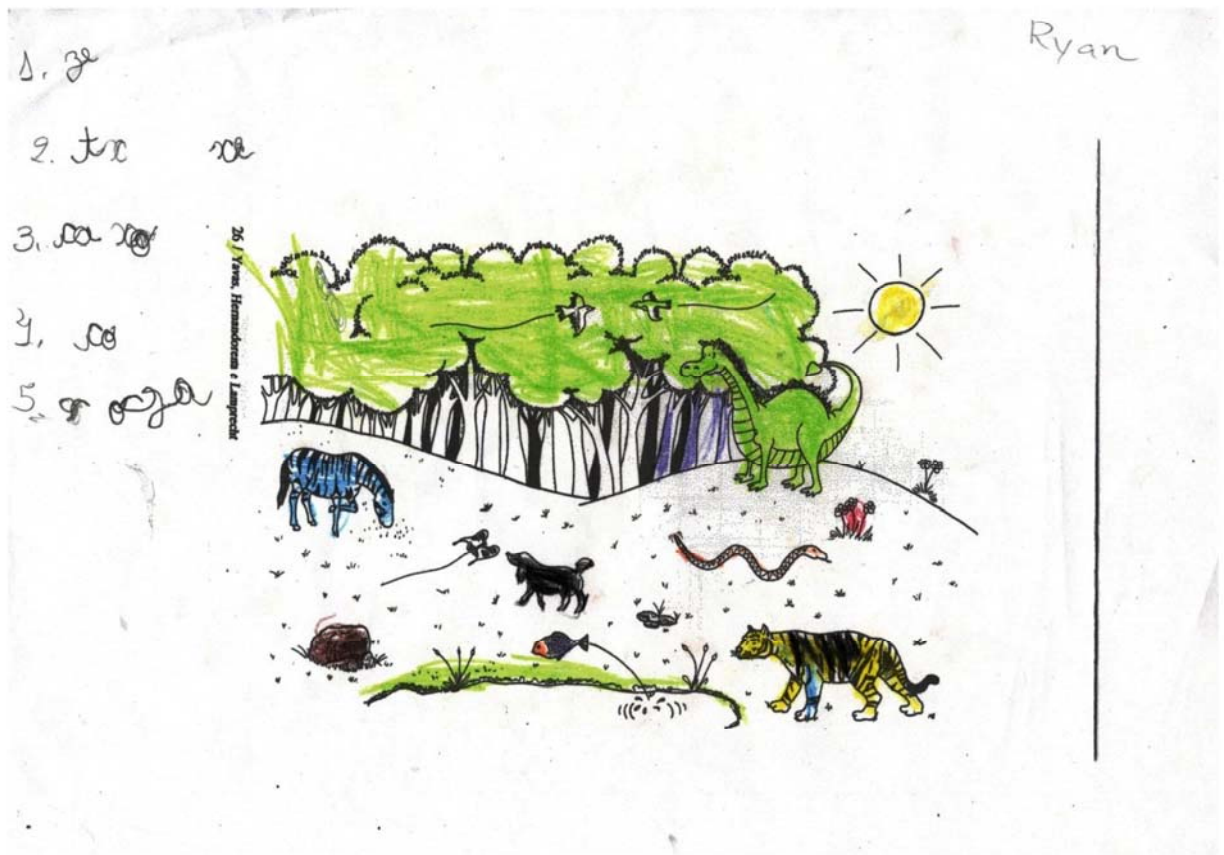
š nāš pōra zāš gado

i)

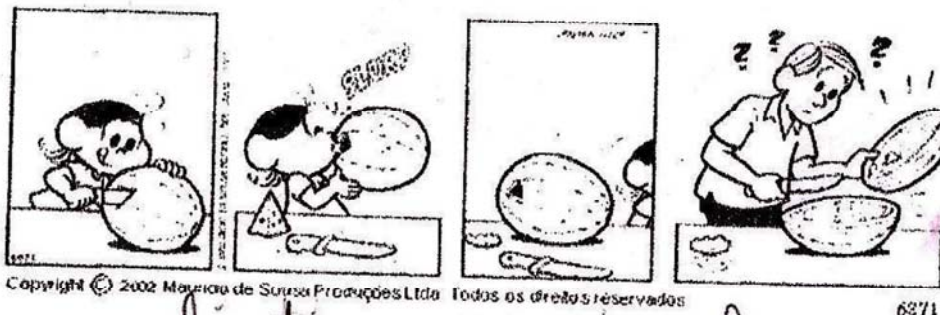


vātrōy

ANEXO D: ATIVIDADE 2 DA PRÉ-INTERVENÇÃO: DESENHO TEMÁTICO



ANEXO E: ATIVIDADE 4 DA PRÉ-INTERVENÇÃO: HISTÓRIA EM QUADRINHOS



magali tiru apêquy o melao
ucupai o lou o melao mo notama

ANEXO F: ATIVIDADE DA PRÉ-INTERVENÇÃO: RIMAS

Pré

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL JOSÉ RODRIGUES
AREIA – PB
PROFESSORA-PESQUISADORA: Janaína Azevedo
ALUNO (A): Roberta Thayane Machado Alves.
3º ANO

1) Complete os espaços com palavras, estabelecendo as rimas:

O que que tem na sopa do neném?
 O que que tem na sopa do neném?
 Será que tem espinafre?
 Será que tem tomate?
 Será que tem feijão?
 Será que tem Macarrão _____ ?
 É um, é dois, é três...

O que que tem na sopa do neném?
 O que que tem na sopa do neném?
 Será que tem farinha?
 Será que tem Feijão _____ !?
 Será que tem macarrão?
 Será que tem Mamão _____ ?!
 É um, é dois, é três...

O que que tem na sopa do neném?
 O que que tem na sopa do neném?
 Será que tem rabanete?
 Será que tem Sabonete _____ !?
 Será que tem berinjela?
 Será que tem panela?
 É um, é dois, é três...

O que que tem na sopa do neném?
 O que que tem na sopa do neném?
 Será que tem mandioca?
 Será que tem Tapioca _____ ?!
 Será que tem jacaré?!
 Será que tem Pangark _____ !?!
 É um, é dois, é três...

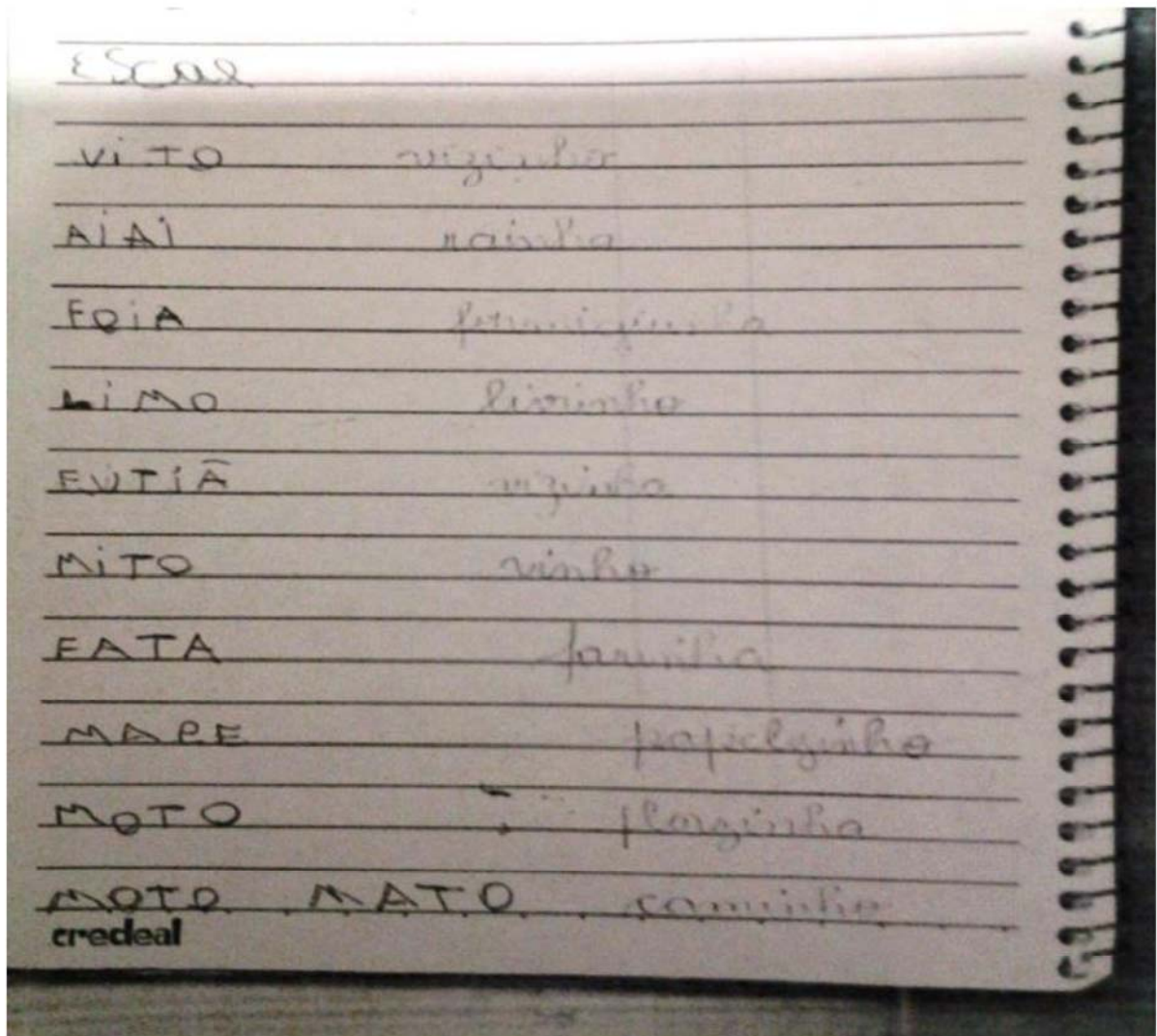
O que que tem na sopa do neném?
 O que que tem na sopa do neném?

Será que tem alho-poró?
Será que tem _____?!
Será que tem repolho?
Será que tem _____!?
É um, é dois, é três...

O que que tem na sopa do neném?
O que que tem na sopa do neném?
Será que tem caqui?
Será que tem _____?!
Será que tem palmito?
Será que tem _____!?
É um, é dois, é três...

(Paulo Tatit/ Sandra Peres)

ANEXO G: TREINO ORTOGRÁFICO – CADERNO DO ALUNO



ANEXO H: ATIVIDADE 1 DA PÓS-INTERVENÇÃO

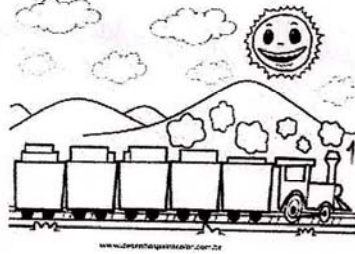
ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ RODRIGUES – AREIA/PB
PROFESSORA: JANAÍNA DE CASTRO AZEVEDO
ALUNO: *Luís Carlos de Souza*

SÉRIE: 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ATIVIDADE

1 Por que os ratinhos perderam a festa? Escreva de acordo com as gravuras:

a)



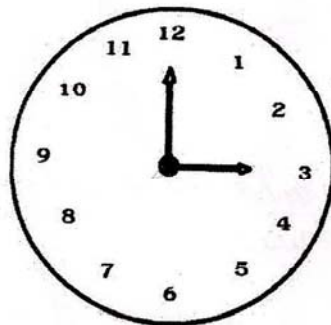
1º porque se perdeu o trem

b)



2º ratinho fugiu para a festa

c)



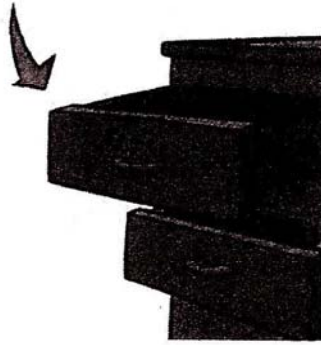
3º ratinho esqueceu de ludo das corda pastora

d)



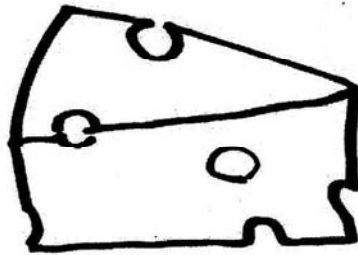
4 = patinêdo rico com papua
porque é le um reseta o convite

e)



Aminina bruesel
o convite magareta

f)



o patênho ricoa kachonata
peraquecho

g)



h)



ANEXO I: ATIVIDADE 2 DA PÓS-INTERVENÇÃO



Magi abriu a melancia e levou
 a gar. Foi beber
 e pai chegou e foi a bis melancia
 quando o bis a melancia
 levou um surto pois não
 tinha nada

ANEXO J: ATIVIDADE III DA PÓS-INTERVENÇÃO: RIMAS

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL JOSÉ

RODRIGUES

AREIA – PB

PROFESSORA-PESQUISADORA: Janáina Azevedo

ALUNO (A):

3º ANO

1) Complete os espaços com palavras, estabelecendo as rimas:

O que que tem na sopa do neném?

O que que tem na sopa do neném?

Será que tem espinafre?

Será que tem tomate?

Será que tem feijão?

Será que tem macarrão ?

É um, é dois, é três...

O que que tem na sopa do neném?

O que que tem na sopa do neném?

Será que tem farinha?

Será que tem pimentinha !?

Será que tem macarrão?

Será que tem ceijão ?!

É um, é dois, é três...

O que que tem na sopa do neném?

O que que tem na sopa do neném?

Será que tem rabanete?

Será que tem saladete !?

Será que tem berinjela?

Será que tem panela?

É um, é dois, é três...

O que que tem na sopa do neném?

O que que tem na sopa do neném?

Será que tem mandioca?

Será que tem topiaca ?!

Será que tem jacaré?!?

Será que tem gull !?!

É um, é dois, é três...

O que que tem na sopa do neném?

O que que tem na sopa do neném?

Kauê

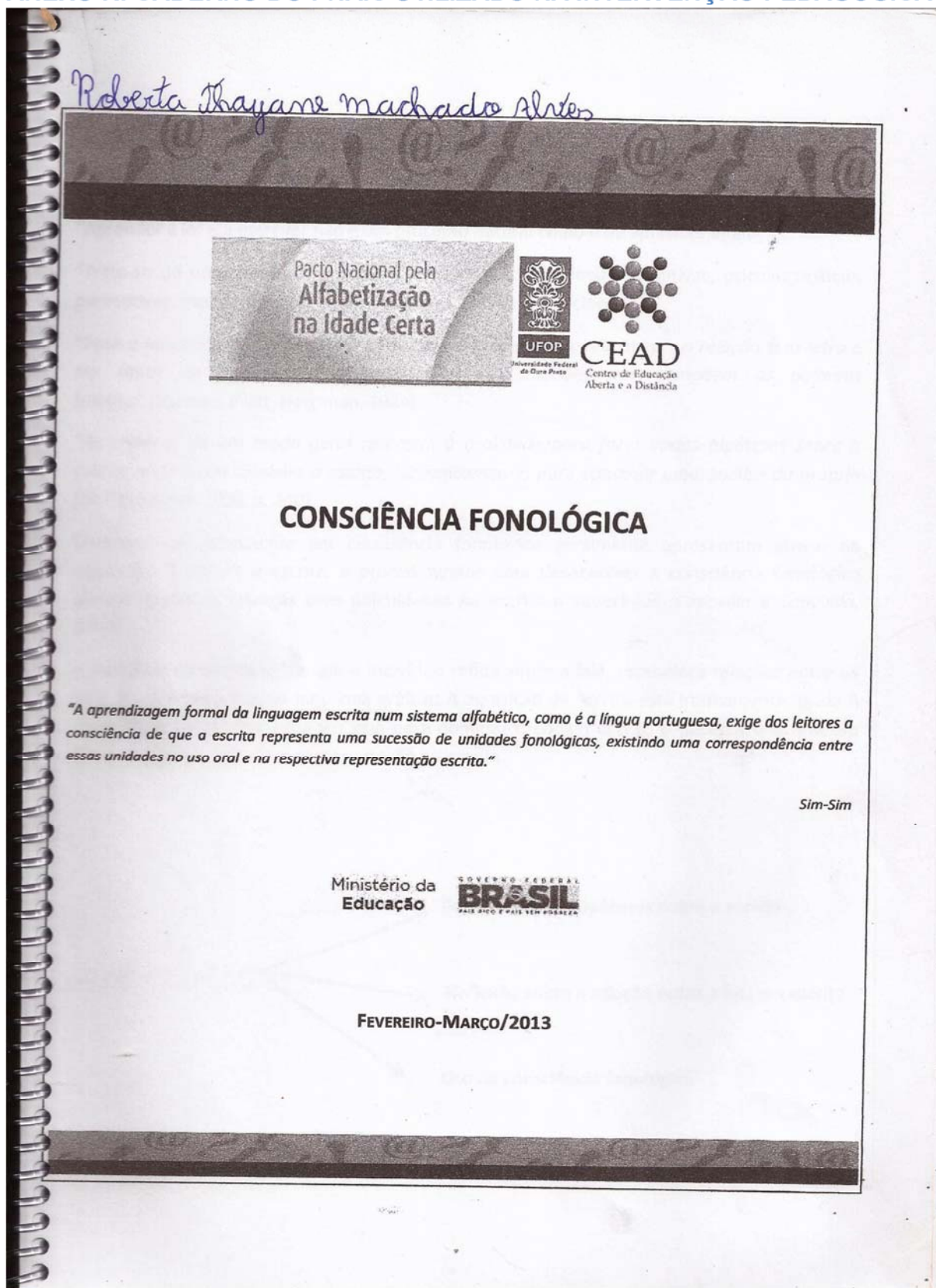
Será que tem alho-poró?
 Será que tem alho?!
 Será que tem repolho?
 Será que tem alho?!
 É um, é dois, é três...

O que que tem na sopa do neném?
 O que que tem na sopa do neném?
 Será que tem caqui?
 Será que tem javali?!
 Será que tem palmito?
 Será que tem palmito?!
 É um, é dois, é três...

(Paulo Tatit/ Sandra Peres)



ANEXO K: CADERNO DO PNAIC UTILIZADO NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA



POR ONDE COMEÇAR A ENSINAR A LER E A ESCREVER?

“Aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o de aprender a falar”.

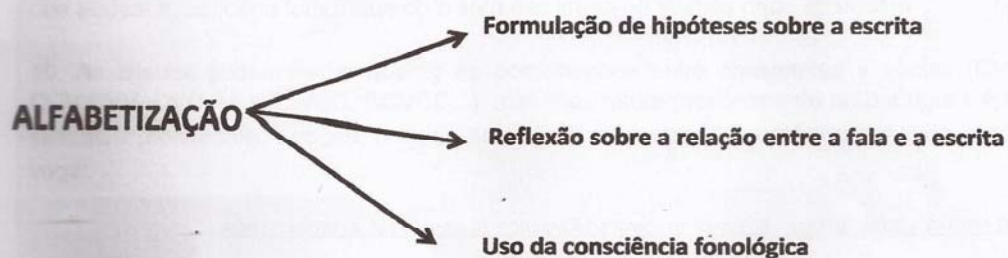
“Trata-se de uma tarefa complexa, que envolve competências cognitivas, psicolinguísticas, perceptivas, espaço-temporais, grafomotoras e afetivo-emocionais”.

“Para a identificação do **princípio alfabético a criança deve reconhecer a relação som-letra e ser capaz de analisar, refletir, sintetizar as unidades que compõem as palavras faladas**”.(Tunmer, Pratt, Herriman, 1984).

“As crianças de um modo geral recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para construir uma análise da própria fala”.(Abaurre, 1988, p. 140)

Crianças com dificuldade em consciência fonológica geralmente apresentam atraso na aquisição da leitura e escrita, e procedimentos para desenvolver a consciência fonológica podem ajudar as crianças com dificuldades na escrita a superá-los (Capovilla e Capovilla, 2000).

A aquisição da escrita exige que o indivíduo reflita sobre a fala, estabeleça relações entre os sons e sua representação na forma gráfica: A aquisição da escrita está intimamente ligada à consciência fonológica, uma vez que para dominar o código escrito é necessária a reflexão sobre os sons da fala e sua representação na escrita.



CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Sabemos, hoje, que a consciência fonológica é um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras (cf. BRADLEY; BRYANT, 1987; CARDOSO-MARTINS, 1991; FREITAS, 2004; GOMBERT, 1992).

Sim, além de usar as palavras para nos comunicar, podemos assumir diante delas uma atitude metacognitiva, refletindo sobre sua dimensão sonora.

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

Fonte: GUIA DE FORMAÇÃO PNAIC - UNIDADE 03 ANO 01_AZUL_ PÁGINA 21

A consciência fonológica, ou o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se nas crianças ouvintes no contato destas com a linguagem oral de sua comunidade. É na relação dela com diferentes formas de expressão oral que essa habilidade metalinguística desenvolve-se, desde que a criança se vê imersa no mundo lingüístico.

Diferentes formas linguística a que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura vão formando sua consciência fonológica, entre elas destacamos as músicas, cantigas de roda, poesias, parlendas, jogos orais e a fala, propriamente dita.

AS SUB-HABILIDADES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA SÃO:

1. CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS
2. CONSCIÊNCIA SILÁBICA
3. RIMAS E ALITERAÇÕES
4. CONSCIÊNCIA FONÊMICA

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Sabemos, hoje, que a consciência fonológica é um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras (cf. BRADLEY; BRYANT, 1987; CARDOSO-MARTINS, 1991; FREITAS, 2004; GOMBERT, 1992).

Sim, além de usar as palavras para nos comunicar, podemos assumir diante delas uma atitude metacognitiva, refletindo sobre sua dimensão sonora.

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

FONTE: GUIA DE FORMAÇÃO PNAIC - UNIDADE 03 ANO 01_AZUL _ PÁGINA 21

A consciência fonológica, ou o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se nas crianças ouvintes no contato destas com a linguagem oral de sua comunidade. É na relação dela com diferentes formas de expressão oral que essa habilidade metalinguística desenvolve-se, desde que a criança se vê imersa no mundo lingüístico.

Diferentes formas linguística a que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura vão formando sua consciência fonológica, entre elas destacamos as músicas, cantigas de roda, poesias, parlendas, jogos orais e a fala, propriamente dita.

AS SUB-HABILIDADES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA SÃO:

1. CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS
2. CONSCIÊNCIA SILÁBICA
3. RIMAS E ALITERAÇÕES
4. CONSCIÊNCIA FONÊMICA

1. CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS


Também chamada de consciência sintática, representa a capacidade de segmentar a frase em palavras e, além disso, perceber a relação entre elas e organizá-las numa sequência que dê sentido. Esta habilidade tem influência mais precisa na produção de textos e não no processo inicial de aquisição de escrita. Ela permite focalizar as palavras e sua posição na frase. Além disso, ordenar corretamente uma oração ouvida com as palavras desordenadas também é uma capacidade que depende desta habilidade.

EXEMPLOS:

ATIVIDADE 1 - POEMA

Leia a Poema.

CORUJICE



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

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

- a) Colora os espaços entre as palavras.
- b) Reescreva a frase. Cada palavra em um quadrinho.

ACORUJANÃOENCARAACARADOSOL

A
Coruja
não
encara
A
cara
Do
Sol

c) Reescreva a frase: MASANOITEFICABEMNASUACARAACARACOMALUA

Mas à noite fica bem na sua cara a cara com a lua

d) Risque na poesia a palavra CORUJA. *e*

e) Pinte o quadradinho que mostra quantas vezes a palavra CARA aparece na poesia.

3

5

4


f) Circule todas as palavras que começam com a letra C

g) Escreva no quadro outras palavras que comecem com a letra C


cão cablo cara caçosa condur

h) Troque as figuras dos textos por palavras.

CORUJICE

A CARA 


NÃO ENCARA

A CARA DO 

MAS À NOITE

FICA BEM NA SUA

CARA A CARA

COM A 

CORUJICE

A CARA coruja

NÃO ENCARA

A CARA DO sol

MAS À NOITE

FICA BEM NA SUA

CARA A CARA

COM A lua

ATIVIDADE 2 - PARLENDA

Leia a parlenda.



a) Conte as palavras ouvidas na estrofe:

O MACACO FOI À FEIRA,
NÃO SABIA O QUE COMPRAR. → 19
COMPROU UMA CADEIRA
PRA COMADRE SE SENTAR.

b) Identifique na estrofe acima a palavra maior e a menor.

comadre _____ ma _____

c) Identifique as palavras que faltam na frase.

O Macaco FOI À FEIRA,
NÃO SABIA O QUE comprar
COMPROU UMA cadeira
PRA COMADRE SE sentar.

d) Forme frases **que começam com a mesma letra** das palavras identificadas acima.

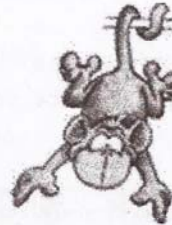
M - Maria é estudiosa
C - Caio é bonito
S - Sabe é pra aprender

ATIVIDADE 3 - PARLENDA

Leia a Parlenda.

MACACA SOFIA

MEIO-DIA, MACACA SOFIA,
 PANELA NO FOGO,
 BARRIGA VAZIA.
 MACACO TORRADO,
 QUE VEM DA BAHIA,
 PANELA DE DOCE,
 PARA DONA MARIA.



a) Pinte os espaços entre as palavras da parlenda.

b) Conte quantas palavras possui a parlenda. *→ 109/22*

c) Recortar, ler e organizar as palavras de acordo com a sequência correta da parlenda:

FOGO	SOFIA	PANELA
MACACA	MEIO	NO DIA
VAZIA	DEU	BARRIGA

d) Encontre na parlenda palavras com:

2 LETRAS	3 LETRAS	4 LETRAS	5 LETRAS	6 LETRAS
<i>fogo</i>	<i>panela</i>	<i>macaca</i>	<i>Maria</i>	<i>Macaca</i>

e) Faça um acróstico com a palavra **MACACO**.

- M - macaco não é animal
- A - ma mãe
- C - cão da casa
- A - anda com vontade
- C - com prazer
- O - o macaco não gosta

2. CONSCIÊNCIA SILÁBICA

Consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Esta habilidade depende da capacidade de realizar análise e síntese vocábular.

São atividades como contar o número de sílabas, dizer qual é a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra e também contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor uma sílaba da palavra formando um novo vocábulo.

1. observar que a palavra janela tem 3 "pedaços" (sílabas), que a palavra casa tem 2 "pedaços" e que, portanto, a primeira palavra é maior;
2. identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (gato, bode, galho e mola), que as palavras gato e galho são as que "começam parecido", porque começam com /ga/; - falar cavalo, quando lhe pedimos que diga uma palavra começada com o mesmo pedaço que aparece no início da palavra casa;
3. identificar que no interior das palavras serpente e camaleão há outras palavras (pente, leão, cama);
4. identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (chupeta, galinha, panela, varinha), que as palavras galinha e varinha terminam parecido, isto é, rimam;
5. falar palavras como caminhão ou macarrão, quando lhe pedimos que diga uma palavra que rime com feijão;
6. identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (vestido, martelo, vampiro, coruja), que as palavras vestido e vampiro são as que começam parecido, porque começam "com o mesmo sonzinho".
7. segmentar em voz alta uma palavra (como guerra), dizendo um a um seus fonemas (/g/ /E/ /x//a/)¹ e contá-los, sem estar pensando sobre as letras, isto é, sobre a forma gráfica da palavra;
8. adicionar ou subtrair fonemas no início de uma palavra;
9. recompor uma palavra, sintetizando seus fonemas, escutados sequenciadamente, um a um.

¹ /g/, /E/, /x/ e /a/ são os símbolos do alfabeto fonético internacional que representam os 4 fonemas da palavra guerra. Tal alfabeto serve para transcrever os sons (fonemas) de todas as línguas humanas. Nele, o símbolo X serve para notar tanto o som inicial da palavra rato como o primeiro fonema da segunda sílaba da palavra guerra.

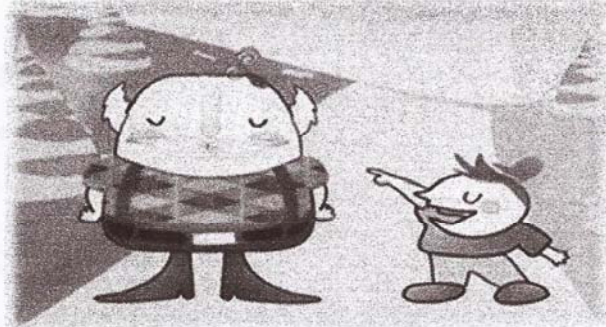
EXEMPLOS:

ATIVIDADE 1 - POEMA

Leia o poema:

COISAS ESQUISITAS

Elias José



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

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

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

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

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

f) Encontre no poema palavras com:

1 SÍLABA	2 SÍLABAS	3 SÍLABAS	4 SÍLABAS
<i>* da / e / vi</i>	<i>* assa / vi / ela</i>	<i>* abelha / Poede /</i>	<i>* esquisitas</i>

a) Escreva o número de sílabas das palavras em destaque.

EU VI UM JACARÉ

3

DEITADO NA REDE.

2

O BOCÃO NÃO ME MORDEU

2

PORQUE ERA UM QUADRO NA PAREDE.

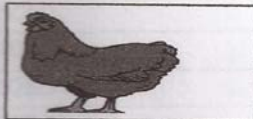
3

c) Faça perguntas que exijam reflexão sobre as sílabas:

- Que palavra formo se eu tirar 'PA' de PAREDE? rede
- Que palavra formo se eu tirar o 'RA' de BARATA? bata
- Que palavra formo se eu tirar 'RE' JACARÉ? jaca

d) Compare as palavras BARATA e BATATA. Identifique a sílaba diferente. _____

e) Forme novas palavras excluindo a sílaba inicial.



~~GALINHA~~

=

GA

=



linha

f) Forme novas palavras excluindo a sílaba mediana.



~~CAMIÇA~~

=

MI

=



casa

g) Forme novas palavras excluindo a sílaba final.



~~BONECA~~

=

NE

=



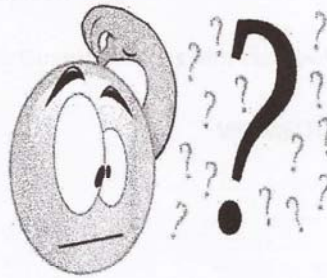
boné

ATIVIDADE 2 – PARLENDAS

Leia a parlenda:

O que é o que é?

É PATA OU É TAPA?
 É TOPA OU É PATO?
 É LOBO OU É BOLO?
 É CAPA OU É PACA?
 SABE O QUE É?
 É A PATA QUE TOPA COM O PATO,
 QUE DÁ UM TAPA NO LOBO,
 QUE JOGA O BOLO NA CAPA DA PACA.



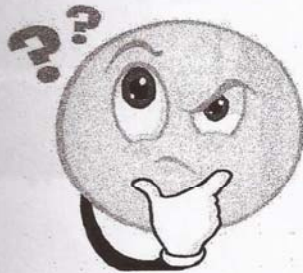
a) Forme novas palavras transpondo as sílabas das palavras sublinhadas acima.

PALAVRA	TRANSPOR	NOVA PALAVRA
PATA	TA-PA	tapa
BOLO	lo-lo	lolo
TOPA	pa-to	pato
LOBO	bo-lo	lolo
CAPA	pa-ca	paca
TAPA	pa-ta	pata
PATO	to-pa	tapa

ATIVIDADE 3 – ADIVINHA

Adivinhação

Maria Lúcia Godoy



VERDE POR FORA,
 VERMELHA POR DENTRO,
 É LINDA DE SE VER,
 FRESQUINHA DE COMER,
 É REDONDA E BARRIGUDA,
 TEM CAROÇOS BEM PRETINHOS,
 UF, UF, QUE CALOR,
 DÊ-ME LOGO UMA FATIA,
 DESTA BOA Melancia

a) Diga palavras que começam ou terminam com determinada sílaba.
A palavra começa com ME.

b) Escreva uma lista de outras palavras que começam com ME.

+ melado, mesa, mede, medo

c) Identifique as sílabas iguais nas palavras do texto. Quantas sílabas têm cada palavra?

VER 1

VERDE 2

VERMELHA 3

d) Identifique e ligue a sílaba inicial das figuras:

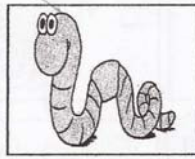
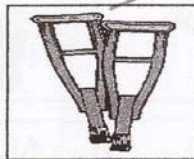
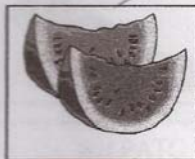
MA

MI

ME

MO

MU



ATIVIDADE 4 – CANTIGA



O SAPO NÃO LAVA O PÉ

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

lula, cala, pio, lula, casa, teca, mapa





a) A partir das sílabas destacadas, forme palavras novas.

PE	PI	O	PO	SA	LE	TE	CO	GO
MA	LI	LO	PA	LU	CA	LA	DA	SE











b) Cante a música excluindo determinadas sílabas. (LA).

O SAPO NÃO “_VA” O PÉ
 NÃO “_VA” PORQUE NÃO QUER
 ELE MORA “_” NA “_GOA”
 NÃO “_VA” O PÉ PORQUE NÃO QUER
 MAS QUE CHULÉ!

b) Complete as palavras abaixo com os pedacinhos da palavra SAPO.

			
SA PATO	PO COLA	CO PO	HI PO TAMO

c) Ligue as palavras que começam com sílabas iguais:

	 TPR-8002965			
				

Handwritten lines connect the top row items to the bottom row items: Salad to Cucumbers, Sneaker to Beans, Grid to Beans, Medicine to Bells, Medals to Shopping bag.

3. RIMAS E ALITERAÇÕES

A **rima** representa a correspondência fonêmica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica. As rimas podem ser:

- da **palavra** – igualdade entre os sons desde a vogal ou ditongo tônico até o último som:
SAPATINHO - PASSARINHO
- da **sílaba** – formada por palavras que terminam com o mesmo som.
BALÃO – MÃO
- **sonora**, ou seja, as palavras rimam, pois o som em que terminam é igual, independente da forma ortográfica.
OSSO e PESCOÇO

ATIVIDADE 1 – PARLENDAS

- a) Ler a Parlenda em voz alta para os alunos e perguntar quais as palavras que rimam.

Corre cutia
na casa da tia
corre cipó
na casa da vó
lencinho na mão
caiu no chão
moça(o) bonita(o)
do meu coração



- b) Escreva palavras que rimam com:

<u>TIA</u>	<u>CIPÓ</u>	<u>BONITA</u>	<u>CORAÇÃO</u>
gĩa	pó	imita	mão

ATIVIDADE 2

a) Professor, leia para o aluno.



RETRATO DE PATO



O PATO GANHOU SAPATO
FOI LOGO TIRAR RETRATO.

E COMO ENFEITE ELE TINHA
UM GUIZO EM CADA PENINHA.

O MACACO REPRATISTA
ERA MESMO UM GRANDE ARTISTA.

POUSOU NO BICO DO PATO:
- EU TAMBÉM QUERO RETRATO!

DISSE AO PATO: "NÃO SE MEXA
PARA DEPOIS NÃO TER QUEIXA".

NO RETRATO SAIO SÓ EU,
PRA MANDAR A MINHA VÓ!

OLHE PRA CÁ DIREITINHO:
VAI SAIR UM PASSARINHO.

A DISCUSSÃO NÃO PARAVA
E CADA QUAL MAIS GRITAVA.

O PASSARINHO SAIU,
BICHO ASSIM NUNCA SE VIU.

PASSA NA RUA UM POLÍCIA.
"UMA BRIGA? QUE DELÍCIA!"

COM TRÊS PENAS NO TOPETE
E NO RABO APENAS SETE.

ENTRA COMO UM PÉ DE VENTO
PRENDE TUDO NUM MOMENTO.

(MÁRIO QUINTANA)

b) Identifique as palavras que terminam com o mesmo som no texto:

SAPATO / RETRATO – RETRATISTA / ARTISTA

c) Fale o nome de outras palavras que também terminam com /ato/, /inho/. (UM DE CADA VEZ)

Mostrar a figura do SAPATO. Fale outras palavras que terminam igual ao ATO de SAPATO. Fale outras palavras que terminam igual ao INHO de PASSARINHO. (UM DE CADA VEZ)



PATO



VIZINHO

d) A partir das figuras, agrupe as palavras que rimam: (JOGO DE MEMÓRIA). Após o jogo peça que cada aluno copie os pares formados.

LENÇOL	ANZOL	CANETA	MALETA
SORVETE	FOGUETE	AZEITE	LEITE
COQUEIRO	CHUVEIRO	GELO	SELO
FIVELA	JANELA	ORELHA	TELHA

VACA	BARRACA	GRAVATA	BARATA
FOCA	PIPOCA	FOGUEIRA	BANDEIRA
MOCHILA	GORILA	TAMBOR	FLOR
PALITO	APITO	NARIZ	RAIZ
CASTELO	MARTELO	BOLA	GAJOLA

3.1. ALITERAÇÕES

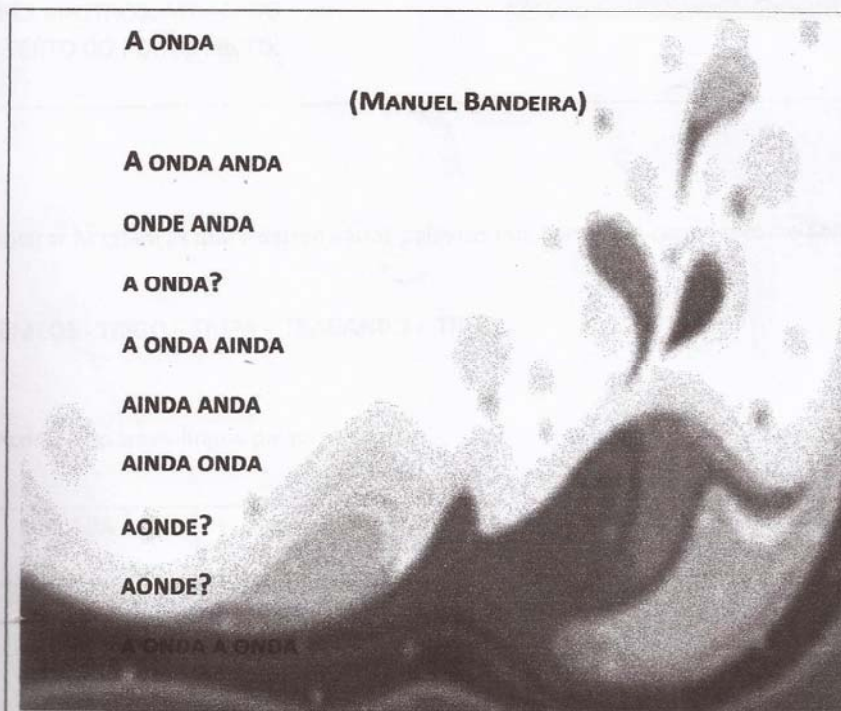
Realiza-se por meio de sons semelhantes, não de letras. De modo que a aliteração consiste na repetição de consoantes ou de sílabas – especialmente as sílabas tônicas – em duas (ou mais) palavras, dentro do mesmo verso, estrofe, ou numa frase. Geralmente, a repetição dos sons consonantais é feita no início e no interior de palavras, ou, então, em sílabas iniciais:

- Chegamos de uma terra feia, fria, fétida, fútil.
- “Toda gente homenageia Januária na janela.” (Chico Buarque)
- “Auriverde pendão de minha terra que a brisa do Brasil beija e balança.” (Castro Alves)

Os gêneros trava-línguas são um bom exemplo de utilização da aliteração, pois repetem, no decorrer da frase, várias vezes o mesmo fonema. Também encontramos aliterações em poemas. Geralmente, os poetas utilizam a aliteração para sugerir ruídos da natureza.

ATIVIDADE 1 - POEMA

- a) Professor, leia para o aluno.



b) Escreva palavras que começam com sons semelhantes:

<i>rei</i>	<i>rainha</i>	<i>raio</i>	<i>rala</i>
------------	---------------	-------------	-------------

ATIVIDADE 2 – TRAVA LÍNGUA

TRES TIGRES

EU VI TRÊS TIGRES TRIGÊMEOS
COM TRÊS PRATINHOS DE TRIGO
E TRÊS CROQUETES DE TRIPA,
TRAGANDO UM POBRE GALETO.



TRÊS TIGRES NUM BANCO BRANCO
DENTRO DE UM BARCO BRANCO
DE TRÊS MASTROS, ATRACADO
BEM PERTO DO PORTO PRETO.

a) Mostrar às crianças que existem várias palavras que começam com o mesmo som.

TRIGÊMEOS - TRIGO – TRIPA – TRAGANDO - TRÊS ...

b) Encontre no trava-língua palavras com:

1 SÍLABA	2 SÍLABAS	3 SÍLABAS	4 SÍLABAS
<i>três</i>	<i>tigres</i>	<i>croquetes</i>	<i>trigêmeos</i>

4. CONSCIÊNCIA FONÊMICA

Consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra. Tal capacidade, a mais refinada da consciência fonológica, é também a última a ser adquirida pela criança. Atividades como dizer quais ou quantos fonemas formam uma palavra; descobrir qual a palavra está sendo dita por outra pessoa unindo os fonemas por ela emitidos; formar novas palavras subtraindo o fonema inicial da palavra (por exemplo, excluindo o fonema [k] da palavra CASA, forma-se a palavra ASA), são exemplos em que se utiliza a consciência fonêmica.

Os segmentos sonoros não possuem significados em si mesmos, mas permitem diferenciar uma unidade linguística significativa (semantema) de outra.

PALAVRA	FONEMA
FACA	f a k a
VACA	v a k a

Fonema – Unidade sonora que compõe as palavras.

ATIVIDADE 1 – TRAVA LÍNGUA

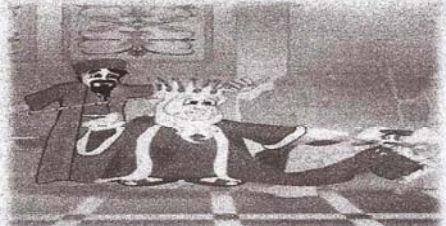
O **R**ATO

O **R**ATO **R**DEU

A **R**DUPA DO **R**EI DE **R**OMA


A **R**AINHA COM **R**AIVA

RESOLVEU **R**EMENDAR



a) Circule as letras **R** no trava língua.

b) Escreva o nome dos desenhos que começam com a letra **R**.



rainha rei rato roda rodagem

difficuldade com a gravura

c) Faça perguntas que exijam a reflexão sobre os fonemas (segmentar os sons batendo palmas)

- Quantos sons tem a palavra 'REI'? \R \E\ \I\
- Quantos sons tem a palavra 'RAINHA'? \R \A\ \NH\A
- Quantos sons tem a palavra 'RUA'? \R \U \A\

d) Brinque com as palavras trocando determinados sons: \R \ por \P\

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA.

O PATO POEU A POUPA DO PEI DE POMA.

A RAINHA COM RAIVA RASGOU O RESTO.

A PAINHA COM PAIVA PASGOU O PESTO.

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

*não identifica
como o mesmo
som de "istrela"*

The matching exercise consists of three columns of five images each. Lines connect the following pairs of images that share the same starting sound:

- Elephant (E) connects to the dog in the second column (D).
- Bear (B) connects to the balloon in the third column (B).
- Candy (C) connects to the cap in the second column (C).
- Duck (D) connects to the dog in the second column (D).
- Bed (B) connects to the balloon in the third column (B).
- Girl (G) connects to the ladder in the third column (L).
- Star (S) connects to the star in the second column (S).
- Dog (D) connects to the dog in the second column (D).
- Milk (M) connects to the milk in the second column (M).
- Cap (C) connects to the cap in the second column (C).

ATIVIDADE 3 – POEMA

a) Professor, Leia para o aluno.

*Pintar de verde o r (areia)
 Pintar de vermelho o r (rei)*

RARIDADE

A ARARA
 É UMA AVE PARA
 POIS O HOMEM NÃO PÁRA
 DE IR AO MATO CAÇÁ-LA
 PARA 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 PARA,
 OU A ARARA SOME
 OU ENTÃO MUDA SEU NOME
 PARA A RARA.



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

b) Escreva palavras com R:

R INÍCIO DE PALAVRAS	R INÍCIO DE SÍLABAS	R FINAL DE PALAVRAS E SÍLABAS
x rato x ralo	cara para	color

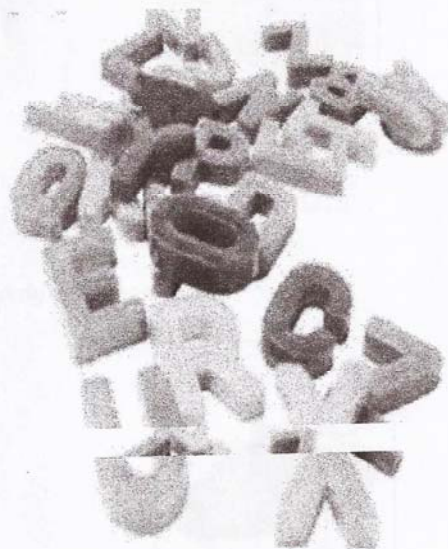
ATIVIDADE 3 – POEMA

a) Professor, leia para o aluno.

LETRA MÁGICA

QUE PODE FAZER VOCÊ
PARA O ELEFANTE
TÃO DESELEGANTE
FICAR ELEGANTE?
ORA, TROQUE O F POR G!

MAS SE TROCAR, NO RATO,
O R POR G
TRANSFORMA-O VOCÊ
(VEJA QUE PERIGO!)
NO SEU PIOR INIMIGO:
O GATO.



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

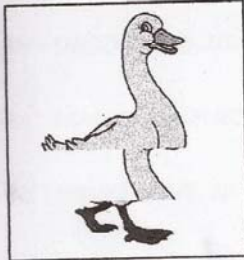
b) Mude apenas um fonema.

CABELO SE TRANSFORMARIA EM? l p d o m (CAMELO)

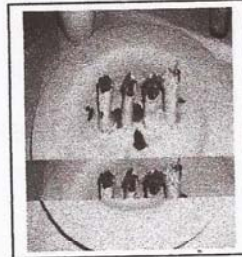
COELHO SE TRANSFORMARIA EM? c p d o j (JOELHO)

MALA SE TRANSFORMARIA EM? m p d o l o (BALA)

c) Forme palavras novas a partir da inclusão de um fonema. (Encontros consonantais) - ORAL E ESCRITO.



PATO

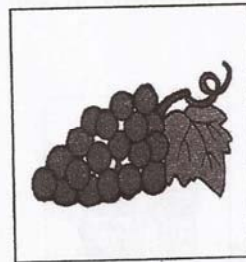


PRATO

d) Forme palavras novas a partir da exclusão de um fonema.



LUVA

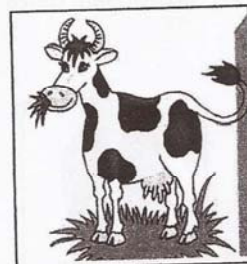


UVA

c) Forme palavras novas a partir da troca de um fonema.



FACA



VACA

d) Diga palavras que começam com um determinado fonema.

EX.: /B/ - BALA, BELEZA, BICUDO, BOTÃO, BUZINA.

/D/ - DADO, DEDO, DIVIDA, DOENTE, DUVIDA.

/M/ -MACACO, MELADO, MICO MORANGO, MULHER.

/N/ - NAVIO, NEVE, NINJA, NOVELO, NUVEM.

/V/ - VACA, VELA, VIAGEM, VOLUME, VULCÃO.

/P/ - PALETÓ, PICOLÉ, POEMA, PULGA.

e) Identifique as palavras que tem letras diferentes com mesmo fonema. /j/ /g/



girafa girafa



jipe jipe

f) Identifique as palavras que têm letras diferentes com mesmo fonema. /x/ /ch/

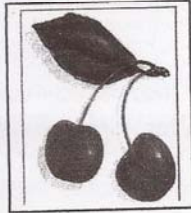


xícara



chinelo

g) Identifique as palavras que têm letras diferentes com mesmo fonema. /c/ /s/



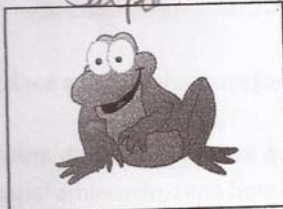
Cereja



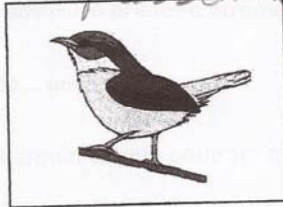
Sereia

h) Identifique as palavras que têm letras diferentes com mesmo fonema. /s/ /ss/ /ç/

Sapo



passarinho

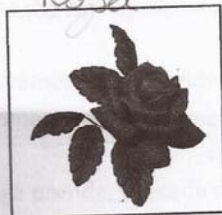


carroça

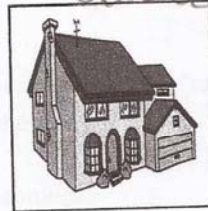


i) Identifique as palavras com /s/ com som de /z/

Rosa



Casa



j) Diga palavras diferentes que terminam com mesmo fonema.

EX.: /l/ - "PERDE", "PERDI", "TOMATE", "ESTUDANTE", "MENTE"

/u/ - "BAMBÓ", "BAMBÚ", "ALUNO", "ANEL", "CHAPÉU"

e) Reflexão: Mesmas letras - palavras diferentes. (fonema igual)

RICOS

RISCO

f) Dicionário ilustrado – pedir as crianças que procurem, em casa, figuras de coisas que começam com determinada letra e colar na página correspondente.

g) Bingo fonético – cartão com letras: o/a professor/a monta a figura, as crianças pensam com que letra começa, marcam ou, se tiver uma letra na mão, levantam e mostram para a turma.

h) Barquinha carregadinha

O alfabeto é o principal elemento dessa brincadeira, difundida em todo o país.

Os participantes dispõem-se à vontade e um deles inicia a brincadeira citando uma palavra que comece pela letra A, que constitui o primeiro arremesso.

Lá vai a barquinha carregadinha de... anéis!

Assim dizendo, joga para outro a barquinha, que pode ser qualquer objeto: uma almofada, um papel amassado, uma bola etc.

Quem a recebe responde imediatamente, atirando-a na direção de outra criança, citando agora uma palavra que comece por B:

- Lá vai a barquinha carregadinha de... batatas!

Assim, sucessivamente, a barquinha vai sendo arremessada, sempre "carregadinha" de uma palavra que começa pela letra imediata, na ordem alfabética.

Quem erra paga prenda, e a cada erro a brincadeira recomeça.

Para se brincar de "Barquinha carregadinha" é necessário

- um barco de papel para carregar os objetos.
- um objeto qualquer para ser arremessado pelos jogadores.

Variando a brincadeira da "Lá vai a barquinha carregadinha de..."

A professora fala uma LETRA e as crianças escolhem as palavras.

Ex.: frutas iniciadas com M - maçã, morango, melão, etc...

**CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA**

X

**MELHOR
LEITURA**

X

**MELHOR
ESCRITA**

O desafio do professor é encontrar formas de fazer com que as crianças notem os fonemas, sua existência e a possibilidade de separá-los. Então iremos buscar o nível fonêmico, pois é a consciência dos fonemas que possibilita as crianças entenderem como o alfabeto funciona, uma compreensão que é fundamental para aprender a ler e a escrever.

As crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita devem participar de atividades para desenvolver a consciência fonológica, em programas de **reforço escolar**.

IMPORTANTE:

O desempenho dos alunos do 3º ano, nos itens sobre - Aquisição da Consciência Fonológica-PROALFA /2010, não correspondeu ao esperado. Vejamos os recortes:

- **Baixo Desempenho** – a aquisição da consciência fonológica está apenas em desenvolvimento inicial.
- **Desempenho Intermediário** – apresentou desenvolvimento maior, pois os alunos começaram a identificar o fonema inicial de uma palavra.
- **Desempenho Recomendado** – os alunos demonstraram domínio de habilidades mais complexas como a de identificar sílaba inicial formada somente por vogal (sílabas V) e a de identificar sílaba medial de uma palavra trissílaba.

RECOMENDAÇÕES PARA O TRABALHO COM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

- Não realizar as atividades de forma isolada, mas sim fazendo parte de um trabalho amplo com a leitura e escrita.
- Oportunizar que as crianças “brinquem” com as palavras através de atividades lúdicas, informais, interativas.

Professora, com estudo e criatividade você poderá ampliar este instrumento. Vale diversificar os poemas, as parlendas, as adivinhas, os trava-línguas, as canções infantis, as quadrinhas, gêneros textuais estes, que irão turbinar a aprendizagem da garotada em leitura e escrita.

Sucesso em seu trabalho!

REFERÊNCIA

GUIA DE FORMAÇÃO PNAIC - UNIDADE 03 - ANO 01 - AZUL

Boletim Pedagógico – PROALFA/2012

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F.C. **Alfabetização: Método Fônico**. São Paulo: Memnon, 2007.

CAPOVILLA, F. C.; GONÇALVES, M. J. MACEDO, E. C. **Tecnologia em (Re)Habilitação Cognitiva: Uma perspectiva multidisciplinar**. São Paulo: EDUNISC, 1998.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F.C. **Problemas de Leitura e Escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 4.ed. São Paulo: Memnon, 2000

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Caderno de Pesquisa. São Paulo: 1985

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Revista Presença Pedagógica, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: muitas facetas**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26.ª Reunião Anual da ANPED, 2003.

RODRIGUES, Ana Augusta. **Barquinha Carregadinha**. Rodas, brincadeiras e costumes. Brasília, DF: Plurarte, 1989.

SIM-SIM, I. M. L. Ferraz & I. Duarte (1997). **A Língua Materna na Educação Básica**. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho. Lisboa: ME-DEB

Páginas Eletrônicas

<http://www.google.com.br>

<http://linguagem.com.sapo.pt>

Observação – os desenhos e os textos foram retirados em sites da internet.