



**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES – CECA  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS  
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL - PROFLETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

LUCI PILETTI NIEDERMAYER

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO**

CASCADEL - PR  
2019

LUCI PILETTI NIEDERMAYER

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa *Stricto Sensu* em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras).

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Niedermayer, Luci Piletti

O desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização / Luci Piletti Niedermayer; orientador(a), Carmen Teresinha Baumgärtner, 2019. 146 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Consciência fonológica. 4. Ensino. I. Baumgärtner, Carmen Teresinha . II. Título.

LUCI PILETTI NIEDERMAYER

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre / Doutor em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE  
Orientadora

---

Profa. Dra. Sanimar Busse  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE  
Membro efetivo vinculado ao PROFLETRAS

---

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE  
Membro efetivo vinculado ao PROFLETRAS

---

Profa. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo  
Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Membro efetivo não vinculado ao PROFLETRAS

Cascavel, 13 de março de 2019.

Aos meus pais, Ismael e Julia, por sempre incentivarem meus estudos. Ao Thales Augusto, filho amado, pela compreensão nos momentos de ausência. Ao esposo, Sigmar, pelo apoio nesta jornada. À Tania, minha irmã por me apoiar e ajudar a cuidar do Thales, sempre que precisei.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela graça desta realização, pelo fortalecimento e amparo nos momentos difíceis.

À Profa. Carmen Teresinha Baumgärtner pela orientação sábia e criteriosa, pelo exemplo de conhecimento e generosidade.

Às professoras Sanimar Busse, Simone Regina Manosso Cartaxo e Terezinha da Conceição Costa-Hübes, por terem aceito o convite para compor esta banca e por suas importantes contribuições desde a etapa da qualificação desta pesquisa.

Aos demais docentes do Profletras que, pelo profissionalismo que têm, transmitiram valiosos ensinamentos.

Às colegas do mestrado, Antonia, Daíze, Elis, Greicy, Jaqueline, Liliane, Mariane e Selma, pelo companheirismo e atenção nos momentos de dificuldades e incertezas.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, por proporcionar a realização deste programa tão relevante para a escola pública.

À CAPES pela concessão de bolsa de estudos durante o período de 2018 a 2019, o que contribuiu significativamente com a qualidade da pesquisa efetivada.

À Miriam Hartmann, ex-diretora e à Jussara Miorandi Castro, atual diretora da escola em que esta pesquisa foi realizada, pelo essencial apoio durante todo o percurso, colaborando em tudo o que precisei e pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar.

Aos meus queridos alunos, por me ajudarem a buscar respostas às questões emblemáticas envoltas no processo de alfabetização; aos pais dos alunos participantes da pesquisa, pela colaboração sempre que solicitei e por permitirem que seus filhos participassem deste processo.

*“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.”*

Paulo Freire

NIEDERMAYER, Luci Piletti. **O desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, PR.

## RESUMO

Este trabalho tem como tema o desenvolvimento da consciência fonológica no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Constitui-se a partir de pesquisa e discussão acerca do processo de alfabetização, seus pressupostos teórico-metodológicos e as lacunas perceptíveis neste caminho, em vista da constatação de que muitos estudantes não atingem os objetivos esperados, ou seja, não desenvolvem as competências de ler, produzir, compreender, interpretar e interagir com o texto, ao fazer uso da língua portuguesa, nas diversas situações sociais. Diante destas reflexões e entendendo o desenvolvimento das habilidades metafonológicas como percurso fundamental para o processo de aprendizagem da língua portuguesa, nossa pesquisa baseou-se no objetivo principal de avaliar as contribuições de um trabalho desenvolvido a partir de gêneros textuais, para o desenvolvimento da consciência fonológica, em classe de alfabetização. Para isso, partimos da seguinte pergunta de pesquisa: uma unidade didática organizada em torno de gêneros textuais com foco nas relações grafofônicas contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica, em sala de alfabetização? O estudo foi elaborado à luz da Psicologia Histórico-Cultural, cujas discussões sobre o desenvolvimento de conceitos e sobre aprendizagem foram tomadas como referência para a reflexão. Deu-se no âmbito da Linguística Aplicada, porque problematiza um aspecto da linguagem em uso em contexto escolar de ensino, sendo a pesquisa do tipo qualitativa interpretativista. Desenvolvemos a mediação por meio de uma unidade didática baseada na abordagem dos gêneros cantiga, poema, trava-língua, lista e parlenda. O levantamento de dados foi possível por meio de diário de campo e produções escritas de alunos de uma turma de 1.º ano do ensino fundamental. Como resultado desse processo de investigação, sustentamos a relevância do trabalho com consciência fonológica para uma aprendizagem mais consistente em relação aos conhecimentos da nossa língua e entendemos que tais gêneros textuais se mostraram produtivos para a percepção e para a assimilação das relações grafofônicas, com vistas ao desenvolvimento da leitura e da escrita, na fase de alfabetização escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização, letramento, consciência fonológica, ensino.

NIEDERMAYER, Luci Piletti. **The development of the phonological conscience in the literacy process**. 2019. 141 f. Dissertation (Master's degree in Portuguese Language - Profletras) – State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, PR.

### **ABSTRACT**

This work concerns the development of phonological awareness in the process of appropriating the alphabetical writing system. It is based on a research and an investigation about the alphabetization process, its theoretical and methodological presuppositions and as perceptible gaps along the way, do not develop as competences to read, produce, understand, interpret and interact with the text, do use of the Portuguese language in the various social situations. In regard of these reflections and understanding the development of metaphonological skills as a fundamental course for the learning process of the Portuguese language, our research was based on the main objective of evaluating the contributions of a work developed from textual genres to the development of phonological awareness, in alphabetization class. For this, we start with the following research question: did a didactic unit organized around textual genres focusing on grapheophonic relations contribute to the development of phonological awareness in a alphabetization room? The study was constituted in the light of Historical-Cultural Psychology, whose discussions about the development of concepts and about learning were taken as a reference for reflection. It was in the scope of Applied Linguistics, because it problematizes an aspect of the language in use in a school context of teaching, being the research of the qualitative type interpretativist. We developed mediation through a didactic unit based on the approach of the genres of song, poem, tongue-latch, list and speech. The data collection was possible by means field diary and written productions of students from a class of 1st. year of elementary school. As a result of this research process, we maintain the relevance of the work with phonological awareness for a more consistent learning in relation to the knowledge of our language and we understand that such textual genres worked are very productive for the perception and assimilation of the grapophonic relations, with a view to development of reading and writing, in the school alphabetization phase.

**KEYWORDS:** Alphabetization, literacy, phonological awareness, teaching.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Atividade com foco em aliterações .....	59
FIGURA 2 – Amostra de atividade produzida por aluno .....	60
FIGURA 3 – Atividade ilustrativa em torno do jogo <i>Trinca mágica</i> .....	75
FIGURA 4 - Exercício sobre letra inicial .....	87
FIGURAS 5 e 6 – Jogo silábico .....	88
FIGURA 7 – Produção de carta do aluno Diogo .....	104
FIGURA 8 - Produção de carta da aluna Helena .....	105
FIGURA 9 – Produção de carta da aluna Kamila .....	106
FIGURA 10 – Produção de carta da aluna Laura .....	107
FIGURA 11 - Produção de carta do aluno Vander .....	108

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Estado da arte .....	16
QUADRO 2 – Número de alunos e turmas da escola em que se deu a pesquisa	27
QUADRO 3 - Levantamento oral em relação ao gênero poema .....	57
QUADRO 4 - Amostra de atividades desenvolvidas com o poema “Jogo de bola” .....	59
QUADRO 5 – Exemplo de atividade de produção de rimas .....	62
QUADRO 6 – Exemplo de registro a partir de cantiga .....	64
QUADRO 7 – Cantiga <i>O sapo não lava o pé</i> .....	64
QUADRO 8 – Atividades em torno da cantiga <i>O sapo não lava o pé</i> .....	65
QUADRO 9 – Exemplo de atividades com o uso da terminação “ão” .....	66
QUADRO 10 – Comparativo de ditados realizados durante o processo .....	67
QUADRO 11 – Proposta de produção do gênero cantiga .....	70
QUADRO 12 – Trava-língua .....	73
QUADRO 13 – Atividades referentes ao gênero trava-língua .....	74
QUADRO 14 - Exercício para o desenvolvimento da consciência de sílaba .....	78
QUADRO 15 – Transcrição do ditado feito aos alunos no dia 22 de junho .....	80
QUADRO 16 – Comparação entre dois momentos de escrita .....	82
QUADRO 17 – Atividades com o gênero lista .....	85
QUADRO 18 – Atividade a partir da lista de alunos da turma .....	86
QUADRO 19 - Exercício relativo à consciência fonêmica .....	89
QUADRO 20 – Parlenda A-DO-LE-TÁ .....	91
QUADRO 21 – Atividades alusivas à parlenda A-DO-LE-TÁ .....	92
QUADRO 22 – Atividades relativas ao uso do X e do CH .....	93
QUADRO 23 – Parlendas sobre sequência alfabética .....	94
QUADRO 24 – Parlenda <i>A casinha da vovó</i> .....	95
QUADRO 25 – Atividades relativas à parlenda <i>A casinha da vovó</i> .....	96
QUADRO 26 – Exercício de consciência fonêmica .....	97
QUADRO 27 – Transcrição de cartinha do aluno Diogo .....	98
QUADRO 28 – Transcrição de cartinha da aluna Helena .....	99
QUADRO 29 - Transcrição de cartinha da aluna Kamila .....	100
QUADRO 30 - Transcrição de cartinha da aluna Laura .....	101
QUADRO 31 – Transcrição de cartinha do aluno Vander .....	102

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Formação dos professores do estabelecimento de ensino .....	33
Tabela 2 – Transcrição da escrita de verso de cantiga .....	71

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>20</b>
1.1 PERSPECTIVA TEÓRICA .....	20
1.2 TIPO DE PESQUISA.....	22
1.3 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO.....	24
1.4 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	27
1.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS .....	31
<b>2 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DA APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ESCOLA.....</b>	<b>34</b>
2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....	38
2.2 OS MÉTODOS E SUAS IMPLICAÇÕES COGNITIVAS NA ALFABETIZAÇÃO ..	40
2.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O CAMINHO PARA A AQUISIÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA.....	47
2.4 A ALFABETIZAÇÃO E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES .....	54
<b>3 O PROCESSO DE ENSINO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: RELATO REFLEXIVO DA EXPERIÊNCIA DA PESQUISA.....</b>	<b>58</b>
3.1 O GÊNERO POEMA COM SUAS RIMAS E ALITERAÇÕES .....	60
3.2 CANTIGA: A SONORIDADE E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	67
3.3 O GÊNERO TRAVA-LÍNGUAS: FONEMAS QUE SE REPETEM.....	76
3.4 REFLEXÃO FONOLÓGICA A PARTIR DO GÊNERO LISTA .....	87
3.5 AS PARLENDAS E A ALFABETIZAÇÃO.....	94
3.6 PRODUÇÕES FINAIS: CARTAS PARA O PAPAÍ NOEL.....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO A - QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>119</b>
<b>ANEXO B - APOSTILA DIRECIONADA AOS ALUNOS</b> .....	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

Atuar como docente em turmas de alfabetização passa por caminhos que vão além daquilo que se pressupõe nos momentos de estudo e de planejamento, pois nos permite experiências inesgotáveis proporcionadas pelas tentativas, frustrações e também pelas conquistas. Nossa entrada nesta área foi um desafio na carreira do magistério, cujo início se deu com alunos de quarta-série/quinto ano, uma vez que havia, de nossa parte, um receio em relação ao trabalho com crianças em idade de alfabetização, pois já entendíamos a dimensão do compromisso de trabalhar com esta etapa escolar, período em que acontece a entrada sistemática da criança no mundo da língua escrita, a qual não pode ocorrer de maneira casual e nem de forma mecânica e entediante. Este primeiro contato com a escrita influenciará no restante da vida acadêmica do sujeito, podendo levá-lo ao gosto pelo (re) conhecimento sobre a língua, pela leitura e produção textual ou, ao contrário, ao desestímulo e à ideia de que ler e escrever são atividades repetitivas e muito cansativas.

O processo de alfabetização vem sendo há muito tempo debatido e questionado, por conta do baixo desempenho dos alunos, principalmente a partir de avaliações que se referem à competência da leitura, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil (aplicada aos estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental público), a Provinha Brasil (aplicada aos alunos de 2º ano – fase de alfabetização) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a qual é aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental.

De acordo com dados no INEP, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016 apontou que os alunos do município de Santa Helena apresentaram índices satisfatórios de proficiência na leitura e na escrita, diferentemente da maioria dos municípios brasileiros. Os dados são apresentados por níveis e, em relação à leitura, o maior percentual de alunos encontra-se no nível 3, ao passo que na avaliação da produção escrita, a porcentagem maior ficou com o nível 4. Quanto à leitura, os dados mostram que poucos alunos conseguem identificar elementos de coesão e coerência textuais, assim como fazer inferências (nível 4); e na escrita, os alunos avaliados precisam melhorar ortograficamente e fazer uso correto dos conectivos e outros elementos articuladores textuais, para atingirem o nível 5.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) aponta que Santa Helena/PR atingiu a meta estipulada para o ano de 2021, tendo alcançado a média de 6,7 já em 2017. Apesar disso, recomenda que o município mantenha e melhore a situação, sempre buscando melhor qualidade no aprendizado.

Muitos fatores podem contribuir para tal situação, dentre eles, as relações grafofônicas presentes na Língua Portuguesa, as quais constituem-se em obstáculos para boa parte dos estudantes, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujas lacunas, muitas vezes, se arrastam pela vida escolar. A falta de domínio das convenções da língua escrita, seja no âmbito da leitura competente, seja em relação à produção escrita, constituem uma razão para o fracasso escolar, uma vez que estes domínios consolidam a base da escolarização.

Então, quando decidimos pela atuação na alfabetização, não aceitamos realizar um trabalho que não fosse fundamentado teoricamente e, por isso, estudamos o processo de aprendizagem infantil, suas implicações metodológicas, fato que nos levou à presente pesquisa no mestrado profissional em Letras. Nosso tema é o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento da consciência fonológica em sala de alfabetização. O objetivo geral foi avaliar, neste processo, as contribuições de uma unidade didática organizada em torno de gêneros textuais. A partir disso, temos como objetivos específicos: refletir sobre o conceito de consciência fonológica; discutir a importância deste fator durante a fase de alfabetização; desenvolver e aplicar uma unidade didática em torno de gêneros textuais com ênfase no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética em suas relações com o desenvolvimento da consciência fonológica; e avaliar os efeitos da aplicação da unidade didática elaborada para esse fim, em uma sala de alfabetização.

Nesta pesquisa, refletimos acerca de aspectos necessários ao processo de alfabetização e ao letramento, considerando o desenvolvimento da consciência fonológica como um alicerce na construção da competência leitora. A partir deste viés, discutimos questões metodológicas e a proposição de encaminhamentos para a fase de alfabetização, a partir do seguinte questionamento: Uma unidade didática organizada em torno de gêneros textuais contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica, em sala de alfabetização?

Ao ampararmo-nos nessas reflexões, definimos como base teórica para a reflexão acerca do processo de aprendizagem, partirá dos fundamentos da Psicologia Histórico-cultural, com ênfase às pesquisas desenvolvidas por Vigotski (2009), cujas análises estabelecem uma relação estreita entre pensamento e palavra, e descrevem como os conceitos vão se formalizando no pensamento infantil, por meio de conexões. Quanto à perspectiva metodológica, nos valeremos da Linguística Aplicada, a qual compreende linguagem como prática social e, portanto, trabalha com o contexto de análise das atividades linguísticas e do ensino de língua. A pesquisa será do tipo *qualitativa interpretativista* em que há análise e compreensão das variáveis a partir da proposição de situações que favoreçam a aprendizagem. Para isso, utilizaremos o método de investigação *pesquisa-ação* que, segundo Tripp (2005), se constitui por um processo bilateral, uma vez que o pesquisador que observa é também a pessoa que atua sobre a investigação, quem implementa a ação, neste caso, a professora da turma em análise.

Os dados serão gerados a partir de diário de campo com anotações acerca da leitura e escrita que a turma consegue realizar, sendo que faremos uma avaliação diagnóstica inicial e outra ao final da aplicação da unidade didática, durante um período de 32 horas/aulas, de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 14 alunos de uma escola municipal de Santa Helena/Paraná, local em que a pesquisadora atua como professora regente de turma.

Para a organização deste trabalho de pesquisa, optamos por sua estruturação em três capítulos, sendo que o primeiro se intitula *O percurso teórico-metodológico da pesquisa*, o qual explicita a perspectiva teórico-metodológica, o tipo de pesquisa, o método de investigação, o corpus e os sujeitos da pesquisa, além de citar as técnicas e procedimentos de geração de dados. No segundo capítulo, intitulado *O processo de alfabetização e suas implicações teóricas*, desenvolvemos as concepções teóricas que norteiam o trabalho, distribuídas em quatro subtítulos, os quais discutem questões relativas ao desenvolvimento cognitivo da criança, conceituação de alfabetização e letramento, conceito e foco na consciência fonológica, discussão acerca de métodos de ensino e as concepções adotadas nesta pesquisa, finalizando com uma breve incursão acerca das orientações curriculares para o campo da alfabetização. O capítulo final *O processo de ensino da alfabetização com foco no desenvolvimento da consciência fonológica*, apresenta a descrição de nossa proposta de mediação da

alfabetização com ênfase ao desenvolvimento da consciência fonológica e à análise dos resultados desta mediação, com a observação do corpus de trabalho. Nas considerações finais, buscamos evidenciar o trabalho de pesquisa realizado, estabelecendo uma articulação entre nossos objetivos iniciais e aquilo que conseguimos atingir durante a mediação, através do material elaborado para a turma em estudo.

Em pesquisa realizada em junho de 2017 no banco digital de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos muitos trabalhos relativos ao processo de alfabetização com foco no desenvolvimento da consciência fonológica, entretanto com abordagens diversas. Para a pesquisa, utilizamos como palavras-chave *consciência fonológica e alfabetização* e filtramos para a área de Letras/Linguística, uma vez que aparecem trabalhos de outras áreas, como Fonoaudiologia e Pedagogia, as quais não abordaremos neste estudo. Após muita leitura, selecionamos alguns trabalhos cujas reflexões condizem com o nosso, pois trazem à discussão o papel da consciência fonológica como essencial para o processo de alfabetização e letramento, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 – Estado da arte

AUTOR, TÍTULO, UNIVERSIDADE	RESUMO
<p><b>AUTOR:</b> Edeil Reis do Espírito Santo</p> <p><b>TÍTULO:</b> <i>Consciência Fonológica e Prática Alfabetizadora: por uma ação teórico-metodológica para o ensino da linguagem escrita.</i></p> <p><b>INSTITUIÇÃO:</b> Universidade Estadual de Feira de Santana/ Bahia.</p>	<p>Esta dissertação de mestrado teve como objetivo central analisar se, ao planejar suas ações de ensino, as professoras alfabetizadoras buscam na consciência fonológica bases teórico-metodológicas para tornar mais funcional a compreensão pelos/as alfabetizandos/as de como se dá a lógica organizacional da escrita enquanto sistema.</p> <p>A análise dos dados revelou que as habilidades fonológicas mais evidentes na prática das alfabetizadoras em estudo são as habilidades de consciência da rima e de consciência silábica. As habilidades de consciência da rima e de consciência da sílaba são as que aparecem com mais veemência nos instrumentos postos em análise, sendo notória a preocupação das docentes em relação ao domínio da pauta sonora e da fonoarticulação pelas crianças, alegando-se serem essas habilidades imprescindíveis ao domínio da escrita e da leitura. Ao lado dessa preocupação com o desenvolvimento e a percepção intencional dessa</p>

<p><b>DATA:</b> 2013</p>	<p>sonoridade nas palavras, fica bastante evidente, durante as análises, a presença de atividades que se voltam à análise estrutural de palavras e textos, um sinal de que as docentes estão atentas à concepção do alfabetizar letrando. Para concluir, o autor afirma que as alfabetizadoras apresentaram em seus planos e discursos uma gama de atividades bem concatenadas entre si para desenvolver reflexão fonológica e apropriação do sistema de escrita alfabética.</p>
<p><b>AUTORA:</b> Clarice Lehen Wolff</p> <p><b>TÍTULO:</b> <i>Descobrimo as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização.</i></p> <p><b>INSTITUIÇÃO:</b> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.</p> <p><b>DATA:</b> 2015</p>	<p>Nesta tese de doutorado em Letras, a pesquisadora investiga a rima em poemas infantis como evento linguístico desencadeador de ampliação da consciência linguística e como impulsionadora de estratégias de processamento da compreensão da linguagem, enfocando seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita no período inicial de alfabetização.</p> <p>Os resultados da pesquisa apontam que as rimas acionaram a atenção das crianças à estrutura sonora das palavras, o que favoreceu a identificação de mais possibilidades na segmentação da fala e aspectos relacionados à temporalidade dos sons, que auxiliam na aprendizagem semântica da língua. Considera-se, assim, o gradual aumento de complexidade na sequência de consciência silábica, intrassilábica e fonêmica e de seus comportamentos e habilidades cognitivas envolvidas na manipulação da estrutura sonora da palavra. Nos resultados desta pesquisa, a partir do trabalho com poemas e suas rimas, identificaram-se comportamentos de reflexão de consciência fonológica que envolvem e provocam também a reflexão em outros níveis da linguagem.</p>
<p><b>AUTORA:</b> Danielle Cristina Alves da Costa</p> <p><b>TÍTULO:</b> Relação entre consciência fonológica e leitura/escrita de palavras isoladas,</p> <p><b>INSTITUIÇÃO:</b></p>	<p>A pesquisa (dissertação de mestrado) teve como objetivo descrever o domínio da consciência fonológica e da leitura e escrita de palavras isoladas no início e no final do ano letivo. Além disso, a intenção foi de comparar os resultados do aumento da consciência silábica e fonêmica em comparação com a ampliação da leitura e da escrita, além de analisar se a consciência silábica funciona como preditora para uma boa alfabetização. Participaram desse estudo 82 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola filantrópica na comunidade da Mangueira no município do Rio de Janeiro - RJ.</p> <p>Os resultados revelaram que a consciência silábica antecede a consciência fonêmica; que as crianças leram</p>

<p>Universidade Veiga de Almeida, no Rio de Janeiro</p> <p><b>DATA:</b> 2010</p>	<p>melhor as palavras de alta frequência do que as de baixa frequência e as palavras reais mais do que as inventadas. As palavras regulares foram mais facilmente lidas do que as irregulares, sendo que o mesmo aconteceu no ditado, confirmando os achados da leitura. Esse estudo sugere que a consciência fonológica apresenta forte relação com o desenvolvimento da leitura e escrita.</p>
<p><b>AUTORA:</b> Edilvania Soares Pereira</p> <p><b>TÍTULO:</b> <i>Uma prática de mediação entre os saberes da oralidade e da escrita: despertando a consciência fonológica e a compreensão do processo de transição.</i></p> <p><b>INSTITUIÇÃO:</b> Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa</p> <p><b>DATA:</b> 2014</p>	<p>Esta dissertação de mestrado teve como objetivo analisar, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de rede pública municipal, a relação entre a oralidade e a escrita no processo inicial de aquisição da escrita, de modo a desenvolver a consciência fonológica das crianças no conhecimento das relações grafofonêmicas.</p> <p>Os resultados apontaram algumas dificuldades enfrentadas pelas crianças em processo inicial de aquisição da escrita, quando da representação escrita das vogais orais médias em posição postônica final, devido à recorrência de processos variáveis na produção oral dessas vogais. A pesquisa evidenciou que uma prática de ensino mediada pela relação entre a oralidade e a escrita contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica, e esta habilidade contribui significativamente no processo de aquisição de escrita, uma vez que leva a criança à compreensão da transição entre língua oral e língua escrita, mediante o uso consciente da língua. Como proposta de intervenção foram fornecidos subsídios teóricos e práticos aos alfabetizadores, de modo a contribuir para ressignificar a prática pedagógica nas salas de aula de alfabetização, a partir de uma prática de mediação entre a oralidade e a escrita.</p>
<p><b>AUTORA:</b> Márcia Cristina Bomfim Ramos de Mangueira</p> <p><b>TÍTULO:</b> <i>A consciência fonológica e seu potencial preditivo de aquisição e aprendizado da leitura e da escrita.</i></p> <p><b>INSTITUIÇÃO:</b> Universidade Estadual do</p>	<p>Este estudo de mestrado teve por objetivo geral investigar a consciência fonológica como uma variável preditora de aquisição e aprendizado da leitura e escrita. Participaram deste estudo 80 crianças, sendo 46 meninas e 34 meninos, de 04 escolas públicas do município de Itambé-BA do 1º ano do Ensino Fundamental. Para investigar o objetivo proposto, todos os participantes sujeitos foram submetidos à avaliação do nível consciência fonológica, do desempenho em leitura e em escrita.</p> <p>Após a análise concluiu-se, dentre outros aspectos, que a consciência fonológica se correlaciona positivamente com o desempenho em leitura tanto no início quanto após o 1º ano da alfabetização e no início da alfabetização, a relação do nível de consciência fonológica silábica e desempenho em leitura mostrou-se mais importante de que a relação entre consciência fonêmica e desempenho em leitura. Os resultados confirmaram a hipótese inicial de que a</p>

Sudoeste da Bahia (UESB)	consciência fonológica se correlaciona e prediz o desempenho em leitura e escrita.
<b>DATA:</b> 2016	

Fonte: banco digital de teses e dissertações da CAPES

Todos estes estudos salientam a importância de a consciência fonológica ser desenvolvida desde os primeiros momentos do processo de alfabetização, a fim de que as demais aprendizagens subjacentes à relação língua falada e língua escrita, aconteçam de forma consistente, conclusão reiterada também em nossa pesquisa.

Entretanto, cada qual desenvolve uma pesquisa peculiar. Assim, para nossa investigação, optamos por desencadear o processo de mediação a partir de gêneros textuais, numa sequência de atividades orais e escritas que buscam desenvolver os aspectos fonológicos concomitantemente à relevância de cada gênero, com sua estrutura e função social características. Portanto, procuramos realizar o processo de alfabetização partindo da língua em uso, buscando a reflexão metafonológica, através de textos que se constituem como fornecedores de elementos fundamentais para a aprendizagem efetiva da leitura e da escrita.

A seguir, trataremos dos aspectos estruturais desta pesquisa, explicitando as perspectivas teóricas que embasaram nosso trabalho de campo.

## 1 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa acadêmica transcorre através de caminhos que lhe respaldam, cientificamente. Estes caminhos fornecem ao pesquisador elementos teóricos e metodológicos indispensáveis à produção, os quais orientam e auxiliam nos encaminhamentos e descrições do objeto da investigação.

Ao discorrer sobre pesquisa científica, Bortoni-Ricardo (2008) salienta a importância de esta acontecer também no ambiente escolar, tendo o professor como um profissional capaz de promover investigações a partir das problemáticas que visualiza em seu entorno. Sobre este espaço de produção de conhecimento, a autora afirma que “A educação e, mais propriamente, o trabalho escolar de ensino e aprendizagem também têm sido objeto de pesquisa sistemática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 10).

Nas seções deste capítulo, trataremos desta sistematização indispensável à pesquisa, de modo contextualizado com nossa investigação, a qual surge no espaço da sala de aula por meio de uma problematização, passa pelo estudo teórico acerca do ensino de língua portuguesa, em especial, pela alfabetização, promove reflexões e busca formas de responder à problematização inicial, a partir de uma aplicação com análise de dados.

### 1.1 PERSPECTIVA TEÓRICA

A proposição de uma pesquisa deve ambientar-se na percepção e na busca por solução de problemas, para que possa ser significativa e produzir conhecimento. Em se tratando de ensino, o compromisso do pesquisador deve ser ainda mais enfático, visto que se trata de um processo que envolve sujeitos em desenvolvimento, os quais necessitam da mediação do professor para a aprendizagem da escrita alfabética, além do aprimoramento do uso da oralidade, nas diversas situações de interação social.

Como estamos tematizando um problema no aprendizado da língua em seu registro escrito, qual seja o de o aprendiz estabelecer adequadamente relações grafofônicas entre sons articulados da fala (fonemas) e sinais convencionais da escrita (letras), entendemos que a presente pesquisa se situa no âmbito da Linguística Aplicada (doravante chamada de LA). Essa vinculação é reforçada pelo fato de que nossa pesquisa toma a linguagem como prática social, e problematiza o domínio das

relações grafofônicas pelo alfabetizando, também denominada de consciência fonológica, como um componente fundamental no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Tendo em vista essa vinculação, discutiremos aqui, a partir de estudos como os de Moita Lopes (2006), Menezes (2009) e Lopes-Rossi (2009), sobre a LA como um campo de estudos cujas preocupações voltam-se para a linguagem em uso.

Conforme explica Lopes-Rossi (2009), a LA surgiu inicialmente como uma subárea da Linguística, a qual funda-se nos estudos de Ferdinand de Saussure, em 1916. Entretanto, em seu início, a Linguística tratava exclusivamente de fenômenos relativos às línguas sistematizando-as como códigos, ou seja, excluindo-se os contextos de linguagem, de falantes e fatores socioculturais. Segundo Lopes-Rossi (2009, p. 02), “a partir dos anos 60, a atenção dos pesquisadores voltou-se para o uso e o funcionamento linguístico com implicações que são próprias às condições de produção real da língua”. Neste sentido, a autora salienta que é a Linguística moderna que estuda a língua em funcionamento, abarcando os diversos aspectos da linguagem, como os processos comunicativos e interativos e, principalmente os sujeitos falantes.

Lopes-Rossi (2009) menciona também que estudos de psicologia voltados à área da educação contribuíram para as mudanças no viés de estudo da Linguística. Ela cita os estudos da psicologia cognitiva que fundamentaram o construtivismo de Jean Piaget e o enfoque humanista cunhado por Carl Rogers, os quais tratavam da aprendizagem de forma mais significativa para o aluno. Além disso, a autora cita Vigotski com grande relevância para a Linguística, pois seus estudos trazem a linguagem como fundamental para as interações sociais infantis, as quais são responsáveis pelo desenvolvimento integral da criança.

Neste sentido, surge a LA como uma ciência social empenhada em estudar os problemas de uso da linguagem que atingem os usuários de uma língua nos mais variados contextos. Embora a LA tenha se desenvolvido em torno do ensino de línguas estrangeiras, hoje ela existe em função dos contextos de uso da língua, principalmente no que tange ao ensino de língua materna, funcionando como uma análise das atividades linguísticas. Conforme Menezes (2009, p. 01), “o objeto de investigação da (LA) é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua

materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem”.

Desse modo, o ambiente escolar, local em que realizamos nossa pesquisa, é um dos espaços de atenção da LA, haja vista que a mesma tem avançado em sua configuração científica, de produtora de respostas definitivas e universais aos problemas de ensino de língua materna e questões relativas à linguagem e identidade de grupos minoritários, em geral marginalizados socialmente, com vistas a produzir compreensões sobre eles. Suas investigações, no entanto, têm ultrapassado a produção de inteligibilidades relativas a problemas sociais de linguagem, e têm procurado trazer “[...] ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida [...]” (ROJO, 2006, p. 258).

Como afirmamos anteriormente, o estudo que ora empreendemos se situa no campo da LA porque aborda uma dimensão da alfabetização socialmente relevante: o desenvolvimento da consciência fonológica como uma das condições necessárias para o aprendizado da leitura e da escrita. Remetendo-nos ao contexto desta pesquisa, temos uma turma de alfabetização de uma escola pública municipal, na qual atuamos como mediadores do processo, coletamos registros da produção escrita dos alunos, que, somada às anotações em diário de campo compõem os dados para análise (conforme descreveremos adiante, nas seções 1.5 e 1.6).

Na próxima seção descrevemos pesquisas que compõem o estado da arte, com o objetivo de refletir sobre a abordagem do tema e sobre a sua relação com o estudo por nós empreendido.

## 1.2 TIPO DE PESQUISA

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o trabalho de pesquisa realizado por professores teve seu início nos anos de 1980, a partir da ampliação das discussões acerca da didática de sala de aula. Estudando sobre a interação professor-aluno e sobre o processo de aprendizagem, muitos professores passaram a investigar suas próprias turmas, com vistas à identificação de variáveis que atuam sobre o ensino e à busca de experiências que pudessem ser difundidas por apresentarem melhores resultados no ensino. Nas palavras da autora:

O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Neste sentido, entendemos que a observação e a pesquisa por parte do professor, podem proporcionar situações de mudança que transcendem ao domínio da sala de aula, uma vez que suas reflexões podem se estender aos demais profissionais da instituição, assim como a educadores de outras localidades, os quais procuram estudar sobre o processo de ensino como um todo, tendo como base, experiências registradas.

Ao tratar dos tipos de pesquisa, Tozoni-Reis (2009, p. 15) afirma que “A pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los”. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa busca, em se tratando de ensino, a compreensão e análise das variáveis, além de estabelecer a relação teoria/prática, tendo em vista a proposição de situações que favoreçam a aprendizagem.

A autora sustenta ainda que o conhecimento pode ser usado como forma de opressão social ou de instrumentalização para a mudança, uma vez que ele proporciona um maior entendimento sobre as relações entre os sujeitos e o meio social.

Para Tozoni-Reis (2009, p. 15), “a pesquisa em educação, de caráter essencialmente qualitativo, sem perda do rigor metodológico, busca compreender e interpretar os diversos e variados elementos dos fenômenos estudados”. Isso justifica a relevância de nossa pesquisa, uma vez que a questão das dificuldades percebidas durante o processo de alfabetização, precisam ser discutidas a partir de propostas que incorporem os estudos desenvolvidos na área. Nossa pesquisa, deste modo, a partir da proposição inicial que é a ênfase ao desenvolvimento da consciência fonológica tendo em vista o processo de alfabetização, busca efetivamente constatar se os alunos envolvidos conseguiram progredir em sua alfabetização, sob este viés, ou se a análise dos dados evidencia que, por algum motivo, isso não ocorreu.

Neste ponto, a autora considera que a pesquisa qualitativa dá ênfase aos dados concretos, mas entende que as abordagens de investigação podem se complementar,

de forma dialética, a fim de buscar a compreensão do fenômeno social em estudo, para interagir com a realidade. A forma como deverá ocorrer esta interação, será explicitada a seguir.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Remetendo-nos ao contexto de nosso trabalho, através da pesquisa qualitativa, poderemos analisar os avanços no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, além de podermos observar como ocorrem estes avanços e, se não ocorrem, formular hipótese sobre o porquê de isto acontecer.

A estruturação científica do viés qualitativo-interpretativista se deu a partir do século XX, como alternativa ao paradigma positivista e à tradição científicista, de Augusto Comte. Bortoni-Ricardo (2008) explica que, para o positivismo, a realidade é observada e analisada por meio do empirismo, pelo processo hipotético-dedutivo. Já o paradigma interpretativista preconiza que “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Neste sentido, segundo a autora, a pesquisa interpretativista constrói-se pela pesquisa qualitativa, uma vez que as escolas constituem espaços para pesquisa e construção de conhecimentos.

Além disso, a autora explica que:

A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-las a outras situações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Portanto, o interpretativismo é assim chamado por conta de lidar com as interpretações das ações sociais a que ele está associado. E, neste contexto, ressaltamos que nosso estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa interpretativista. Este tipo de pesquisa abarca um conjunto de métodos e práticas que compreendem também a pesquisa de cunho etnográfico, sobre a qual trataremos na próxima seção desta dissertação.

### 1.3 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Neste trabalho de pesquisa, nosso objetivo principal é avaliar as contribuições de um trabalho desenvolvido a partir de gêneros textuais, para o desenvolvimento da consciência fonológica, em classe de alfabetização. Para isso, organizamos atividades específicas com vistas ao desenvolvimento dos aspectos metafonológicos. A partir disso, observamos o desempenho na turma, descrevendo como ocorre este aprendizado e qual sua importância para a aquisição da língua escrita. Por isso, podemos dizer que nossa pesquisa é de cunho etnográfico, cujos pressupostos teórico-metodológicos supõem a observação de determinado grupo ou determinado espaço, de acordo com a pesquisa que se pretende desenvolver.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa etnográfica surgiu da época em que pesquisadores passavam um longo período de tempo inseridos em um determinado grupo cultural, observando e estudando suas características. Atualmente utilizamos estes “métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

Desta forma, seguir os preceitos da pesquisa etnográfica significa que o pesquisador precisa estar inserido no campo de pesquisa, de modo que sua ação gere reflexões e, conseqüentemente, novas ações, por conta do aspecto da observação participante.

Segundo a autora,

O objetivo da pesquisa etnográfica em sala de aula, como sabemos, é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que dele participam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 72).

Considerando a especificidade desta pesquisa, em que a pesquisadora é também professora regente da turma em estudo, o encaminhamento metodológico se dará pelo viés da “pesquisa-ação”.

De acordo com Tripp (2005, p. 445),

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no

interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas.

Assim, a pesquisa-ação constitui-se por investigação, de maneira bilateral, ou seja, ao mesmo tempo em que se observa o corpus, também se atua sobre ele. De acordo com o autor, a pesquisa-ação organiza-se da seguinte forma: “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446). Como a ação parte de algo planejado pelo pesquisador, como é o caso da presente pesquisa, ela vai ser implementada de modo que a ação seja ambientada pelas concepções teóricas pré-definidas. Portanto, quando nos referimos à ênfase ao desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização, o planejamento implica numa articulação deste viés com as atividades elaboradas e aplicadas, assim como pelo posicionamento no momento da implementação. Então, podemos afirmar que o pesquisador inicialmente define sua linha teórica e vai então implementar ações que vivenciem a proposta para, posteriormente, analisar se sua *práxis* atingiu os objetivos propostos ou se não conseguiu demonstrar aquilo que se tinha previsto.

Entretanto, o autor salienta que o rigor metodológico deve permear uma pesquisa acadêmica, haja vista que este tipo de pesquisa utiliza técnicas já existentes para desenvolver ações inovadoras e originais.

Isso posto, embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática (TRIPP, 2005, p. 447).

Neste sentido, podemos compreender a pesquisa-ação a partir de dois aspectos, a saber, pelo viés da pesquisa e pelo viés da prática, fatores que se aliam aos objetivos de investigar, conhecer, compreender, refletir, problematizar e, ao final, disseminar, produzindo conhecimento novo. E esta proposta de investigar, refletir e implementar a teoria e a prática em relação à alfabetização é que move esta pesquisa, a qual poderá servir de subsídio para discussões de outros professores.

Engel (2000) explica que:

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto (ENGEL, 2000, p. 182).

Desta forma, considerando que o pesquisador é também professor envolvido com a turma em análise, ou seja, não apenas observa, mas atua sobre os participantes, obviamente as reflexões ocorrem a todo o instante, assim como as intervenções necessárias em cada momento.

Segundo o autor, este tipo de pesquisa teve início na Sociologia nos anos de 1960, com o psicólogo alemão Kurt Lewin. A ideia pioneira era de que o pesquisador poderia, a partir de suas observações, colocar resultados em prática e interferir nas pesquisas, durante o curso dos acontecimentos. Este método logo se estendeu para as pesquisas em educação, tendo em vista o auxílio a professores na resolução de problemas encontrados na prática docente. Assim, segundo Engel (2000), a pesquisa-ação possibilitou o desenvolvimento profissional dos professores, por se revelar um instrumento eficiente, considerando que o problema da pesquisa surge do interesse dos próprios envolvidos no contexto, em contraposição às abordagens externas, as quais são inseridas no campo por pessoas alheias aos sujeitos em estudo.

Um dos fundamentos da pesquisa-ação implica em que “O processo de pesquisa deve tornar-se um processo de aprendizagem para todos os participantes e a separação entre sujeito e objeto de pesquisa deve ser superada” (ENGEL, 2000, p. 184). Assim, ela se estrutura a partir da definição de um problema com posterior estudo bibliográfico e levantamento de hipóteses, para a elaboração de um plano de ação, implementação deste plano, coleta de dados, análise e avaliação em relação à implementação, a partir dos resultados obtidos pelo pesquisador.

Por se tratar de pesquisa-ação, envolve necessariamente sujeitos participantes situados num dado contexto, sobre os quais discorreremos na próxima seção.

#### 1.4 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I, no ano de 2018, em uma escola municipal de Santa Helena/Paraná. A escola conta

atualmente com um total de 385 alunos, distribuídos em três períodos, abrangendo Educação Infantil e 1º ao 5º ano, nos períodos matutino e vespertino, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no noturno, conforme quadro 1:

Quadro 2 - Número de alunos e turmas da escola em que se deu a pesquisa.

Matutino		Vespertino		Noturno (EJA)	
Turma	Nº. alunos	Turma	Nº. alunos	Turma	Nº. alunos
Pré I A	18	Pré I C	21	1ª. etapa	10
Pré I B	18	Pré II B	20	2ª. etapa	19
Pré II A	20	1º. B	15	3ª. etapa	14
1º. A	16	2º. B	16	4ª. etapa	15
2º. A	15	2º. C	16	Total	58
3º. A	22	3º. B	21		
4º. A	15	4º. C	19		
4º. B	16	4º. D	19		
5º A	21	5º B	19		
Total	161		166	Total geral:	385

<sup>1</sup>Fonte: [www.sere.pr.gov.br](http://www.sere.pr.gov.br) acesso em 05 de nov/2018.

A escola em que realizamos a pesquisa foi criada pela resolução nº 841/87 de 12 de março de 1987 e localiza-se no bairro Vila Rica. Em relação aos aspectos socioculturais dos estudantes, o Projeto Político-Pedagógico da instituição destaca que o público da escola é constituído por alunos moradores do bairro Vila Rica e também de outros adjacentes, como o Conjunto Cristo Rei, Conjunto Terra das Águas, Bela Vista, Parque Verde e bairro Cidade Alta. Com isso, abarca filhos de comerciários, pedreiros, microempresários, professores, funcionários públicos, proprietários rurais e outras profissões. As atividades culturais e de lazer praticadas pelas famílias acontecem em torno da frequência ao balneário municipal, a pequenos passeios a sítios, cidades vizinhas e parques da região, assistir a programas de televisão e alguns alunos acompanham os pais em viagens a outros lugares do Brasil.

Como o PPP não apresenta dados atualizados em relação às condições socioculturais das famílias (os dados são do ano de 2013), realizamos uma pesquisa com a turma 1º ano A (Anexo 1), a fim de melhor caracterizarmos os sujeitos

<sup>1</sup> O Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) é um sistema de Informações desenvolvido com a finalidade principal de racionalizar as atividades burocráticas da secretaria da escola. É composto pelo Sistema Escola Web, Sistema Seja e um Banco de Dados Central que armazena os dados gerados pelas escolas.

participantes<sup>2</sup>. Para isso, enviamos um questionário às famílias, composto por sete questões fechadas (abrangendo grau de escolaridade do pai e da mãe, quantidade de pessoas residentes na habitação, se a casa é própria ou não, renda familiar aproximada e bens de consumo existentes na moradia) e uma questão aberta, a qual questionou sobre o interesse do(a) filho(a) pela escola.

A partir deste levantamento, pudemos constatar que as famílias são compostas por duas, três ou quatro pessoas, portanto todas consideradas pequenas. A grande maioria dos alunos da turma residem com pai e mãe, sendo somente três crianças em situação diferente desta. A maioria possui casa própria e a renda família varia entre 1 (um) e 4 (quatro) salários mínimos. Quanto ao acesso à internet, 80% (oitenta por cento) responderam que têm internet em casa, entretanto este acesso ocorre, na maioria das casas, por meio de aparelho celular, uma vez que o levantamento mostrou que mais da metade das famílias não possuem microcomputador, embora todas tenham um ou dois telefones celulares.

Em relação à escolaridade, esta mostrou-se muito variada. Em relação às mães, 40% (quarenta por cento) destas têm ensino superior, sendo a maioria com especialização; seguido de 26% (vinte e seis por cento) que concluíram somente o ensino fundamental; 20% (vinte por cento) concluíram o ensino médio e as demais disseram não ter completado o fundamental. Quanto aos pais, um terço declarou ter ensino fundamental; um terço completou ensino médio; alguns não completaram o fundamental e somente um pai é formado em curso superior, com pós-graduação.

Na questão aberta, perguntamos sobre o interesse do(a) filho(a) pela escola e obtivemos a resposta de que todos gostam de frequentar o ambiente escolar, com justificativas variadas: “Para aprender a ler e escrever”; “por gostar dos colegas e professores”; “para ter uma boa profissão no futuro”; “porque além de aprender, brincam e fazem amizades”.

---

<sup>2</sup> Por conta da necessidade desta interação com as famílias dos alunos participantes da pesquisa, assim como para podermos realizar a geração de dados relativos às produções, nosso trabalho tramitou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os pais e/ou responsáveis da turma em estudo foram chamados a uma reunião na escola, momento em que a direção da instituição nos proporcionou um espaço para a explanação acerca de nossa pesquisa, sendo que os mesmos entenderam a importância do estudo e concordaram com a participação dos filhos, menores de idade. Além disso, outros documentos foram elaborados e encaminhados, com isso obtivemos o parecer favorável do CEP.

Em relação ao quadro de professores da referida escola, este é composto por 21 (vinte e um) profissionais do Quadro Próprio do Magistério (QPM) municipal e 15 (quinze) professores contratados por Processo Seletivo Simplificado (PSS). Há ainda 3 (três) estagiários<sup>3</sup> cuja função é de auxiliar no desenvolvimento das atividades da escola.

Quanto à formação dos profissionais que atuam no estabelecimento, temos:

Tabela 1 – Formação dos professores do estabelecimento de ensino.

Formação	Quantidade
Magistério	8
Superior completo	-
Superior com especialização	31

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Dentre estes profissionais mencionados, destacamos que está inserida a diretora da escola, 02 (duas) coordenadoras pedagógicas que atuam com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, além de 01 (uma) coordenadora para a Educação de Jovens e Adultos, todas elas pertencentes ao quadro efetivo e com formação superior e especialização na área de educação.

De acordo com os dados, notamos que a maior parte dos professores têm ensino superior e todos estes com especialização. Do quadro próprio do magistério, todos têm especialização, sendo que os oito profissionais que possuem como formação apenas o Ensino Médio (Magistério), 05 (cinco) são contratados por processo seletivo e 03 (três) são estagiários.

Em relação aos participantes da pesquisa, portanto, somos nós, que atuamos na regência da turma, com formação inicial no curso Magistério, graduação em Letras – Português, experiência profissional de dezenove anos de atuação com ensino fundamental I, e os alunos, com idades variadas entre cinco e sete anos de idade, conforme prevê a Lei Estadual n. 18.492/2015/PR, a qual estabelece o corte etário<sup>4</sup> para 30 de março. Ou seja, o público das turmas de 1º ano são crianças que completam seis anos até a data corte ou sete até o final do ano letivo. Esses alunos

---

<sup>3</sup> A função designada aos estagiários da escola é de auxílio no desenvolvimento de projetos durante o ano letivo, acompanhar turmas em visitas de estudos, auxiliar na confecção de material pedagógico, dentre outras funções administrativas.

<sup>4</sup> O corte etário determina que apenas crianças com 6 anos completos até 31 de março podem ser matriculadas no 1º ano. As crianças que fazem aniversário nos meses subsequentes, são matriculadas no ano em que completam 7 anos de idade.

são provenientes, em sua maioria, da Educação Infantil da mesma escola, sendo que, no ano de 2018, são duas turmas de 1º ano, perfazendo um total de 31 alunos.

## 1.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para a coleta de material e geração de dados, nossa pesquisa passou por diversos momentos, num percurso iniciado a partir de anotações em diário de campo sobre o que o grupo já conseguia realizar. Elaboramos um conjunto de atividades organizado em forma de apostila, a qual foi entregue a cada aluno, no primeiro dia da aplicação, que se desenvolveu durante o 2º bimestre letivo, ou seja, nos meses de maio, junho e início de julho. Durante o processo, utilizamos esta apostila como suporte para as demais ações, sendo que elencamos cinco gêneros textuais para, a partir deles, desencadear as atividades linguísticas necessárias para a aprendizagem da língua escrita, considerando os pressupostos relativos à especificidade da alfabetização e do letramento (perspectivas que são discutidas no capítulo 2 desta dissertação).

Ressaltamos, neste ponto, que se trata de crianças no início da fase de alfabetização, com idades entre cinco e sete anos, com experiências linguísticas heterogêneas. Portanto, o desempenho individual nesta fase é peculiar, assim como é singular o tempo que cada aluno precisa para compreender o sistema de escrita alfabético e, assim, conseguir ler e escrever, paulatinamente.

Considerando que somos também professora regente de turma, como dito anteriormente, esta pesquisa constituiu-se de “observação participante”. Conforme orienta Flick (2013, p. 122): “a distância do pesquisador da situação é reduzida. Sua participação durante um período de tempo estendido no campo que é estudado torna-se um instrumento essencial da coleta de dados”. Assim, a proximidade entre os sujeitos permite uma flexibilização da conduta de observação, além de promover uma situação mais concreta para a análise, haja vista que a turma participante não sai de sua rotina.

O corpus de análise foi constituído por algumas situações de avaliação diagnóstica, como ditados e produções espontâneas, a partir dos primeiros momentos da aplicação da unidade didática até o final das atividades propostas. As amostras para a análise contemplam cinco alunos da turma, os quais serão nomeados aqui com

nomes fictícios (Diogo, Helena, Kamila, Laura e Vander), para evitarmos a exposição pública dos mesmos. O diário de bordo com anotações referentes aos seus conhecimentos prévios e a seus avanços, perceptíveis em cada etapa do desenvolvimento das aulas, seja com a leitura de uma palavra, seja a partir das tentativas de escrita, foi um importante instrumento de análise e reflexão.

Considerando que o encaminhamento metodológico deve partir de reflexões e análises constantes sobre a aprendizagem, com constantes retomadas, reformulações e diversificação de estratégias, o capítulo a seguir apresenta os fundamentos teóricos que alicerçam nossa pesquisa, em relação à alfabetização, letramento e consciência fonológica.



## **2 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DA APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ESCOLA**

No momento em que o educador Paulo Freire (1989) questiona o sistema mecânico de alfabetizar, abre-se uma gama de discussões em torno do processo de alfabetização e sua implicação na condição social do aprendiz. A partir de então, amplia-se o significado de aprender a ler e a escrever na escola. Para ele, a leitura deve ter significado para o aprendiz, ou seja, é necessário estudar e aprender dentro de um contexto, pois entende que “A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto” (FREIRE, 1989, p. 12).

Embora o direcionamento de seus estudos fosse a alfabetização de jovens e adultos, suas reflexões se estendem para o processo de ensino em geral, em razão de suas afirmações em torno das relações de poder entre escola e sistema político, entre professor e aluno. Uma das críticas do autor aos modelos de alfabetização vigentes até os anos de 1980, diz respeito ao fato de conceberem o aluno equivocadamente como tábula rasa, “cabeça vazia”, a qual seria preenchida pelo conhecimento do professor. Em seu ponto de vista, com o qual nos orientamos, quando as pessoas chegam à escola para iniciar seu processo de alfabetização, trazem consigo experiências e conhecimentos acumulados em sua vida, não podendo jamais, portanto, serem avaliadas como tábula rasa. No caso do presente estudo, os participantes da pesquisa, embora sejam crianças, possivelmente já tenham participado de situações cotidianas em que a leitura e a escrita estavam presentes. Mesmo nos centros municipais de educação infantil, o contato com a leitura e com tentativas de escrita lhes é facultado. Assim, quando alfabetizamos crianças de seis ou sete anos de idade, temos de partir do entendimento de que são pessoas com vivências de alfabetização e letramento extraescolares e na Educação Infantil.

Quando postula que: “As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas” (FREIRE, 1989, p. 16) atribui à educação o caráter crítico, transformador de uma sociedade, por seu papel de refletir, conhecer e promover mudanças. Dito isso, podemos entender o ensino como capaz de promover o acesso aos conhecimentos produzidos socialmente, com relevo para a ciência, ou de apenas reproduzir o sistema estabelecido.

Diante destas considerações, temos o ensino de língua portuguesa, com suas diversas facetas, o qual constitui-se num grande desafio aos professores, principalmente nos anos iniciais da vida escolar, uma vez que é um processo complexo, que exige um conhecimento específico sobre a estrutura da língua e seu funcionamento, seja no âmbito da oralidade ou da escrita. E é ainda mais comprometedor no processo inicial da fase de apropriação da leitura e da escrita, o período da alfabetização, que é quando começa o percurso do aluno em relação à língua escrita. Sobre esta relevância, Cagliari (1996, p. 09) destaca que os alunos precisarão da competência da leitura para progredir na escola e, quando não a têm, “serão fortes candidatos à evasão escolar”. Portanto, este processo precisa acontecer de modo eficiente e reflexivo, a partir do conhecimento dos pressupostos em relação à aquisição da língua escrita por parte do professor alfabetizador e da escola, para que o aluno aprenda a ler, interpretar e produzir os diferentes gêneros textuais, nas diversas situações de uso da escrita. Quando este processo se baseia na repetição de exercícios descontextualizados, o uso social da leitura e da escrita, o letramento, é negligenciado.

O autor aponta que “A criança que se inicia na alfabetização já é um falante capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão nas circunstâncias de sua vida em que precisa usar a linguagem. Mas não sabe escrever nem ler” (CAGLIARI, 1996, p. 29). Neste sentido, entendemos que a criança, ao entrar para a escola, fala e entende a fala de outrem porque a aquisição da língua falada ocorreu através de suas interações, no ambiente em que ela vive. Esse processo ocorre, em geral, pela observação da fala do adulto e das outras crianças, e pela experimentação de situações de interlocução. Mas por que a criança entra na escola sem saber ler e escrever? Porque o aprendizado da leitura e da escrita não ocorre apenas pela exposição a situações em que ambas estejam presentes, embora estas sejam necessárias. É preciso que alguém ensine a ler e a escrever. Esse processo pode ser desencadeado no ambiente familiar. Todavia, a sociedade tem atribuído à escola a tarefa formal de ensinar a leitura e a escrita, por meio do processo de alfabetização.

Historicamente, as pesquisas em relação ao processo de alfabetização desenvolveram-se somente nas últimas décadas do século XIX, no Brasil e em outros países, e, de acordo com Soares (2017), geraram mudanças paradigmáticas em

relação à forma de ensinar. Estas mudanças impuseram o chamado *movimento de alternância metodológica*, movimento este constituído por alterações nas diretrizes metodológicas, sobrepondo uma proposta nova em detrimento da utilizada no momento (ampliaremos esta discussão no capítulo 2). Antes desses estudos, acreditava-se simplesmente que a aprendizagem gráfica das letras do alfabeto era a garantia da aprendizagem da leitura e da escrita. “Uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras fossem os sons da língua, quando na verdade, representam os sons da língua” (SOARES, 2017, p. 17). Assim, era preciso repetir exercícios de escrita para decorar cada letra, sem o significado real da escrita, para o aprendiz. Quem estudou nesta época, teve de aprender a soletrar incansavelmente, a partir de uma atividade descontextualizada e excludente para aqueles que tinham dificuldade de memorização.

De acordo com Soares (1999), na década de 1990, estudos em diversos países tratam sobre a necessidade de mudanças no processo de alfabetização, por conta das dificuldades de compreensão de enunciados, e o termo “letramento” passa a ser difundido no sentido de complementar a alfabetização, ressaltando a importância do uso social da língua como produto social e como objeto de ensino.

No Brasil, a autora discute este conceito, tratando da alfabetização como a sistematização dos aspectos convencionais da língua escrita, em que, dentre outros conhecimentos, trabalha-se com grafemas, fonemas e convenções da escrita. Ela afirma que o conceito de alfabetizado tem sido ampliado no decorrer do tempo e explica que a ideia que vigorou até 1940 era:

(...) aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de *alfabetizado* como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950 (SOARES, 1999, p. 7).

Portanto, não podemos tratar deste conceito entendendo-o sempre da mesma forma, haja vista as nuances postuladas em diferentes épocas.

O mesmo processo ocorreu desde que o termo letramento foi cunhado, sendo por vezes, associado à alfabetização e até confundido com ela, e ora dotado de sua

especificidade e relevância. Aqui, adotaremos letramento, conceituado como “condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18). Nesse sentido, observamos que o letramento está condicionado à apropriação da escrita, para ler e para escrever.

A autora observa que, em nosso país, a partir de compreensões equivocadas sobre as necessidades inerentes ao ato de alfabetizar e promover o letramento, ocorreu o que ela chamou de “perda da especificidade da alfabetização” (SOARES, 1999, p. 09). Segundo ela, o problema é que ora se privilegia um aspecto, ora outro, e o equívoco está no fato da imposição de um método sobre outro, imposição esta que tendia a apagar o anterior, qualificando como “errado” aquilo que se estava fazendo. Ou seja, a cada nova proposição metodológica, era preciso abandonar a antiga completamente, nada poderia ser aproveitado. Ela usa o termo “apagamento” para se referir às falhas que foram produzidas pela ausência do trabalho sistemático com o código linguístico, que seria a articulação entre o sistema gráfico e o sistema fonológico, por conta da “exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua” (SOARES, 1999, p. 09). Ou seja, em função da necessidade de desenvolver o letramento e por conta das críticas à mecanicidade em que ocorria o ensino da leitura e da escrita, o trabalho necessário com o sistema linguístico foi sendo desprezado, relegado a segundo plano.

A partir da análise das mudanças ocorridas no país, Soares (2003) sustenta que há necessidade de um retorno consciente ao trabalho com os aspectos específicos da alfabetização, tais como desenvolvimento da consciência fonêmica com o ensino sistemático das correspondências fonema-grafema, sem perder de vista a noção de letramento, também com sua especificidade, cujo percurso passa pelo domínio da leitura de diversos gêneros textuais, assim como pela compreensão e produção, de acordo com as diferentes situações sociointeracionais.

Neste sentido, entendemos que um aspecto fundamental para o desenvolvimento efetivo do processo de alfabetização é a consciência fonológica, aspecto este intimamente relacionado à apropriação da língua em seu registro escrito. Sobre isso, Bortoni-Ricardo, afirma:

Pesquisadores da área de alfabetização, em muitos países de escrita alfabética, argumentam, enfaticamente, que o reconhecimento das palavras desempenha um papel central no desenvolvimento da habilidade de leitura. Aprender a reconhecer palavras é a principal

tarefa do leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia. Por meio da decodificação fonológica, o aprendiz traduz sons em letras, quando lê, e faz o inverso, quando escreve (BORTONIRICARDO, 2006, p. 204).

Com isso, podemos entender que a percepção das palavras compõe o início da alfabetização, e é nos primeiros contatos da criança com a língua escrita que ela passa a perceber que a escrita pretende representar graficamente os sons da língua que se fala. Este é um processo fonológico essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita, e que passa por atividades sistematizadas e mediadas pelo professor.

Soares (2003) salienta que conceber a alfabetização como reconhecimento dos fonemas e grafemas da língua, não significa um retorno ao estágio de aprendizagem mecânica, e “nem dissociá-la do processo de letramento” (SOARES, 2003, p. 11), mas trabalhar a especificidade da escrita é fundamental para o sucesso do aprendiz. Esta compreensão é necessária para o professor alfabetizador, o qual precisa estar comprometido com a formação competente do aluno, desde os primeiros momentos nas classes de alfabetização, haja vista que os conceitos básicos trabalhados neste período refletir-se-ão no decorrer da vida escolar, apresentando-se como competência efetiva ou como fracasso no uso da língua.

## 2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Com base nas palavras de Freire, entendemos que sua concepção de alfabetização ultrapassa o mero domínio do sistema de escrita alfabética de uma língua. Inserida no campo da educação, a alfabetização é também um instrumento de poder e de transformação. Este sentido aproxima-se do conceito de letramento, como discutido por Soares (1999), embora Freire não tenha empregado este termo em suas reflexões, mas já cunhava seu sentido quando falava de aprender a ler e escrever para usar a língua nas diversas situações de interação, de forma competente. Para a autora, o letramento é o “estado que assume quem aprende a ler e a escrever” (SOARES, 1999, p. 23), podendo se utilizar desses conhecimentos para interagir socialmente, posicionar-se, acessar bens culturais produzidos pela humanidade e que estão disponíveis em registro escrito. Esse significado se traduz em consequências relevantes para o indivíduo, que vão muito além do ato de codificar e decodificar uma língua. Para ela, deixar de ser analfabeto implica no envolvimento do sujeito em

práticas sociais de leitura e escrita. Sendo assim, é possível afirmar que o processo de alfabetização, envolve questões socioculturais e não apenas linguísticas.

Sob esta perspectiva, a autora afirma que: “analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão (...) não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas” (SOARES, 1999, p. 20). Daí a grande importância do (nada) simples processo de aprender a ler e a escrever.

Em 2008, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou que, nas localidades em que o índice de analfabetismo é maior, encontra-se o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Para se chegar a tal estatística, avalia-se a qualidade de vida e as condições socioeconômicas da população. Por via de regra, confirma-se a relação estreita entre o domínio da língua escrita e as questões socioculturais, já questionadas por Paulo Freire (1989), e por outros educadores preocupados com a forma com que acontece a dominação de uma sociedade, a partir da exploração de quem não é escolarizado.

Borttoni-Ricardo (2017) explicita que a partir da década de 90, alguns institutos brasileiros começam a produzir avaliações da leitura e da escrita e constataam dificuldades na compreensão leitora. Até então, problemas em relação à alfabetização eram pouco conhecidos, e muito pouco compreendidos. Com estas avaliações, constatou-se que muitas pessoas consideradas alfabetizadas não conseguiam compreender o que estava sendo dito, e nem interagir por meio da escrita. Assim, o termo “analfabetismo funcional” entra nas estatísticas brasileiras.

De acordo com a autora, este conceito foi cunhado nos Estados Unidos ainda na década de 1930, e abarcado posteriormente pela UNESCO – Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, justamente por conta das avaliações de índices de escolarização, principalmente em relação à alfabetização. A partir das análises levantadas, é possível afirmar que o domínio do código não é garantia de que um sujeito seja capaz de ler e produzir textos diversos. Segundo a autora, este fato foi percebido inicialmente nos Estados Unidos, durante a 1ª. Guerra Mundial, pela verificação que os soldados americanos estavam tendo dificuldade em compreender textos instrucionais, embora fossem escolarizados. Por esse motivo, as discussões sobre letramento começam a ganhar força, em diversos locais do mundo.

Soares (2003) conceitua os dois processos e traça um histórico do uso do termo “letramento” em diversos países. Explicita também como este termo foi difundido no Brasil, a ponto de ser confundido com alfabetização, por conta das alterações no processo, o qual passou a privilegiar os aspectos textuais (letramento) e a desprezar as etapas necessárias para a sistematização do código linguístico. A autora salienta que alfabetização e letramento são dois processos diferenciados, mas que não podem ser dissociados. Segundo ela, por conta da necessidade de mudança dos métodos utilizados, a fim de que o processo de alfabetização estivesse envolvido em práticas sociais de uso da língua, ocorreu equivocadamente a ideia de que “os dois fenômenos se confundem, e até se fundem (SOARES, 2003, p. 07). Assim, conceitua os dois fenômenos, sendo a *alfabetização* como aquisição do sistema convencional da escrita e letramento como o desenvolvimento de competências no uso da leitura e da escrita em práticas sociais; embora a autora sustente que são dois processos que possuem marcas características, por isso distintos, porém indissociáveis.

Na seção seguinte, faremos uma incursão pela trajetória da alfabetização a partir dos pressupostos norteadores e seus efeitos no ensino.

## 2.2 OS MÉTODOS E SUAS IMPLICAÇÕES COGNITIVAS NA ALFABETIZAÇÃO

A trajetória da alfabetização no Brasil, a partir dos métodos utilizados em cada momento histórico, sofreu diversas nuances. Soares (2003) resume as tendências de cada época, da seguinte maneira: “um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, é substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural” (SOARES, 2003, p. 10). Além disso, a autora ressalta que as tendências sempre foram radicalizadas, ou seja, uma se sobrepunha em detrimento de outra. A cada método implementado, o outro era totalmente abandonado e, em alguns casos de nosso conhecimento, até aconteciam no meio escolar, mas escamoteados das equipes pedagógicas, as quais tinham o dever de verificar como estava a utilização do método pelo professor.

Ao propor uma discussão sobre métodos de alfabetização, Baumgärtner (2005) aponta que os métodos utilizados para alfabetizar estão alinhados a concepções de linguagem e de ensino, uma vez que o professor alfabetizador parte de uma

perspectiva nos momentos em que elabora suas aulas e quando opta pelas diferentes formas de desenvolver os conteúdos, em sala de aula. Para a autora,

Os métodos não são neutros. Ao contrário, são reveladores de posições assumidas por alguém, as quais reproduzimos quando atuamos em sala de aula, mesmo que não tenhamos clareza sobre a sua presença e sobre os efeitos de sentidos que, a partir delas, evocamos nesse contexto (BAUMGÄRTNER, 2005, p. 18).

Assim, podemos depreender que, o professor que adota uma perspectiva tradicional de linguagem, entende esta como simples meio de comunicação e ensina ao aluno a língua escrita no formato de um código que precisa ser memorizado, através de listas de sílabas e de palavras, aleatoriamente. Mas, quando a perspectiva é sócio-histórica, o professor compreende a relação social da linguagem, suas transformações históricas por conta dos diversos contextos e, sendo interacionista, constituirá suas aulas em torno de textos que circulam socialmente, os quais farão mais sentido para o aprendiz, tendo em vista os objetivos principais do ensino-aprendizagem de língua, a saber, conhecer e fazer uso da língua oral e escrita, nas diversas situações de interação.

Ao apresentar a perspectiva tradicional de alfabetização, a autora analisa os métodos da seguinte maneira:

Agruparemos os métodos alfabético, fônico e silábico, considerados como “sintéticos”; e os métodos da palavração, da sentençação e da historieta, vistos como “analíticos” ou “globais”. [...] No método sintético, parte-se das letras, dos sons e das sílabas para se atingir unidades maiores e mais significativas, tais como palavras, frases e pequenos textos. A tarefa do aluno consiste em compor unidades maiores através da junção de unidades menores. No método analítico, o ponto de partida são as unidades maiores e significativas, como palavras, frases e textos, que ao aluno cabe decompor para chegar às sílabas e às letras (BAUMGÄRTNER, 2005, p. 20).

O que podemos perceber com as práticas explicitadas é que a língua, desta forma, é tratada mecanicamente, como um código a ser “decorado” e decifrado. Embora o método sintético retrate o uso de pequenos textos, vale ressaltar que, na maioria das situações, eram (e ainda são) utilizados textos forjados, entendidos aqui como aqueles preparados especialmente para alfabetizar, com repetições de fonemas

e grafemas propositalmente, distantes de situações reais de uso da língua. São os chamados *pseudo-textos*, criados especialmente para a utilização em exercícios orais e de cópia de letras, sílabas e palavras. E, como ressalta a autora, “O resultado dessa prática pedagógica será, muito provavelmente, a formação de pseudo-leitores e de pseudo-escretores” (BAUMGÄRTNER, 2005, p. 38). Isso significa pensar no texto considerando a língua apenas como um código em que se codifica e decodifica, sem maiores pretensões de significação e interação pela linguagem.

Soares (2003), ao afirmar que muitos equívocos foram causados pelas tendências radicais da exigência de se assumir um método e abandonar o que existia, cita, em específico para a área da alfabetização, a perspectiva psicogenética, cunhada por Ferreiro e Teberoski, a qual alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da escrita, pela criança. A partir da difusão no Brasil, do chamado Construtivismo, a aprendizagem do sistema de escrita alfabético passou a ser considerado como que um processo autônomo, por parte do indivíduo, sendo que, equivocadamente, houve a tendência a deixar a criança aprender por conta própria, sem a necessidade da sistematização do código.

Quando cita a posição de Ferreiro, Teberoski (1999), de que *a criança constrói por si mesma a linguagem*, Francioli (2012), explica que “Este posicionamento, de base construtivista, deixa explícito que para esta teoria a produção do conhecimento fica a cargo de cada indivíduo” (FRANCIOLI, 2012, p. 39), e assim, supõe-se que não há necessidade de sistematização do conhecimento. Ainda de acordo com a autora, esta teoria foi implementada na tentativa de sanar os altos índices de evasão escolar no Brasil, pois o *fracasso escolar* era atribuído aos métodos *tradicionais* de alfabetização. Porém, esta teoria apresenta equívocos ao propor o ensino espontâneo e superficial, a cargo de cada indivíduo, conforme detalharemos posteriormente.

Neste sentido é que Soares (2003) introduz a expressão “apagamento da alfabetização”, ressaltando que as tendências sempre extremistas, desmantelaram o processo de alfabetização, assim como quando o termo letramento começou a ser difundido no meio acadêmico, haja vista que é necessário considerar a especificidade de cada situação, seja da alfabetização, seja do letramento. Segundo ela, “considera-se que as relações entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico, devem ser objeto de instrução direta, explícita e sistemática, com certa autonomia em relação ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita” (SOARES, 2003, p. 14).

O construtivismo tem origem na psicologia genética do biólogo suíço Jean William Fritz Piaget. Ao analisar a teoria Piagetiana, Vigotski (2009) afirma que o grande postulado desta foi a *caracterização positiva do pensamento infantil*, ideia oposta ao que até então se acreditava. Antes disso, estudava-se o que faltava ao pensamento da criança, o que ela não tinha e, a partir das pesquisas de Piaget, surge a fundamentação da ideia do desenvolvimento. Para ele, o foco principal desta teoria é a concepção de egocentrismo infantil, sendo que o biólogo, ao tratar do desenvolvimento da linguagem na criança, conceitua-o a partir de dois grupos, a saber, “linguagem egocêntrica e linguagem socializada” (VIGOTSKI, 2009, p. 46). Assim, Piaget afirma que a maior parte do tempo, a criança passa com *monólogos*, fala sem a necessidade de resposta. Quando compara com as falas de adultos, ele sugere que “a criança antes dos sete anos pensa e fala de modo egocêntrico até mesmo quando está em sociedade” (VIGOTSKI, 2009, p. 47). Piaget conclui este raciocínio postulando que a linguagem egocêntrica diminui à medida em que a criança cresce, evidenciando-se, posteriormente, a linguagem socializada.

Entretanto, em sua análise, Vigotski contrapõe a hipótese piagetiana, pois entende que a criança, embora pratique em suas atividades cotidianas a linguagem egocêntrica, esta prática também promove maiores entendimentos do mundo que a cerca, pois ela planeja ações, opera instrumentos (brinquedos), participa de brincadeiras e conversas familiares e tudo isso gera respostas significativas, as quais vão traçando sua compreensão de mundo. Ele chama estas modificações de “processo de tomada de consciência”. Em suas investigações, percebeu que ambas as linguagens se associam para promover o desenvolvimento e o amadurecimento infantil.

Seguindo neste viés, ao tratar do conceito de *pensamento por complexos*, Vigotski postula que ocorre uma significação diferenciada, peculiar, se compararmos o pensamento da criança com o do adulto:

Quando anteriormente resumimos o resultado principal das nossas investigações, afirmamos que a criança concebe como significado da palavra o mesmo que o concebe o adulto, ou seja, concebe aqueles referentes graças aos quais a comunicação se torna possível, mas concebe o próprio conteúdo de modo bem diferente e por intermédio de operações intelectuais bem diferentes (VIGOTSKI, 2009, p. 210).

Assim, o psicólogo estabelece relação estreita entre pensamento e palavra, afirmando que “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2009, p. 409). Em suas pesquisas acerca do desenvolvimento dos conceitos, afirma que o desenvolvimento infantil passa pelo pensamento por complexos na fase dos conceitos potenciais e tendo-se a palavra como meio de formação de conceito. Em outras palavras, explica que os conceitos vão se formalizando no pensamento infantil, por meio de conexões:

Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização (...) culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2009, p. 246).

Portanto, para tudo isso acontecer, não basta haver memorização de conceitos, mas sim, uma série de relações em que muitas funções psicológicas são acionadas, a saber *atenção arbitrária*, a *memória lógica*, a *abstração*, a *comparação* e a *discriminação*.

No momento em que analisa o desenvolvimento do indivíduo em idade escolar, Vigotski (2009) aponta novas contradições acerca dos postulados de Piaget. Uma delas é a constatação de que os conceitos são assimilados a partir de fatores *espontâneos e não-espontâneos*, entendidos como grupos antagônicos. Nesta mesma linha de raciocínio, tem-se que os primeiros vão sendo substituídos pelos segundos, de acordo com o “amadurecimento” da criança. O autor trata estes conceitos como espontâneos e científicos, mas propõe que não sejam antagônicos, uma vez que se constituem em processos interligados, os quais favorecem o desenvolvimento a partir do estabelecimento de relações dela com o meio em que está inserida.

Portanto, de acordo com a teoria vigotskiana, o desenvolvimento passa por uma primeira fase do *pensamento por complexos*, depois uma segunda fase – desenvolvimento dos conceitos, também chamada *estágio dos conceitos potenciais* – os quais desempenham papel muito importante no desenvolvimento infantil, pois constituem tentativas de conceitualização, antes ainda da idade escolar; e, o terceiro estágio, que é a fase do pensamento por conceitos, fase esta alcançada na época da adolescência. Para ele, “Só o domínio do processo de abstração, acompanhado do

desenvolvimento do pensamento por complexos, pode levar a criança a formar conceitos de verdade” (VIGOTSKI, 2009, p. 226).

De acordo com Francioli compreender a aprendizagem apenas a partir de seu enfoque biológico, é um equívoco por transparecer *unilateral e insuficiente* para dar conta dos processos envolvidos no desenvolvimento do indivíduo. Para a autora, um ensino baseado na psicogênese é reduzido “ignorando as diferenças entre o natural e o cultural e também ignorando que o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento da sociedade humana” (FRANCIOLI, 2012, p. 60). Assim, ressalta a importância da teoria de Vigotski, quando esta trata do desenvolvimento humano a partir de dois processos paritariamente relevantes, o biológico e o cultural.

Neste sentido, ao descrever os aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, Kato afirma:

Os componentes teóricos para uma boa formação didática na área da linguagem são, pois: um conhecimento da natureza da linguagem escrita, um conhecimento da natureza dos processos envolvidos na leitura e na escrita; e um conhecimento da natureza da aprendizagem tanto desses processos quanto da própria linguagem escrita (KATO, 1998, p. 99).

Com isso, a autora salienta a importância de que o professor conheça as teorias de aprendizagem, e que realize suas reflexões de modo a interagir com o sujeito, por seu papel de interlocutor nos momentos de interação. Partindo da teoria vigotskiana, ela propõe diversas atividades direcionadas ao desenvolvimento na fase de alfabetização, baseadas no jogo envolvendo palavras (uma vez que estas são simbólicas e representativas conforme já discutido), com histórias tendo em vista os processos de tomada de consciência e desenvolvimento de conceitos.

Quanto ao enfoque que se deva dar à alfabetização, considerando as questões dialetais, regionais além dos modelos de textos a serem trabalhados na escola, Kato explica “o que proponho é que a iniciação à leitura se dê através de textos autênticos, escritos na norma padrão” (KATO, 1998, p. 123). Além disso, a autora orienta que é preciso considerar as experiências prévias que os alunos trazem de seus meios e ter muito claramente definidos os procedimentos, a fim de que se tenha consciência do caminho a ser percorrido pelo estudante, desde saber o que se pode esperar no início do processo, até a definição de metas a serem atingidas. Em outras palavras, ela

ênfatiza o papel do professor como articulador, o qual deve estar ciente dos processos envolvidos na aprendizagem, ao planejar suas ações didáticas.

Ao discutir as questões referentes à fala e à escrita, Kato (1998) afirma que a linguagem escrita é parcialmente isomórfica com a fala e que os processos de compreensão e produção na escrita seguem os mesmos princípios postulados para a fala. Assim, as teorias da aquisição da fala têm também grande relevância para explicar problemas da aprendizagem na escrita. Pesquisas mostram que a criança, na fase da alfabetização, não usa a mesma estratégia para escrever e para ler. Ela usa a estratégia fonológica (escreve como se fala) apenas para escrever, mas não para ler. Ou seja, leitura e escrita se apoiam em estratégias diferentes, durante o aprendizado.

Sabendo disso, a autora propõe três eixos relevantes para a alfabetização, sendo o primeiro que a iniciação à leitura deve ocorrer em textos autênticos, escritos na norma padrão; em segundo lugar, que a iniciação à produção escrita deve prever um período inicial em que haja, por parte da escola, tolerância em relação aos desvios de ordem dialetal; e, por fim, que a escola deve dar ênfase à fluência na escrita e não sobre a precisão gramatical ou ortográfica. Ouvir histórias, participar de conversa familiar, conversar ao telefone, são situações de interação com a linguagem que possibilitam posteriormente a produção de histórias pela própria criança.

Da mesma forma, questiona o exagero de exercícios motores desenvolvidos em sala de alfabetização, o que causa cansaço manual nas crianças e falta de interesse nos momentos de produção. Para crianças menores, não há distinção entre o processo do planejamento e o processo de execução: elas se punham imediatamente a escrever e esta escrita, inicialmente, equivale à transcrição da fala. Além disso, há uma limitação da memória temporária, o que faz com que uma dificuldade momentânea de ler ou escrever uma palavra prejudique a criança no andamento de sua atividade, por ela esquecer o que havia planejado.

Para concluir suas considerações, Kato (1998) elenca três fatores determinantes do sucesso ou insucesso escolar: os antecedentes do aprendiz (a bagagem cognitiva e o desenvolvimento linguístico que a criança traz quando chega na escola, são fatores importantes a serem considerados); a natureza da tarefa na leitura e na escrita; o professor com suas atitudes e concepções. Assim, o professor precisa compreender a língua escrita com sua isonomia e também sua diferença em

relação à fala, podendo fazer uso da experiência prévia do aluno com a linguagem, para então, traçar metas, fornecer materiais ao aluno, provê-lo com situações-problema que o levem a ativar suas potencialidades metacognitivas. Isso significa dizer que a criança nasce com equipamento inato, o qual possibilita a interação e a percepção a partir dos estímulos ambientais, o que gera uma consciência progressiva sobre a formalização da língua.

### 2.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O CAMINHO PARA A AQUISIÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA

Rememorando os conceitos de alfabetização e de letramento e, considerando as críticas atuais em relação aos métodos de alfabetização, os quais não dariam conta do processo como um todo, entendemos que é necessário trabalhar sistematicamente o processo de codificação e decodificação da língua, de modo que o alfabetizando consiga compreender as relações grafofônicas constituintes da língua portuguesa. Este processo, denominado *consciência fonológica*, não se trata de um trabalho mecânico e repetitivo, como ocorria com os métodos fônicos sob a perspectiva tradicional, mas sugerimos um trabalho significativo, a partir de gêneros textuais diversos, considerando também a idade e as fases características por que passam o aprendiz. Portanto, o processo de reflexão fonológica deve estar inserido em práticas significativas de leitura e de escrita.

Bortoni-Ricardo, atenta para a necessidade de maior ênfase às atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, a saber:

Agregando à nossa premissa a ideia de que as chaves para o processo de alfabetização são a decodificação de palavras e a compreensão do código alfabético e, considerando ainda mais, que para cumprir esses requisitos iniciais é necessário que o leitor novíço se familiarize com o processamento fonológico das palavras, segue-se, como um corolário, que a aquisição da consciência fonológica tem de estar no fulcro da reflexão sobre os métodos de alfabetização adotados no país e sobre as teorias que lhes dão sustentação (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 207).

Podemos depreender desta ênfase dada pela autora aos aspectos singulares do processo de ensino do código escrito, que este deve realizar-se de maneira planejada, rigorosa, a partir de atividades singulares com o código linguístico. Embora este trabalho possa parecer desnecessário ao olhar do adulto já alfabetizado, é algo que

faz muito sentido à criança em fase de alfabetização, pois, embora seja falante nativa, ela precisa compreender os traços característicos da língua, composta por grafemas e fonemas, muitas vezes, distintos na fala e na escrita.

A autora salienta que “Por meio da decodificação fonológica, o aprendiz traduz sons em letras, quando lê, e faz o inverso, quando escreve (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 204). Assim, o sujeito, em fase de alfabetização, realiza um trabalho sistemático de percepção, comparação e manuseio de letras/fonemas até conseguir ordená-las formando palavras e entendendo o sentido de cada parte (sílabas). Ou seja, o aprendiz passa por processos linguísticos até chegar ao conhecimento consciente da representação de cada som/fonema e de cada letra/grafema.

Do mesmo modo, Bortoni-Ricardo (2006) explicita que a consciência fonológica permite ao alfabetizando compreender o princípio alfabético, a partir dos segmentos fonológicos e ortográficos. Com isso, o aprendiz passa a identificar palavras e, conseqüentemente, atribui sentidos aos enunciados. Neste sentido, a percepção das rimas, das aliterações, da tonicidade, do ritmo, constitui-se como elementos de aprendizagem essencial para a compreensão dos segmentos linguísticos e para esta incorporação ao repertório do aluno.

Cielo define consciência fonológica da seguinte maneira:

A Consciência Fonológica consiste na habilidade em analisar e manipular os componentes fonológicos da língua falada, de forma independente do conteúdo da mensagem. Essa habilidade metalinguística envolve a consciência de palavras, de rimas, de sílabas e de fonemas (CIELO, 2000, p. 669).

Sendo assim, é possível afirmar que esta *habilidade metalinguística* consiste na capacidade de segmentar palavras e codificá-las, de modo que façam sentido ao leitor aprendiz. Quando a criança, ou o adulto em fase de alfabetização, consegue realizar estas manipulações fonêmicas e silábicas, e compreender as relações entre grafemas e fonemas, diz-se que o mesmo está desenvolvendo a consciência fonológica, fator imprescindível para o sucesso na aprendizagem efetiva da leitura e da escrita. A autora ressalta também a importância do direcionamento proporcionado pelo professor, para que este processo aconteça, de maneira sistematizada e mediada.

Quando trata sobre as relações entre os sons e as letras, Rojo afirma:

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

A partir destas afirmações, enfatizamos o quanto organizado precisa ser o processo de alfabetização, sendo que cada passo necessita de objetivos bem definidos, conceitualizações, reflexões, enfim, um planejamento de ações direcionadas a fim de que o aprendiz passe pelas etapas de reconhecimento, análise das diferenças entre os sons da fala e da escrita, e percepção das convenções inerentes à nossa língua.

A autora salienta também que o ato de ler envolve muitos “procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas)” (ROJO, 2009, p. 75). Portanto, as atividades organizadas pelo professor devem ser variadas de acordo com os domínios necessários a serem desenvolvidos. Ou seja, apenas lápis e caderno não são suficientes para garantir a aprendizagem, uma vez que a criança aprende manuseando, refletindo, cantando, interagindo com seus pares e com o professor.

Neste sentido, é possível afirmar que o desenvolvimento da consciência fonológica acontece através de exercícios linguísticos contínuos, decorrentes dos encaminhamentos diversos proporcionados pelo professor, ao longo de um período que não pode ser mensurado, haja vista que cada criança vai estabelecendo relações, de maneira particular.

Soares (2003) estabelece um paralelo entre o Brasil e Estados Unidos, acerca das pesquisas sobre os problemas da alfabetização e cita um relatório produzido no ano 2000, por pesquisadores americanos preocupados com os baixos índices de competência em leitura e escrita de seus alunos, demonstrados por diversas avaliações. A partir de estudos, com o objetivo de identificar procedimentos eficientes para o sucesso no ensino de língua,

O relatório conclui que, entre as facetas consideradas componentes essenciais do processo de alfabetização – consciência fonêmica, *phonics*, (relações grafema-fonema), fluência em leitura (oral e silenciosa), vocabulário e compreensão, – as evidências a que as pesquisas conduziam mostravam que têm implicações altamente positivas para a aprendizagem da língua escrita o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências fonema-grafema (SOARES, 2003, p. 13).

A partir destes pressupostos, acreditamos na necessidade de que o processo de alfabetização seja desenvolvido de modo significativo, com ênfase às atividades que façam o aprendiz da língua escrita, refletir sobre sua língua materna, sobre seu funcionamento com todos os seus segmentos, de modo que, consiga fazer uso dela de forma competente e gradualmente amplie seu conhecimento oral e escrito.

A autora enfatiza a importância da consciência fonológica e suas dimensões durante o processo de alfabetização, afirmando que, inicialmente, durante o percurso da aquisição oral, as crianças *ouvem e produzem cadeias sonoras*. Então, para compreenderem o sistema de escrita alfabética, elas precisam dissociar “o significante do significado, isto é, que dirijam a atenção para o estrato fônico das palavras, desligando-o do estrato semântico” (SOARES, 2017, p. 166). Segundo a autora, é assim que a criança depreende as cadeias sonoras em palavras, sílabas, fonemas. Nas palavras da autora,

Essa capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem caracteriza a consciência fonológica, que se insere no domínio mais amplo da consciência metalinguística (SOARES, 2017, p. 166).

Isso significa que, para compreender o sistema de escrita, a criança precisa aprender como funciona cada segmento escrito, manuseando estes segmentos durante as atividades escolares, de modo a perceber as possibilidades fornecidas pelo código e a fazer uso delas, num processo de produção.

A autora fundamenta estes conceitos mencionando que os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem, os quais foram intensificados a partir de 1970, principalmente em língua inglesa, traçaram uma diferença fundamental entre a fala e a escrita, considerando que ambas são atividades linguísticas, mas a escrita exige a

*consciência da atividade*, por isso a maior dificuldade está neste aspecto, uma vez que a linguagem oral é desenvolvida isenta de intencionalidade.

Assim, Soares (2017) discute sobre complexidade linguística, afirmando que:

Quando o foco é dirigido para o processo de alfabetização, é fundamental distinguir e caracterizar os diferentes níveis de consciência fonológica segundo o segmento de fala considerado, uma vez que cada um desses níveis contribui para o processo de forma diferenciada e em etapas diversas do desenvolvimento. (SOARES, 2017, p. 170)

Em outras palavras, é preciso entender que somente o termo consciência fonológica não abarca todo o processo de aprendizagem da escrita, mas ele se constitui da consciência da palavra (*consciência lexical*), pela compreensão das rimas e aliterações e pela consciência de sílabas (*consciência silábica*). Em relação à *consciência fonêmica*, a autora revela que neste ponto está a dificuldade maior da alfabetização, em função de que os fonemas se encontram imersos e sobrepostos às sílabas, ou seja, eles não estão isolados, são representações mais abstratas e que necessitam ser aprendidas dentro da arbitrariedade do código linguístico. A autora explicita ainda que há uma certa hierarquia durante este processo, sendo que “a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas.” (SOARES, 2017, p. 170).

Por conta disso, cabe ao professor alfabetizador compreender como ocorre esta cadeia hierárquica para poder mediar o processo de modo a promover efetivamente o aprendizado da língua escrita. Sabendo destes pressupostos, é possível estimular em cada etapa, a aprendizagem de novos elementos, conforme for o desenvolvimento de cada criança. Será um equívoco, por exemplo, trabalhar a consciência fonêmica antes de o aprendiz entender e dominar os conceitos de rimas e aliterações.

Morais, Albuquerque e Leal (2005) retomam as discussões levantadas pela teoria da psicogênese da escrita e afirmam que a mesma não abarcou a reflexão fonológica na aprendizagem do sistema de escrita alfabético. Em contrapartida, apontam a necessidade e a importância do trabalho de reflexão sobre a dimensão sonora das palavras. Conforme os autores:

Ao constatar que trem é uma palavra pequena e que moranguinho é uma palavra grande, assim como ao dar-se conta de que papai e pateta começam parecido, apesar de não terem nada em comum no mundo real, uma criança está exercendo um funcionamento que chamamos de metalinguístico, isto é, ela está exercitando uma capacidade humana de reflexão consciente sobre a linguagem (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 72-73).

Neste sentido, as palavras se tornam objetos de reflexão para os aprendizes, a partir de comparações, observação de sequência e de fragmentos sonoros, enfim, experimentação que deve ser produzida através de diversos exercícios, em sala de aula.

Os mesmos autores explicitam diferentes enfoques que são dados à concepção de consciência fonológica e o papel das habilidades de reflexão fonológica na alfabetização, por pesquisas de diferentes vertentes teóricas. Eles observam que os resultados de pesquisas variam de acordo com a forma em que elas ocorrem, pois elas exigem “níveis distintos de habilidades de segmentação e demandam aos aprendizes diferentes exigências cognitivas” (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 75). Segundo as análises dos autores, cada tarefa de reflexão metalinguística exige uma determinada habilidade, por isso resultados tão diversos.

Sobre esta complexidade que envolve o trabalho de reflexão fonológica, sustentam os autores:

Entendemos que as habilidades aqui enfocadas se desenvolvem durante a aprendizagem da leitura e da escrita e que a reflexão sobre a forma escrita das palavras é fundamental para o seu desenvolvimento. Paralelamente, já temos evidências de que certas habilidades, ao envolver a reflexão sobre fonemas, tornam-se tão complexas, que não conseguem ser resolvidas por crianças, jovens ou adultos brasileiros já alfabetizados (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 75).

Portanto, o professor precisa estudar e conhecer as questões fonológicas envolvidas em nossa língua a fim de promover as atividades metalinguísticas de forma reflexiva e significativa, de acordo com o desenvolvimento cognitivo infantil, abarcando suas hipóteses e aprendizagens, paulatinamente.

Por outro lado, Moraes, Albuquerque e Leal (2005) ressaltam que é preciso ter o cuidado para não confundir o trabalho de consciência fonológica com aquilo que

aconteciam com o método fônico de alfabetização (equivoco já mencionado neste trabalho de pesquisa). Segundo os autores,

Os métodos fônicos e os outros métodos tradicionais transformam o aluno num repetidor/ memorizador de lições, que não convive com os textos reais do mundo, o que impede que se aproprie da linguagem que, de fato, se usa ao escrever, ou seja, que “se alfabetize se letrando”, ao mesmo tempo (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 81).

Para este trabalho de reflexão fonológica, os autores também defendem o uso de textos e situações reais de uso da língua e criticam os textos forjados para ensinar determinados fonemas. Neste sentido, a partir de suas pesquisas, nos trazem alguns exemplos de encaminhamentos para possibilitar o avanço na consciência fonológica, por parte de alfabetizandos. Citam um trabalho em que a professora conciliou a prática da leitura de poemas com atividades metafonológicas voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabético: “Num contexto lúdico, os alunos passaram então a pensar sobre as partes sonoras finais de seus nomes próprios e, ao dizer palavras que com eles rimavam” (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 84). Com isso, os alunos refletiram sobre algumas palavras do texto e realizaram atividade de reescrita, com foco nas rimas. Ou seja, as notações escritas proporcionaram reflexões acerca dos traços iguais existentes entre palavras diferentes, de modo a compreender que são pedaços sonoros que formam as palavras.

Uma sugestão dos autores em relação ao trabalho descrito é o uso de letras móveis, a fim de que o aluno manuseie palavras e sílabas, realize as trocas e perceba os diferentes sons produzidos em cada agrupamento.

Ainda em relação ao trabalho com pequenos textos, tendo em vista o desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização, os autores defendem que:

Por serem textos curtos, que as crianças facilmente memorizam ou já sabem de cor, eles permitem focalizar a atenção na notação escrita, enquanto se reflete sobre as palavras orais e seus segmentos. Desse modo, torna-se mais evidente constatar que as palavras que se repetem, quando falamos a parlenda, a cantiga de roda, etc., se escrevem de forma idêntica. Torna-se também mais observável que as palavras que rimam tendem a ter letras finais idênticas. Ou que as palavras que nos fazem “tropeçar” num trava-línguas tendem a ter

sons e letras semelhantes no começo ou no meio (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 86).

Portanto, para os autores, o desenvolvimento das chamadas *habilidades metafonológicas* é condição essencial para a aprendizagem da língua escrita e este percurso precisa estar envolto em situações significativas de ensino/aprendizagem, ideia por nós encampada neste trabalho de pesquisa.

## 2.4 A ALFABETIZAÇÃO E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

O município de Santa Helena, local de realização de nossa pesquisa, adota o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal, o qual é elaborado e organizado por meio da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), com apoio pedagógico da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). O mesmo vem sendo desenvolvido há vários anos e é revisto periodicamente, a partir de estudos e/ou novas instruções em nível federal.

Ao discorrer sobre os pressupostos para os conteúdos de ensino de Língua Portuguesa, o referido currículo destaca:

Dentre os procedimentos essenciais para a inserção da criança no mundo da alfabetização e do letramento, devemos dar especial destaque às atividades que propiciem o desenvolvimento da consciência fonológica, pois há uma série de conhecimentos nesse campo que são necessários, justamente por antecederem a alfabetização propriamente dita. Outros vão se desenvolvendo concomitante à mediação docente, com atividades que explorem, por exemplo, a identificação de palavras que iniciem ou terminem com o mesmo som; a identificação de semelhança sonora entre segmentos de palavras, reconhecendo as rimas ou as aliterações; a produção (oral) de palavras que rimam; a superação do realismo nominal, de modo que o educando seja capaz de analisar a quantidade de sílabas de uma palavra. É importante lembrar que isso não se faz isoladamente, mas sim a partir dos gêneros discursivos selecionados para os primeiros anos de escolarização (AMOP, 2014, p.104).

Neste sentido, há que se destacar a importância do trabalho com os gêneros orais com as crianças em fase de alfabetização, os quais constituem-se em mecanismos lúdicos que estimulam os exercícios vocais e a percepção do ritmo, sonoridade, rimas, repetições sonoras e outros aspectos que possibilitam o

desenvolvimento da consciência fonológica. A cantiga, o trava-línguas, a quadrinha, a adivinha e a parlenda são exemplos de gêneros orais a serem utilizados durante a alfabetização:

O referido currículo ainda destaca consciência fonológica como “a capacidade de compreender que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores” (AMOP, 2014, p. 104). O reconhecimento das rimas, as manipulações silábicas e fonêmicas, são habilidades a serem desenvolvidas dentro deste processo, de modo que o aluno compreenda a relação entre fonema e grafema, a fim de que se efetive a aquisição do sistema de escrita alfabética. O documento ainda destaca que este é um processo contínuo, o qual tem início com os gêneros orais trabalhados desde a Educação Infantil e que vai sendo incorporado ao repertório da criança, gradativamente.

A Base Nacional Comum Curricular, documento doravante chamado de BNCC, o qual está sendo discutido nas escolas para ser implementado a partir de ano 2019, apresenta algumas capacidades/habilidades que são definidas para o processo de alfabetização, às quais nomeia como “capacidades de (de)codificação”, sendo:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BRASIL, 2018, p. 89).

A BNCC menciona que a completude deste processo pode se prolongar até os anos finais do Ensino Fundamental, devido a sua complexidade, embora o foco pedagógico deve acontecer nos anos iniciais, 1º e 2º anos, período da alfabetização.

Sobre o trabalho linguístico envolvido no ato de codificar e decodificar os sons da língua, o documento afirma que:

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons

da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2018, p. 35)

Como podemos observar, há uma ênfase em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica para o aprendizado e para o domínio das convenções da nossa língua, de modo que o professor precisa proporcionar ao aprendiz, o trabalho de manipulação dos segmentos das palavras, para que haja, por parte deste, o reconhecimento da pauta sonora em sua materialização gráfica.

Em relação ao trabalho com os diversos gêneros textuais, a BNCC conduz a proposta de ensino de Língua Portuguesa a partir dos eixos *Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)*; *Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)* e *Análise linguística/semiótica (Alfabetização)*. Portanto, direciona todo o trabalho linguístico em torno do texto oral e escrito.

Cabe aqui mencionar algumas considerações acerca das dificuldades na alfabetização. Sabemos que há muitas situações que transcendem ao alcance do professor, gerando angústia e frustrações, tais como: a falta do hábito da leitura por parte das famílias, sendo que muitos alunos em fase de alfabetização, não possuem outro material de leitura, que não seja o caderno e o livro escolar; conflitos familiares que abalam psicologicamente as crianças; estruturas escolares sucateadas; ausência de equipamentos tecnológicos, os quais poderiam constituir ferramentas muito úteis, dentre outros. Freire (1996), ao remeter-se ao contexto sociocultural, afirma:

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos (FREIRE, 1996, p. 63).

Entretanto, entendemos que, mesmo diante de adversidades, é papel do professor criar estratégias de ensino que consigam contribuir para que o processo se efetive, de modo que o trabalho com língua materna garanta ao alfabetizando, seu direito de aprendizagem, de forma sistematizada a partir de pressupostos teóricos

consistentes, com vistas à uma prática reflexiva, significativa. Pensando nisso, propusemos, com esta pesquisa, formular atividades que contemplem os eixos da oralidade, leitura e escrita, de modo a contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, com vistas à formação da competência leitora e escritora.

### **3 O PROCESSO DE ENSINO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: RELATO REFLEXIVO DA EXPERIÊNCIA DA PESQUISA**

Em consonância com os referenciais teórico-metodológicos já discutidos até este ponto, acerca do processo de alfabetização, do desenvolvimento infantil e considerando o papel do professor como mediador da interação entre a criança e seu meio a partir do conhecimento sistematizado; descrevemos neste capítulo, o roteiro de atividades elaborado durante a pesquisa. Estas atividades são voltadas ao aprendizado da leitura e da escrita e foram aplicadas a uma turma de alfabetização, com foco no desenvolvimento da consciência fonológica.

Reiteramos que o roteiro de atividades foi produzido a partir de gêneros textuais que fazem parte do universo infantil, os quais, em muitos casos, são reconhecidos pelas crianças, por conta da tradição oral de que provêm.

Em função da mediação ocorrer ainda no primeiro semestre do ano letivo, ou seja, ainda na etapa inicial da alfabetização, optamos por focar a consciência fonológica de rimas e aliterações com ênfase nas convenções biunívocas, com proposição de avançar, gradativamente, para o sistema arbitrário da língua, assim como a ênfase à consciência fonêmica, conforme os avanços observados durante o processo.

Para o início do percurso, nos valemos das afirmações de Lemle (1988), em sua explicitação de que há três relações possíveis entre os sons da fala e as letras do alfabeto:

- \* relação de um para um: cada letra com seu som, cada som com uma letra;
- \* relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição: cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição;
- \* relações de concorrência: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição. (LEMLE, 1988, p. 25)

Por conta destas relações, a autora justifica a prerrogativa de ensinar, na etapa inicial da alfabetização, a primeira possibilidade, a fim de que a criança explore a hipótese de um para um (um som para uma letra) por um certo tempo. E assim, gradativamente, o professor vai inserindo as demais relações entre sons e letras. A autora chama esta relação de hipótese monogâmica e ressalta que é impossível

mantê-la por muito tempo com o aluno, uma vez que novas palavras vão surgindo no dia a dia da sala de aula e novas explicações precisarão ser feitas pelo professor, para promover novas reflexões por parte do aluno, durante o processo.

É necessário mencionar que o encaminhamento das atividades abrange, não somente as relações entre os gêneros textuais e o sistema de escrita alfabética, com suas especificidades, mas a dinâmica das aulas foi elaborada considerando as diferentes formas de aprender do público infantil, uma vez que a faixa etária que compõe o 1º ano, tem necessidades de continuar o desenvolvimento dos aspectos motores (através do desenho, pintura, recorte e colagem), da memória e do estímulo sensorial. Para isso, as estratégias para a mediação das aulas são diversas e dinâmicas, por conta da necessidade de estímulos variados voltados à atenção e à concentração, aspectos essenciais para que a aprendizagem ocorra.

A aplicação da unidade didática transcorreu nos meses de maio, junho e julho de 2018, perfazendo um total de aproximadamente 34 horas/aula. Para coleta das amostras, selecionamos aleatoriamente cinco alunos da turma, os quais serão aqui mencionados com os nomes fictícios a seguir: 1) Diogo, 2) Helena, 3) Kamila, 4) Laura e 5) Vander.

Durante o processo de aplicação do material didático elaborado para este trabalho, as atividades de leitura e escrita foram realizadas de formas diversas, sendo individualmente, algumas em duplas e, em alguns momentos, em grupos de alunos. O material norteador composto pelos textos com suas atividades de leitura e escrita, foi organizado em apostila e encadernado, de modo que cada aluno tivesse seu material para realizar as atividades, sendo que o mesmo era recolhido ao final de cada aula, com exceção de duas atividades que foram encaminhadas como pesquisa ou tarefa de casa. Para a análise deste capítulo, selecionamos algumas amostras ilustrativas de atividades que compõem o corpo da apostila direcionada aos alunos (tal apostila, na íntegra, encontra-se no campo dos anexos deste trabalho).

Por conta disso, a análise do corpus será baseada em atividades de ditado e duas produções textuais direcionadas, sendo estes momentos de produção exteriores à apostila, uma vez que as atividades desenvolvidas e escritas nesta, serviram como exercícios de leitura e escrita, haja vista que, conforme o decorrer das aulas, fazíamos as correções coletivas e também individuais, considerando o período de aprendizagem correspondente ao início da alfabetização. Como os alunos

encontravam-se em fases diferentes de compreensão da escrita, os exercícios foram sempre orientados para que a consciência fonológica acontecesse, por meio da reflexão sobre a língua. Então, a partir das dinâmicas e das atividades, realizamos três ditados (sendo o primeiro uma lista de palavras, o segundo referente à cantiga estudada, o terceiro sobre trava-língua) e uma produção textual de bilhete, cujos conteúdos estão transcritos nos quadros a seguir.

Além disso, realizamos novas proposições de escrita aos alunos, após o término da mediação, com o objetivo de comparar a escrita dos mesmos, em diferentes momentos, podendo analisar seus avanços em relação ao conhecimento da língua escrita no decorrer do ano letivo. Assim, para a conclusão da análise, propusemos a escrita de uma carta para o Papai Noel, evidentemente, partindo de uma contextualização, a qual será melhor explicada adiante, no decorrer das etapas da análise.

### 3.1 O GÊNERO POEMA COM SUAS RIMAS E ALITERAÇÕES

A aplicação da unidade didática teve início no dia 03 de maio, com a distribuição das apostilas a todos os alunos e nomeação das mesmas. Já neste dia começamos o trabalho com o gênero poema, o qual transcorreu durante duas semanas, cujo foco de estudo foram as rimas e os sons presentes nela. Optamos pelo trabalho com o gênero poema para o desenvolvimento de consciência fonológica, pois o mesmo carrega em sua estrutura elementos sonoros e rítmicos essenciais para o desenvolvimento deste aspecto da alfabetização.

Rojo salienta que o ato de ler envolve muitos “procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas)” (ROJO, 2009, p. 75). Portanto, para esta proposta, foram desenvolvidas diversas atividades em torno do gênero poema, em que a busca da consciência fonológica deveria ocorrer por meio da percepção das rimas e aliterações presentes nos textos, além da ênfase ao ritmo proporcionado pela escolha de grafemas e fonemas semelhantes. Com isso, o aluno faz a leitura (muitas vezes, pseudoleitura)<sup>5</sup>, exercita a memória, a audição, a

---

<sup>5</sup> Entendemos por pseudoleitura aquela leitura feita pelo aluno a partir do que ele conhece oralmente, sem necessariamente, saber ler.

percepção visomotora, visualizando, declamando e interagindo com seus pares diante dos recursos propostos para as aulas.

O quadro abaixo mostra o ponto de partida das atividades relacionadas ao poema *Jogo de Bola*, de Cecília Meireles (em anexo):

### Quadro 3 – Levantamento oral em relação ao poema estudado

Levantamento oral:

1. O que você sabe sobre poema?
2. E o que é uma rima?
3. Sobre que assunto um poema pode tratar?
4. Quem escreve poemas?
5. Por que são produzidos poemas?

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Apesar de os alunos não conseguirem definir o gênero, suas respostas ficaram próximas ao esperado, pois falaram “uma história com rimas”, “são para ler e brincar”, que são “textos engraçados”. Em relação aos assuntos abordados, comentaram que os poemas “falam de crianças”, “de brincadeiras”, “sobre animais”, dentre outras respostas.

A partir disso, lemos alguns poemas conhecidos, como “O pato” e “As borboletas” de Vinícius de Moraes e outros de José Paulo Paes. Então, novamente arguimos sobre o gênero, chamando a atenção para as rimas presentes. Em seguida, realizamos, coletivamente, nova leitura do poema *Jogo de bola*, o qual ficou exposto em cartaz, na sala de aula, durante os dias em que desencadeamos as aulas pautadas no gênero poema.

Buscando evidenciar rimas, realizamos algumas brincadeiras, cuja ênfase foi a exploração da consciência fonológica. Uma delas se desenvolve da seguinte maneira: A professora inicia dizendo uma palavra e em seguida joga uma bola a um aluno. Este, deverá falar outra palavra, mas com a mesma terminação da dita anteriormente, (ou seja, dizer uma palavra que rima) e passar a bola a um colega. E assim, sucessivamente, mudando as palavras e rimas, até quando a turma não conseguir mais rimar.

A segunda brincadeira utilizada foi uma variação desta, sendo que a professora inicia com a frase: “Este navio está levando um melão”. Em seguida, joga a bola para alguma criança do círculo. Ela deverá pensar em outra carga para o navio levar e que rime com melão (como "o navio está levando um botão"), e jogar a bola de volta para a professora, repetindo sua rima original (o navio está levando um melão). Depois, passa-se a bola para outra criança, a qual deverá pensar em uma terceira carga (pão, por exemplo). E assim, o jogo continua até que as crianças não tenham mais rimas. Então, será preciso recomeçar com uma nova rima.

Além destas brincadeiras, propusemos aos alunos uma variação com o uso de bola, em que cada aluno, ao receber a bola, deveria falar em voz alta seu próprio nome junto com uma palavra que rime com ele. Para esta atividade, os alunos precisaram de ajuda para encontrar as rimas, haja vista que, em muitos casos, eles confundem rima com aliteração<sup>6</sup> e acabam dizendo uma palavra com a mesma sílaba inicial, e não final. Então, conforme nosso papel de mediadores da aprendizagem, fomos auxiliando os alunos, um a um, com o propósito de que fossem internalizando o conceito de rima, fundamental no processo de aprendizagem.

Nas aulas seguintes, continuamos as atividades relacionadas com o poema Jogo de bola, usando alfabeto móvel, recorte e colagem de palavras a partir de rimas e aliterações. Assim, as palavras do poema foram detalhadas, reescritas com mudanças de vogal, com uso de aliterações (de sílaba inicial), pesquisas de palavras com início igual, marcação de palavras e figuras com mesmo som inicial, enfim, uma série de exercícios com ênfase no uso dos fonemas/grafemas /b/ e //, conforme mostra o quadro a seguir:

---

<sup>6</sup> Segundo Soares (2017), há dois significados para o conceito de rima, sendo que o primeiro refere-se à constituição da estrutura silábica e o segundo, o qual desenvolvemos neste momento da pesquisa, é a semelhança entre os sons finais de palavras. Para definir aliteração, temos o conceito de figura de linguagem em que ocorrem repetições de fonemas e a designação de semelhança entre sons iniciais de palavras.

Quadro 4 – Amostra de atividades desenvolvidas com o poema “Jogo de bola”.

1. CIRCULE NO POEMA A PALAVRA “BOLA”. CIRCULE-A.  
 2. AGORA COPIE-A NOS ESPAÇOS ABAIXO, PARA CADA QUADRINHO, UMA LETRA:

--	--	--	--

3. QUANTAS LETRAS VOCÊ ESCREVEU? .....

4. AGORA TROQUE A VOGAL “O” DA PALAVRA BOLA NAS PALAVRAS A SEGUIR E VEJA AS MUDANÇAS NA LEITURA:

B	O	L	A
B		L	A
B		L	A
B		L	A

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A figura 1 ilustra outra atividade desenvolvida com a turma, cuja ênfase foi no som inicial de figuras e palavras:

Figura 1 – Atividade com foco em aliterações

PINTA A FIGURA CUJO NOME COMEÇA COM O MESMO SOM QUE O NOME DO DESENHO EM DESTAQUE.

 <b>MACACO</b>	  
 <b>TATU</b>	  
 <b>PAPAGAIO</b>	  
 <b>GIRafa</b>	  
 <b>BOLO</b>	  
 <b>SAPATO</b>	  
 <b>LATA</b>	  

Fonte: <https://dani-alfabetizacaodivertida.blogspot.com.br/2013/11/atividade-figuras-e-sons.html>

Para a realização desta atividade, foi necessária uma análise coletiva em relação aos nomes das figuras, uma vez que os alunos ainda confundiam aliteração com rima. Assim, falamos o nome de cada figura em destaque e fomos questionando sobre quais figuras tinham início semelhante (mesmo som). Assim, os alunos foram marcando, em cada quadro, a figura correspondente, para posteriormente pintá-la, sem perder a linha de raciocínio. Este encaminhamento promoveu reflexões muito pertinentes para a observação destas ocorrências também com outras figuras, assim como com nomes conhecidos.

A figura abaixo mostra um recorte da proposta de pesquisa de figuras a partir dos fonemas trabalhados:

Figura 2 – Amostra de atividade produzida por aluno.



Fonte: Atividade disponível no acervo da pesquisadora.

Além destas e outras atividades envolvendo leitura e escrita, trabalhamos com o jogo “Bingo dos sons iniciais”, disponível no material intitulado *Caixa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*.<sup>7</sup> O objetivo do jogo é fazer com que o aluno perceba que diversas palavras podem ter o mesmo som inicial e, a partir desta constatação, que o aprendiz observe a escrita das palavras, identificando a sílaba como uma unidade fonológica. Para este bingo, cada jogador (dupla de jogadores)

7 O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi criado em 2012 com o objetivo de atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelecia a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Através deste programa de formação continuada de professores alfabetizadores, as escolas pertencentes aos municípios participantes, receberam uma caixa contendo dez jogos pedagógicos cujo foco é a consciência fonológica.

recebe uma cartela, contendo nove figuras, cada uma com seu nome escrito abaixo; a professora sorteia uma ficha do saco e lê a palavra em voz alta; os jogadores que tiverem, em sua cartela, uma figura cujo nome comece com a primeira sílaba da palavra chamada, deverão marcá-la; o jogo termina quando um jogador ou uma dupla marcar todas as figuras de sua cartela. Para destacar cada sílaba/som inicial sorteado, registramos no quadro-de-giz, todas as sílabas iniciais, depois de discuti-las oralmente, para a formulação de hipóteses.

Em relação às atividades propostas a partir do poema, podemos afirmar que a turma ainda não dominava a percepção de rimas e aliterações. Entretanto, os encaminhamentos desenvolvidos desde as primeiras aulas já proporcionaram algumas reflexões acerca da constituição das palavras, da relação entre uma e outra (pelas rimas e aliterações) e a mudanças ocasionadas por alternância de grafemas.

Conforme registro no diário de bordo, o aluno aqui denominado Diogo demonstrou interesse pelas atividades relativas ao poema, compreendeu aos poucos que os sons finais de algumas palavras eram iguais, o que constitui a rima. Na atividade de manuseio de alfabeto móvel, refletiu sobre a mudança no sentido ocasionada pela alteração de vogal. Conseguiu localizar figuras cujos nomes iniciavam com as sílabas em destaque na atividade (BO e LA).

A aluna Helena identificou rapidamente as rimas do poema, mas teve dificuldade em perceber a mudança no significado da palavra BOLA, na atividade de troca de vogais, utilizando alfabeto móvel. Na atividade de relacionar figuras com sons iniciais iguais, teve dúvidas, questionou a pesquisadora sobre as aliterações.

A aluna aqui chamada de Camila não compreendeu de imediato as rimas presentes no poema. Durante a atividade com alfabeto móvel, questionou e aos poucos percebeu as mudanças na palavra BOLA. Conseguiu localizar figuras cujos nomes iniciavam com as sílabas em destaque na atividade (BO e LA) e, durante a atividade *Bingo dos sons iniciais*, foi perceptível um aumento gradativo em sua compreensão das aliterações.

Já a aluna Laura demonstrou muito entusiasmo pelo poema estudado, e foi logo fazendo a pseudoleitura do mesmo, com o objetivo de decorá-lo, segundo ela, para recitar posteriormente em casa. Manuseou o alfabeto móvel refletindo e comentando sobre as mudanças do grafema e das novas palavras, embora não tenha conseguido lê-las completamente, apenas falou das partes (sílabas) alteradas.

O aluno Vander não percebeu as rimas presentes no poema, somente lembrou, no momento da representação por desenho, que a bola da menina era amarela, quando o questionamos, pois ele disse que não lembrava da cor que teria que pintar. Perguntamos a ele: “- Como é o nome da menina?”. Ele logo disse: “- Arabela”. Então pensou por um momento e disse: “- Amarela”. Teve dificuldade também na realização das demais atividades, desenvolveu mecanicamente o manuseio do alfabeto móvel.

Para concluir o trabalho com o poema, propomos na apostila, uma atividade de reescrita, em que os alunos deveriam criar rimas, conforme o enunciado do quadro abaixo:

Quadro 5 – Exemplo de atividade de produção de rimas.

<p>AGORA VAMOS MODIFICAR O POEMA “JOGO DE BOLA”, ALTERANDO AS CORES DAS BOLAS, ASSIM COMO AS PALAVRAS QUE RIMAM.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---

Fonte: Atividade disponível no acervo da pesquisadora.

Explicamos aos alunos que eram tentativas de escrita. Assim, eles deveriam escrever conforme conseguissem, algumas cores diferentes das do poema, buscando nomes que combinassem (rimas). Por exemplo: bola branca, da Bianca. Entretanto, esta atividade acabou sendo realizada coletivamente, considerando a dificuldade que os alunos tiveram em escrever as cores em que pensaram e encontrar nomes que produzissem rimas adequadas. Mesmo assim, ao final da discussão e da escrita, pudemos constatar que o exercício serviu para a reflexão metafonológica.

De acordo com nossas observações, as atividades propostas nestas duas semanas, com o gênero poema, foram muito produtivas, embora tenhamos percebido que alguns alunos conseguiram avançar significativamente no processo de consciência fonológica enquanto outros necessitam de um tempo maior de atividades e exercícios para conseguirem evoluir nesta compreensão.

Nas aulas seguintes, trabalhamos com o gênero cantiga, conforme descrevemos na próxima seção.

### 3.2 CANTIGA: A SONORIDADE E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A partir do dia 16 de maio, desenvolvemos uma série de atividades em torno do gênero cantiga, seguindo com o propósito de trabalhar os aspectos referentes à consciência fonológica. Bortoni-Ricardo & Machado (2013) explicitam que a partir do momento em que a Linguística ganhou espaço no meio acadêmico (no final do século XX), a língua oral passou a integrar a responsabilidade das escolas, constituindo assim, uma mudança no foco da pedagogia. Com isso, os gêneros orais começaram a ser discutidos em programas de formação continuada de professores. De acordo com as autoras, a criança está exposta às práticas sociais da leitura e da escrita e da fala, no meio em que convive e tudo o que vivencia, expõe através de sua fala. As cantigas, portanto, por se fazerem presentes cotidianamente no universo infantil, constituem-se como uma ferramenta atrativa para ser desenvolvida durante o processo de alfabetização. Por serem lúdicas, proporcionam o jogo com as palavras, com as rimas e, desenvolvem a consciência fonológica.

Assim, por meio de diversas cantigas, continuamos nossa mediação com ênfase na rima e também trabalhamos consciência silábica, com atividade oral de contagem de sílabas. Propusemos tentativas de escrita de palavras e desenvolvemos o uso da terminação “ão” em diversas palavras, a partir de cantiga. Com isso, enfatizamos o uso na escrita também, em relação à nasalização provocada pelo uso do sinal gráfico til (~) nas palavras.

No momento inicial de oralização acerca dos conhecimentos prévios sobre o gênero, nos surpreendemos com o fato de que, por mais que a nomenclatura “cantiga” pareça ser tão corriqueira no contexto escolar, os alunos não souberam defini-la. Fizemos diversas tentativas, caracterizando-a como *brinquedo*, *flor* e outras palavras. Então, enfatizamos a origem da palavra, seu radical (cant), momento em que o aluno A5 disse: “É de cantar”. Então, os demais conseguiram estabelecer relação entre o vocábulo e seu sentido, e falaram sobre diversas cantigas conhecidas, principalmente as de ninar.

Desenvolvemos a cantiga *O sapo não lava o pé*, apresentando aos alunos o vídeo *Galinha Pintadinha*, em que se dá ênfase à percepção das vogais (canta-se inicialmente a cantiga original, depois passa-se a utilizar sempre a mesma vogal,

alternando-a.). O objetivo desta alteração é mostrar como a mudança das vogais altera o som das palavras ouvidas e cantadas na cantiga. Assim, a cada realização de troca vocálica, fomos anotando no quadro-de-giz a vogal selecionada. Por exemplo: LETRA A – *A sapa na lava a pá, na lava parca na cá.*

Então, ao final da música, cada aluno anotou em seu caderno as alterações produzidas na palavra *sapo*, da seguinte forma:

Quadro 6 – Exemplo de registro a partir de cantiga

SAPO A – SAPA E – SEPE I – SIPI O – SOPO U – SUPU
--

Fonte: Banco de atividades da pesquisadora.

Neste momento, mostramos aos alunos a cantiga original disposta em cartaz, realizamos leitura e marcação de palavras e rimas, para depois desenvolvermos os exercícios na apostila de atividades.

Quadro 7 – Cantiga *O sapo não lava o pé*

VAMOS CANTAR O SAPO NÃO LAVA O PÉ NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER ELE MORA LÁ NA LAG NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER. MAS QUE CHULÉ!	
---	--

Fonte: Banco de atividades da pesquisadora.

Após o momento de leitura e escrita, os alunos realizaram diversas atividades na apostila, em relação à cantiga, tais como:

Quadro 8 – Atividades em torno da cantiga *O sapo não lava o pé*

1. DE ACORDO COM A CANTIGA, QUEM NÃO LAVA O PÉ?

( ) BARATA                      ( ) ABELHA                      ( ) SAPO

2. ONDE O SAPO MORA? .....

3. COPIE DA CANTIGA UMA PALAVRA:

- COM 4 LETRAS: .....
- QUE COMECE COM A LETRA N: .....
- QUE TERMINE COM A LETRA É:.....

4. NOMEIE AS FIGURAS ABAIXO:



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

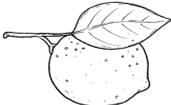
Fonte: Banco de atividades da pesquisadora.

Para desenvolver com a turma o uso do som nasal “ão” nas palavras, trabalhamos a cantiga *A Maria roubou pão na casa do João* (o nome *Maria* é substituído pelo nome de cada aluno, conforme a sua vez na brincadeira) em que aparece esta construção linguística em forma de rima, além de proporcionar o desenvolvimento dos aspectos de memória e percepção auditiva. Optamos por esta cantiga por conta de sua ênfase à rima e à terminação “ão”.

Após o momento de realização oral, os alunos pesquisaram figuras e palavras com esta terminação, além de outras atividades, dentre as quais destacamos:

Quadro 9 – Exemplo de atividades com o uso da terminação “ão”

2. COMPLETE COM O QUE FALTA E DEPOIS PINTE AS FIGURAS:

	FO .....		LI .....
	LE .....		JO .....
	CAMI .....		CORA .....

3. LIGUE AS IMAGENS CUJOS NOMES TENHAM A MESMA TERMINAÇÃO:

Fonte: Banco de atividades da pesquisadora

Em meio às atividades de leitura e escrita direcionadas pela apostila elaborada para esta pesquisa, trabalhamos com o jogo “Bingo da letra inicial”, com o objetivo de proporcionar a percepção do fonema inicial das palavras. O jogo também faz parte da caixa de jogos do PNAIC (Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e é composto por nove cartelas com figuras e palavras com lacunas no lugar da letra inicial. De acordo com a regra, no momento em que o professor sorteia determinada letra, os alunos, em duplas, devem observar se tal letra corresponde a alguma figura presente em sua cartela e então, devem marcá-la com a letra sorteada, completando

sua palavra (como há disponibilidade de fichas repetidas de letras, conforme acontecia o sorteio, pudemos entregar a fichinha com a letra correspondente à dupla que se manifestou).

Este jogo, assim como a realização do *jogo da força* em outro momento, proporcionou atividades reflexivas em relação às letras e seus respectivos sons, pois além de identificar fonemas iniciais de palavras, foi possível estabelecer correspondência entre letra e fonema e a comparação entre iniciais de palavras/figuras.

Depois destas atividades orais e escritas, realizamos, no dia 29 de maio, um ditado de palavras pertencentes ao contexto trabalhado durante as aulas, conforme mostra o quadro a seguir. As atividades relativas à unidade didática desenvolvida neste trabalho foram encerradas no dia 11 de julho. Então, os alunos passaram por duas semanas de recesso escolar, com volta às aulas no dia 30 de julho. A fim de observarmos a apreensão dos estudantes em relação aos processos fonológicos que haviam sido desenvolvidos nos meses anteriores, no dia 01 de agosto, realizamos novamente o ditado de palavras transcrito no quadro 9 e, para melhor acompanhar o desempenho dos alunos, acrescentamos o segundo ditado ao lado das palavras do primeiro:

Quadro 10 – Comparativo de ditados de palavras realizados durante o processo

Palavras ditadas:	DIOGO		HELENA		KAMILA		LAURA		VANDER	
	29/5	01/08	29/5	01/8	29/5	01/8	29/5	01/8	29/5	01/8
FOCA	FOAK	FOCA	FOCA	FOCA	FOC	FOCA	FOCA	FACA	FK	FOK
LATA	LAPOA	LATA	LATA	LATA	LAT	LATO	LATA	LATA	LA	LAT
COLA	COAL	COLA	COLA	COLA	COA	COLA	OLA	COLA	COL	OL
CADEIRA	CADPARA	CADERA	CADRA	CADEIRA	CDRA	CADER	CADRA	CADIRA	KB	KDRA
GATO	GAOUKROAO	GATO	GATO	GATO	AT	GATO	GATA	GATO	GD	GT
FEIJÃO	FEJOA	FEGÃO	FEÃO	FEIJÃO	FGÃ	FEGEÃO	FEJÃO	FEIJÃO	FGÃO	FGÃO
TATU	TAUUAU	TATU	TATO	TATU	TAU	TATU	TOTU	TATU	TA	TU

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Conforme já mencionado, uma das atividades realizadas no mês de maio, enfatizava o uso do til, sinal de nasalização. Por isso, entre as palavras da lista do ditado, inserimos a palavra “feijão”. A partir deste quadro, podemos notar que somente Diogo não fez uso do til na palavra, no primeiro momento. Os demais recordaram do sinal de nasalização quando a palavra termina em “ão”.

Individualmente, podemos observar que Diogo conseguiu progredir no processo de escrita, uma vez que no primeiro momento, escreveu alguns grafemas sem relação sonora ou fora do contexto da palavra, como /k/ no meio da palavra “GAOUKROAO” (gato), ou /p/ em “CADPARA” (cadeira). Dominou as sílabas canônicas. Ainda, fez algumas inversões em sílabas como em FOAK (foca), COAL (para cola) e FEJOA (feijão).

Lemle (1988) afirma que estas inversões são falhas de primeira ordem, comuns em função do não domínio de algumas questões. Conforme a autora:

Se o aprendiz ainda está na fase de dominar as capacidades prévias da alfabetização, as falhas cometidas são leitura lenta, com soletração de cada sílaba, e escrita com falhas na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras: repetições de letras (...), omissões de letras (...), trocas na ordem das letras (...), falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra (rano em lugar de ramo, láqis em lugar de lápis, eua em lugar de lua), falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som (sabo em vez de sapo, gado em lugar de gato, pita em lugar de fita) (LEMLE, 1988, p. 40).

Assim, podemos afirmar que as falhas são recorrentes nesta etapa da alfabetização, haja vista que os alunos estão estabelecendo hipóteses para a escrita e, neste processo, fazem diversas tentativas de escrita, de acordo com seus conhecimentos e suas experiências.

Em observação à escrita de Helena, podemos notar que o primeiro ditado já mostra o domínio do padrão CV, e o segundo traz todas as palavras escritas ortograficamente, sugerindo avanço no processo de consciência fonológica, uma vez que a aluna conseguiu extrapolar o padrão canônico, refletindo sobre a escrita em suas diversas formas de registro.

Em relação à evolução na escrita dos alfabetizandos, Miranda (2012) explica:

O português é uma língua em cujo inventário de estruturas silábicas são encontrados nove diferentes padrões. Da estrutura canônica CV derivam todos os outros encontrados na língua: V, VC, VCC, CVC, CVCC, CCV, CCVC, CCVCC. A sílaba mínima é composta por uma vogal (V) e a máxima por uma sequência de cinco unidades (CCVCC) (MIRANDA, 2012, p. 125)

E a aprendizagem dos padrões diferentes é gradativa, de acordo com as experiências por que passam os aprendizes, durante o processo. O mais simples para o aluno em fase de alfabetização é a canonicidade CV, sendo que as demais possibilidades vão sendo incorporadas à medida em que a mediação do professor proporcione as reflexões fonológicas necessárias.

Podemos observar que a aluna Kamila não dominava o padrão silábico na primeira tentativa, sendo que, em todas as palavras, faltaram letras para formar as sílabas, embora todas continham valor sonoro da palavra estabelecida. No segundo momento, o processo silábico foi ampliado, com erros apenas nas sílabas não-convencionais como a monotongação em “cadera” e as trocas em “fegeão” (para feijão). Além disso, a palavra “lata” foi escrita com a vogal final trocada de /a/ por /o/. Como isso ocorreu com apenas uma palavra, podemos entender o caso como uma distração ou como insegurança em relação ao som final da palavra.

Segundo Da Hora e Henrique, o processo de monotongação ocorre com o apagamento de ditongos orais decrescentes, fato comum no português brasileiro. Assim, palavras como cadeira e feijão perdem o ditongo, passando, sendo pronunciadas somente com a vogal predominante foneticamente. Os autores explicam que:

O fenômeno da monotongação consiste, pois, na redução do ditongo a uma vogal simples, ou seja, na supressão do glide nos ditongos [aj], [ej] e [ow], reduzindo-os, respectivamente, às vogais simples [a], [e] e [o]. É o que acontece quando “c[aj]xa” é produzido como “c[a]xa”, “b[ej]jo” como “b[e]jo” e “r[ow]bo” como “r[o]bo” (DA HORA; HENRIQUE 2013, p. 114)

Ainda de acordo com os autores, este fenômeno, comum na oralidade, transfere-se na hora da escrita, mas sua tendência é desaparecer conforme os anos de escolarização.

Em relação à escrita da aluna Laura, podemos notar que esta também apresentava boa compreensão das sílabas canônicas no primeiro ditado e apresentou ampliação da aquisição da escrita no segundo momento, pois realizou apenas uma troca de /o/ por /a/ na palavra “foca” e, na palavra “cadira”, deixou de escrever o /e/, vogal mais presente foneticamente. Este fenômeno pode ser explicado por associação fonológica com outras palavras em que se grafa com /e/, mas na oralidade, se fala

com /i/, como por exemplo as palavras vinte e leite, as quais são terminadas graficamente com /e/ e pronunciadas (por alguns grupos de falantes), com /i/.

Já o aluno Vander apresentou dificuldades em sua compreensão da língua escrita, uma vez que continuou transcrevendo um fonema para cada sílaba da palavra. Ou seja, no período de tempo entre os dois ditados, o aluno não conseguiu ampliar sua compreensão em relação aos padrões silábicos na escrita, mesmo em relação aos canônicos necessários para o início do processo de alfabetização. Quanto ao uso da letra k, apenas em substantivos próprios, convenção já internalizada pelos demais, Vander demonstrou não-compreensão desta regra, embora não haja fuga da representação dos fonemas. O aluno não foi assíduo às aulas durante a aplicação, faltou aulas em dias de frio intenso, em decorrência de problemas de saúde, fator este que pode explicar também o baixo progresso em sua aprendizagem, uma vez que perdeu a realização de alguns exercícios e reflexões inerentes às aulas.

Continuando o trabalho com o gênero cantiga, proporcionamos uma situação de produção escrita, a fim de que os alunos buscassem novas palavras e novas rimas, com base na cantiga estudada (conforme quadro 10).

#### Quadro 11 – Proposta de produção do gênero cantiga

<p>VAMOS PRODUZIR!</p> <p>Vamos brincar com a cantiga do sapo, substituindo-o pelo nome de outro animal e alterando palavras para produzir novas rimas.</p> <p>O ..... NÃO LAVA .....</p> <p>NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER</p> <p>ELE MORA .....</p> <p>NÃO LAVA .....</p> <p>PORQUE NÃO QUER.</p> <p>MAS QUE .....!</p> <p>AGORA FAÇA UM DESENHO REPRESENTANDO A MUDANÇA NA CANTIGA.</p>
--

Fonte: Banco de atividades da pesquisadora

Para esta produção escrita, foi preciso que auxiliássemos os alunos na busca por palavras que se encaixassem no contexto, uma vez que a turma demonstrou dificuldades para encontrar palavras adequadas a cada parte. Desta forma, a atividade acabou sendo realizada de forma coletiva, em pequenos grupos.

E, para encerrar o trabalho com o gênero cantiga, no dia 06 de junho propusemos aos alunos a escrita do verso “O sapo não lava o pé”, cuja produção transcrevemos na tabela a seguir.

Vale mencionar que antes de ditar o verso inteiro, registramos a frase no quadro-de-giz, com o objetivo de retomar a leitura de cada palavra e chamar a atenção para o espaçamento entre as palavras. Acreditamos que isso tenha ajudado os alunos a separarem melhor as palavras no momento da escrita, haja vista que, em outros momentos (exercícios de escrita), demonstraram não dominar ainda os aspectos de hipo e hipersegmentação de palavras. Vamos à tabela:

Tabela 2 – Transcrição da escrita de verso de cantiga

DIOGO	O SAPO LAVO PÉ O NAL
HELENA	O SAPO NÃO LAVA O PÉ.
KAMILA	O SAPO NÃ LAVA O PÉ
LAURA	O SAPO NÃO LAVAOPE
VANDER	O SP

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A partir desta transcrição, podemos verificar que o aluno Diogo ampliou seu conhecimento sobre a escrita, mas a palavra “NAL” nos mostra a dúvida sobre o uso da nasal /ã/, que neste caso, foi substituída pelo /l/, cujo som é confundido com a vogal u (/w/), em muitos vocábulos. Ou seja, sem o uso do til, para compor a palavra não, o aluno trocou o /o/ pelo /l/, com som de /w/. Além disso, conforme foi escrevendo, foi acrescentando palavras ao verso, fato que podemos observar pela inversão na ordem de algumas palavras. Já a aluna Helena conseguiu escrever o verso corretamente, com grande avanço em sua escrita. A aluna Kamila também melhorou muito em sua escrita, com apenas a omissão de uma letra na palavra “não”. Na escrita de Laura, houve apenas erro na segmentação das palavras e ausência do acento em “PÉ”. Em contrapartida, o aluno Vander continuou demonstrando muita insegurança

nos momentos de escrita individual. O mesmo ficou muito ansioso, preferindo não tentar escrever mais, apenas registrou as consoantes de “sapo”.

Na próxima seção, analisaremos a aplicação de atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica, em torno do gênero trava-línguas.

### 3.3 O GÊNERO TRAVA-LÍNGUAS: FONEMAS QUE SE REPETEM

No dia 11 de junho, iniciamos as atividades com o gênero trava-línguas, partindo de uma pesquisa sobre o gênero, encaminhada anteriormente para que os alunos a realizassem em casa. A partir das discussões e levantamentos proporcionados pela pesquisa, organizamos um painel composto por diversos trava-línguas, o qual ficou afixado na sala de aula durante alguns dias, para as leituras (e pseudoleituras).

O gênero trava-língua constitui-se por uma estrutura que trabalha com unidades sonoras de difícil articulação, trocas vocálicas e consonantais, enfim, com a repetição de fonemas. Serve para exercitar a linguagem com a repetição exagerada de determinado fonema. De acordo com Nascimento (2005), “A rápida sucessão de palavras ordenadas pela repetição dos mesmos fonemas ou de fonemas vizinhos constitui o trava-língua” (p. 55). Neste contexto, o trava-língua permite o exercício de consciência fonológica, haja vista que este gênero oral proporciona a reflexão sobre a utilização de elementos linguísticos que vão sendo, no decorrer do processo de alfabetização, (re)conhecidos através das atividades de escrita.

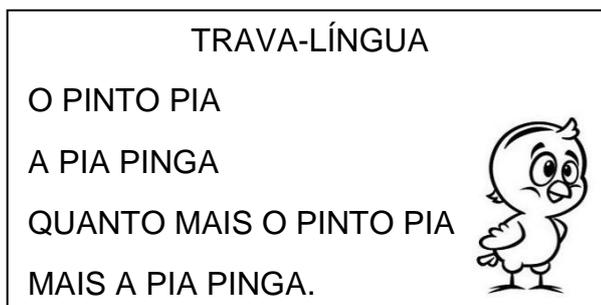
Na poesia infantil, este gênero ocupa papel de desafio lúdico para as crianças que se encontram em fase de desenvolvimento da linguagem verbal. Embora a maior parte dos trava-línguas priorizam o trabalho articulatório, utilizando o significante em detrimento do significado, produzindo, diversas vezes, conjuntos com total ilogicidade, eles fazem parte do universo infantil e auxiliam no processo de aprendizagem linguística.

Soares entende que as atividades com rimas e aliterações levam “a criança a dirigir a atenção para a cadeia sonora das palavras” e, com isso, começam a perceber as repetições e que “sua representação escrita pode introduzir a compreensão da relação entre os sons e os grafemas que os representam, ou seja, a compreensão do princípio alfabético” (SOARES, 2017, p. 184). Por isso, selecionamos trava-línguas com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento do conhecimento linguístico, por meio

do jogo de palavras e do trabalho articulatório, inserido em gênero lúdico, a partir das aliterações.

Após a discussão oral acerca da composição do gênero, passamos a desenvolver atividades diversas, partindo do trava-língua *O pinto pia*, o qual expomos inicialmente em forma de cartaz, para a leitura prévia:

Quadro 12 – Trava-língua



Fonte: Banco de atividades da pesquisadora

Após o momento de leitura e recitação do trava-língua acima, chamamos a atenção dos alunos para o fonema repetido neste texto, o /p/ e então partimos para as atividades impressas na apostila, dentre elas:

Quadro 13 – Atividades referentes ao gênero trava-língua

1. LEIA NOVAMENTE O TRAVA-LÍNGUA E OBSERVE QUAL É O SOM QUE MAIS SE REPETE NELE. PINTE DE VERMELHO A LETRA ENCONTRADA.

2. DE ACORDO COM O TEXTO, QUEM ESTÁ PIANDO?

( ) PIA

( ) PAPAÍ

( ) PINTO

3. TROQUE A LETRA FINAL DAS PALAVRAS ABAIXO PELA VOGAL “A” E DESCUBRA NOVAS PALAVRAS:

PINTO \_\_\_\_\_

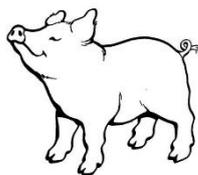
PIO \_\_\_\_\_

PINGO \_\_\_\_\_

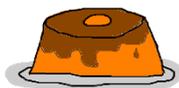
VAMOS RECORTAR?

4. PROCURE FIGURAS CUJOS NOMES INICIAM COM A LETRA P, E ENCAIXE-AS NOS ESPAÇOS ABAIXO, CONFORME O SOM INICIAL.

PA	PE	PI	PO	PU



PuDIM



Em meio a estas atividades, intercalamos exercícios com alfabeto móvel e outros jogos de composição de palavras. Dentre eles, destacamos o Trinca Mágica<sup>8</sup> cujos objetivos didáticos são: compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes podem possuir, em seu final, partes sonoras iguais (as rimas); desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; e comparar palavras quanto às semelhanças sonoras. Fizemos uma adaptação em relação às regras originais do jogo, sendo que, conforme o aluno falava o nome de sua figura, escrevíamos a palavra citada no quadro-de-giz, e os alunos que estavam com as outras duas figuras que formavam a trinca se manifestavam, apresentando suas figuras, cujos nomes eram também transcritos no quadro. Ao final, todas as trincas de palavras ficaram registradas no quadro e cada aluno fez o registro e o desenho de um grupo de palavras, ou seja, do grupo de que fazia parte sua carta, como ilustra a figura a seguir:

Figura 3 – Atividade ilustrativa em torno do jogo *Trinca mágica*



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Destacamos que, embora a consciência de rima já havia sido trabalhada com a turma desde o início desta aplicação, a partir de poemas, cantigas, jogos e diversas atividades orais e escritas, muitos alunos ainda apresentaram dificuldade em perceber com qual figura a sua carta rimava. Em muitos casos, houve confusão entre rima e

---

<sup>8</sup> Trata-se de um jogo constante da caixa de jogos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), composto por 24 cartas contendo uma figura cada, que formam oito trincas de figuras cujos nomes rimam entre si (por exemplo, *cola/mola/bola*). As regras do jogo estão disponíveis em: <<http://pnaicparanagua.blogspot.com/2013/07/4-jogos-na-alfabetizacao-trinca-magica.html>>.

aliteração, uma vez que recuperavam o início da palavra, e não o seu final. Por conta disso, ao final da formação dos grupos de rima, demos ênfase às palavras escritas no quadro, ressaltando o som final de cada trinca, a fim de os alunos efetivamente compreendessem este aspecto da consciência fonológica.

Outro trava-língua destacado durante nossa proposta de intervenção, foi *O rato roeu a roupa do rei de Roma*. Com este, introduzimos o trabalho com o grafema R e seus diversos fonemas, de acordo com a posição na palavra, além do uso do dígrafo RR. Segundo Zorzi (2017, p. 44), “o aprendiz deve começar a compreender que uma mesma letra, como o R, pode ter sons diferentes, dependendo da posição que ocupa nas palavras”. Para isso, é importante leva-lo à comparação dos sons que a letra R faz em palavras como RATO e BARATA.

Assim, iniciamos com o uso do /r/ no início de palavras e também sua família silábica. Entretanto, ressaltamos que seu som varia de acordo com a posição nas palavras, além de interferência de questões geográficas e de grupos linguísticos diversos.

Na turma, observamos que o uso do /r/ na oralidade, tem variações. As crianças com ascendência alemã e italiana não pronunciam o retroflexo (/R/). Para eles, todos têm a mesma pronúncia, seja início de palavra, seja no dígrafo (rr) ou em sílaba canônica.

Em suas observações acerca dos usos dialetais da unidade sonora /r/, Faraco (2000) afirma que “indivíduos bilíngues descendentes de italianos ou de alemães tendem a trocar, na sua pronúncia do português, o erre forte pelo fraco (italianos) e vice-versa (alemães)” (FARACO, 2000, p. 20). Isso significa que estes alunos poderão produzir trocas em momentos de escrita e demorarão um tempo maior para perceberem como adequar o uso do grafema em questão, de modo que o mesmo fique adequado aos diversos contextos de palavras. O autor condiciona esta aprendizagem a um aumento da consciência perceptiva das diferenças fônicas portanto, a superação das trocas no uso dos erres acontecerá de acordo com a mediação do professor, o qual deverá proporcionar momentos de reflexão fonológica, com ênfase em seus diferentes usos.

Para melhor compreendermos o uso dos erres, nos remetemos às palavras do autor:

a) O dígrafo rr, quando a unidade sonora estiver entre vogais (V-V).  
Ex: carro, terra.

b) A letra r, nos demais casos, isto é: início de palavra (rato, roupa); fim de sílaba (marco); fim de palavra (cantar); precedido de vogal nasal (na escrita v + n: honra, tenro; precedido de consoante (desrespeito); precedido de semivogal (na escrita l: melro).

A letra r pode representar a unidade sonora /r/ (erre fraco). Observar, porém, que /r/ só ocorre em dois contextos: V-V e no encontro consonantal. Assim, os dois valores da letra r (ora representa /R/, ora /r/ são perfeitamente previsíveis. O único contexto em que /R/ e /r/ podem ambos ocorrer é entre vogais (V-V), caso em que o sistema gráfico usa o dígrafo rr para /R/ e a letra r para /r/ (FARACO, 2000, p. 22).

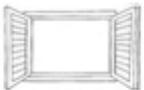
O autor trata estes diferentes usos das letras como *relações cruzadas*, uma vez que elas adquirem notações diferentes no sistema, tendo mais que uma representação gráfica.

Em outro momento da nossa intervenção, desenvolvemos um exercício oral com o objetivo de refletir com a turma sobre o processo de formação de palavras, ressaltando as sílabas de cada palavra, por meio de atividade rítmica: bater uma palma para cada parte (sílaba). Este exercício possibilita ao aluno a percepção das partes que compõem cada palavra, ou seja, desenvolve a consciência silábica. As palavras utilizadas para esta atividade foram retiradas dos trava-línguas estudados e também outras sugeridas pelos alunos.

Após um tempo de realização oral, entregamos as apostilas aos alunos, para que realizassem a seguinte atividade:

Quadro 14 – Exercício para o desenvolvimento da consciência de sílaba

ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA ABAIXO. DEPOIS, ESCREVA NOS CÍRCULOS, O NÚMERO DE SÍLABAS DE CADA PALAVRA, CONTANDO COM PALMAS.

	_____	<input type="text"/>
	_____	<input type="text"/>
	_____	<input type="text"/>
	_____	<input type="text"/>
	_____	<input type="text"/>
	_____	<input type="text"/>
	_____	<input type="text"/>

Fonte: Banco de atividades da pesquisadora

Este exercício de escrita e consciência silábica nos proporcionou amostras relevantes do nível de compreensão dos alunos em observação, pois também foi possível observar como estavam acontecendo as tentativas de escrita, considerando todo o contexto já trabalhado com a turma. Organizamos a atividade com figuras cujos nomes são iniciados com /p/, a maior parte composta por sílabas canônicas e uma

apenas contendo um r localizado em coda silábica (CVC)<sup>9</sup>, na palavra *porta*, sendo que nenhum aluno fez o registro do mesmo.

Sobre este não registro no início da alfabetização, Miranda (2012) explica:

No processo de aquisição da fonologia do português, a emergência dos padrões silábicos segue uma ordem que é caracterizada por Lamprecht et alii (2004) como processo composto por quatro estágios, conforme mostrado em (2):

1º – CV, V

2º – CVC, VC

3º – CCV, CCVC

4º – CVCC, VCC, CCVCC (MIRANDA, 2012, p. 126).

Este mesmo estudo aponta que a percepção e o registro das líquidas laterais pelas crianças acontece posteriormente aos demais fonemas, seguindo o padrão da canonicidade para depois desenvolver os demais estágios.

De acordo com o diário de bordo, ao desenvolver a atividade retratada no Quadro 13, o aluno Diogo compreendeu efetivamente a divisão silábica por meio das batidas de palmas, sendo que escreveu os números referentes às quantidades adequadamente. Na escrita das palavras, mostrou domínio das sílabas canônicas (CV), com erro apenas na palavra *picolé*, em que escreveu PICOLR. Como registrou as demais palavras corretamente, acreditamos que este desvio tenha acontecido por confusão gráfica da letra e não pelo fonema.

Helena compreendeu a separação silábica das palavras, escreveu-as corretamente (com exceção do r em *porta*), mas não acentuou as palavras *pé* e *picolé*.

A aluna Kamila também compreendeu a separação silábica, escreveu corretamente as palavras *pato*, *pé*, *rato* e *panela*. Na palavra *picolé*, trocou o c pelo t, escrevendo *pitole* e não acentuou as palavras em que havia esta necessidade.

Já Laura escreveu com mais inversões. Realizou corretamente *pato*, *pé*, *rato* e *janela*. Em *picole*, não acentuou e em *panela*, acrescentou uma coda – r – *PARNELA*, fonema que não percebeu em *porta*, cujo registro foi *pote*, com troca de a pelo e. Como as duas figuras estavam próximas na atividade, é possível que a aluna tenha misturado as duas palavras no momento das tentativas de escrita, considerando que

---

<sup>9</sup> A coda silábica, de acordo com MIRANDA (2009), é a posição de travamento silábico. É a consoante ou consoantes em posição pós-nuclear dentro de uma sílaba, ou seja, após a vogal nuclear.

os demais registros da aluna apresentam coerência entre grafemas e fonemas, e só neste vocábulo houve este acréscimo de letra.

Neste exercício, o aluno Vander novamente mostrou-se muito ansioso e inseguro, fez poucas tentativas de escrita, aguardando ajuda para escrever. Ele registrou a figura relativa a um pé, apenas com a vogal e. Em outras palavras, os poucos registros individuais mostraram uma letra para cada sílaba. Entretanto, conseguiu perceber o número de sílabas pelas batidas de palmas, sendo que fez este registro de forma adequada.

Como forma de refletir com a turma sobre o uso do /r/ em coda silábica, considerando que nenhum aluno ainda teve esta percepção, realizamos, após a atividade descrita acima, exercícios orais e escritos, com o objetivo de introduzir com a turma este uso, extrapolando já a ideia do padrão canônico das sílabas. Nas aulas seguintes, sempre que surgia a oportunidade de mencionarmos uma situação semelhante, o fizemos, assim com o caso do uso do /s/ e do /l/ em final de sílaba, a fim de que os alunos começassem a perceber os padrões menos convencionais, ampliando gradativamente seus conhecimentos linguísticos.

Para concluir o trabalho com o gênero trava-línguas, realizamos um ditado do trava-língua “O rato roeu a roupa do rei de Roma”, a fim de podermos analisar novamente o progresso dos alunos. Para isso, optamos por analisar o material em conjunto, partindo da transcrição, para depois observarmos a escrita individualmente.

Quadro 15 - Transcrição do ditado feito aos alunos no dia 22 de junho.

DIOGO	O RATO ROEATO PAUOFPA DOREDE DIA OMA
HELENA	O RATO ROE DE ROPA ROMA
KAMILA	O RATOLOEUALOPEDO E LOMA
LAURA	O RATO RO EA ROTA O RIE DROMA
VANDER	RATO R

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

O fato que mais nos chama a atenção neste quadro é a juntura de palavras. Sobre isso, Faraco (2012) explica que:

Na escrita, escrevemos palavra por palavra, separando cada uma com espaços em branco. O critério de segmentação é basicamente lexical.

Já na fala, a segmentação se dá por blocos fonético-fonológicos que reúnem, numa só emissão de voz, várias palavras. O critério de segmentação é basicamente prosódico: a emissão oral segue padrões e métrica que nos levam, por exemplo, a juntar o fim de uma palavra com o começo de outra. Não há, portanto, coincidência entre o segmento da fala e o segmento da escrita.

Um dos resultados dessa não coincidência é que os alunos, quando começam a produzir sua escrita, costumam grafar várias palavras juntas (FARACO, 2012, p. 59-60).

Portanto, a junção de palavras na escrita dos alfabetizandos nada mais é do que a transcrição de cadeias sonoras, as quais são usadas para referenciar a escrita, nestes primeiros momentos de aprendizado gráfico. O autor categoriza este “erro” inicial como *operacionalização de hipóteses*.

Zorzi também chama a atenção para a esta ocorrência, afirmando que “a linguagem oral constitui-se como uma língua mais antiga e da qual a criança tem maior domínio” (ZORZI, 1997, p. 48), por isso ela projeta este apoio da oralidade nos momentos iniciais de escrita. Para o autor, o aprendiz escreve como fala e isso se reflete numa escrita não diferenciada da fala.

Desta forma, entendemos que os alunos da fase de alfabetização precisam aprender sobre a segmentação das palavras nos momentos de escrita, e isso se dá através de diversos exercícios orais e escritos, assim como a partir da leitura, da memorização e da reflexão fonológica.

Individualmente, podemos constatar outras ocorrências: na escrita de Diogo, além dos aspectos de juntura e hipersegmentação ainda não dominados pelo aluno, observamos alguns acréscimos de letras, nas palavras *ROEATO PAUOFPA*, que indicam a parte *roeu a roupa*. Nota-se dúvidas entre quais grafemas utilizar e, nestes momentos, o aluno acaba colocando mais de uma letra para cada som.

Já na escrita de Helena, podemos notar maior domínio quanto ao processo de formação de palavras, pois a separação entre elas foi adequada ao enunciado. Mas aqui, ocorreu a omissão de algumas letras e também de palavras como o artigo *a*, em *DE ROPA (a roupa)* e *rei* que não foi escrito. Na palavra *roei*, houve uma troca vocálica de /u/ por /i/. Além disso, houve o processo de monotongação em *ROPA*, aspecto que entendemos como influência fonológica. No caso, da palavra *roupa*, a semivogal /u/, da mesma forma que é apagada na oralidade, foi omitido na escrita pela aluna.

Quanto à Kamila, notamos, além da junção de palavras, a substituição do /r/ por /l/, em três palavras *LOEU* (para *ROEU*), *LOPE* (para *ROUPA*) e *LOMA* (para *Roma*),

ou seja, houve substituição de uma líquida não-lateral /r/ por uma líquida lateral //l/. Além disso, a aluna não representou os elementos de ligação e omitiu a palavra REI.

A aluna Laura, com sua escrita, chegou próximo ao correto, com apenas algumas inversões de letras, no caso de ROTA (para ROUPA) e RIE (para REI).

Vander registrou somente a palavra RATO e um R isolado, com o qual não quis continuar sua escrita.

Assim como fizemos com o ditado de palavras retratado no Quadro 9, solicitamos aos mesmos alunos, no mês de novembro, que escrevessem novamente a frase dita no trava-língua, com o propósito de verificarmos se houve progresso em relação aos aspectos já discutidos a partir do quadro 14. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 16 – Comparação entre dois momentos de escrita

Alunos	Data	Frase transcrita:
DIOGO	22/6	O RATO ROEATO PAUOFPA DOREDE DIA OMA
	29/11	O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA
HELENA	22/6	O RATO ROE DE ROPA ROMA
	29/11	O RATO ROEU ROPA DO REI DE ROMA.
KAMILA	22/6	O RATOLOEUALOPEDO E LOMA
	29/11	O RATO ROEEU A ROPA DO REI DE ROMA
LAURA	22/6	O RATO RO EA ROTA O RIE DROMA
	29/11	O RATO ROEU A ROPA DO REI DE ROMA
VANDER	22/6	RATO R
	29/11	ROTORUEUARROPRIO MA

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A observação deste quadro nos mostra que é notável o progresso na escrita de todos os alunos avaliados, no final do ano letivo. Diogo conseguiu registrar a frase completa, inclusive o ditongo em ROUPA, omitindo apenas o ponto final. Helena omitiu o artigo diante de ROPA e não assimilou o ditongo neta palavra. Kamila segmentou corretamente as palavras, com um acréscimo em ROEEU e a monotongação em ROPA. Laura também progrediu muito em seus registros escritos,

eliminando as trocas de letras, segmentou corretamente as palavras, mas continuou com o monotongo em ROPA. A escrita comparativa do aluno Vander mostra um eventual progresso, considerando suas produções anteriores, nesta ele amplia suas tentativas de escrita. Embora esteja aquém do desenvolvimento dos demais alunos, Vander apresenta alguns grafemas coerentes com a proposta, percebeu a repetição da vibrante alveolar (R), fez junção de quase todas as palavras, mas registrou a sílaba final corretamente, o MA. Para a palavra roupa, demonstrou compreensão do fonema /p/ e podemos observar que não há letras em acréscimo, apenas marcas da oralidade, como o alteamento vocálico de /o/ para /u/.

Para as aulas seguintes, o direcionamento partiu do gênero lista, o qual relataremos na próxima seção deste trabalho.

### 3.4 REFLEXÃO FONOLÓGICA A PARTIR DO GÊNERO LISTA

No dia 25 de junho, desenvolvemos as atividades iniciais relativas à proposta elaborada com o gênero “lista”, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento da consciência fonológica a partir da associação entre sons conhecidos e palavras utilizadas em contexto familiar, organizadas em forma de lista.

Além do fato de o gênero lista integrar a relação de gêneros previstos na grade curricular do 1º. ano, justificamos esta escolha entendendo que o mesmo possibilita a organização de uma série de atividades significativas para a criança, uma vez que as palavras utilizadas para produzir as listas, são fornecidas pelos próprios alunos, em formato de jogo de palavras, as quais passam a ser reconhecidas e associadas, em suas partes (fragmentos), a outras palavras.

Segundo Soares, a criança em fase de alfabetização passa por um processo de reconhecimento das palavras, descobrindo-as com seus valores sonoros. Em suas palavras, “É por esse processo de descoberta das palavras como cadeias sonoras segmentáveis e aprendizagem da invenção da representação desses segmentos por formas visuais específicas que a criança vai avançando em níveis de consciência fonológica relacionando-os, simultaneamente, com a escrita” (SOARES, 2017, p. 191). Deste modo, direcionamos as atividades a partir de listas diversas, proporcionando à criança esta visualização e comparação entre partes das palavras,

dando ênfase à observação da sílaba/som inicial e estabelecendo relações entre diversas palavras.

Para dar início ao trabalho com listas, partimos de uma discussão acerca da existência deste gênero, em nosso cotidiano, com os seguintes questionamentos orais:

- O que é uma lista?
- Em nosso dia a dia, para que utilizamos listas?
- Que tipo de lista as pessoas utilizam?
- Na sua casa, antes de ir ao mercado, alguém faz lista de compras?
- O que pode acontecer quando uma pessoa vai ao mercado sem uma lista do que precisa comprar?
- E na escola, existe lista de alguma coisa? De quê?

O retorno a estes questionamentos baseou-se no conhecimento dos alunos, principalmente em relação à lista de compras, utilizada pela quase totalidade das famílias da turma.

Então, mostramos aos alunos a lista de chamada disposta no livro de registro do professor e relacionamos com o cartaz da chamadinha, o qual fica exposto na parede da sala e faz parte da rotina. Neste cartaz, há uma lista de meninas e uma de meninos e segue a ordem alfabética. Com isso, foi possível chamar à atenção para a sequência alfabética e sua ordem, muito utilizada cotidianamente.

Em seguida, fomos registrando no quadro-de-giz, a lista dos alunos da turma, em ordem alfabética, apontando as letras iniciais de cada nome, sendo que os alunos foram instruídos para a realização de uma atividade na apostila, conforme quadro a seguir:

Quadro 17 – Atividades com o gênero lista

<p>LISTA DE NOMES DA TURMA</p> <p>1. ESCREVA OS NOMES DE 5 COLEGAS, CONFORME A ORDEM ALFABÉTICA:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>2. PINTE DE AZUL A LETRA INICIAL DE CADA NOME.</p> <p>3. QUE LETRAS DO ALFABETO NÃO APARECERAM NAS INICIAIS DA TURMA? .....</p>
--

Fonte: Banco de atividades da pesquisadora

Nas aulas seguintes, uma série de atividades foram proporcionadas, a partir da lista de nomes: escrita com alfabeto móvel, comparações envolvendo aliterações, rimas, quantidade de letras, letra inicial, sílaba inicial e terminações, bater palmas ao falar cada nome, para verificar quantidade de sílabas. Além disso, os alunos realizaram pesquisa de casa acerca da escolha de seus nomes, com o objetivo de resgate histórico<sup>10</sup> do nome e valorização da história do aluno.

Durante o processo de retomada do gênero no início das aulas, fomos enfatizando a importância do uso de listas na vida diária, assim como a questão da ordem alfabética, em alguns casos. Então, usando um projetor de imagem, passamos à turma o vídeo “O trenzinho das letras”<sup>11</sup>, cujo formato é um desenho animado em que cada letra do alfabeto entra num vagão de um trem falante, em ordem alfabética.

Após o vídeo, entregamos uma atividade impressa para a turma, para a visualização da sequência das letras do alfabeto, para em seguida, entregar uma lista de nomes da turma, para recorte, mesclagem dos nomes e posterior colagem, na ordem correta. Com isso, foi possível novamente a comparação entre os nomes, contagem de letras, observação de repetições de sílabas nos nomes dos colegas.

<sup>10</sup> Atividades relativas ao nome do aluno constituem um eixo convergente das disciplinas de Língua Portuguesa e História.

<sup>11</sup> Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2DvsA-B9EEY>. Acesso em 28/05/2019.

É importante relatar que nem todos os alunos conseguiram realizar adequadamente a colagem, pois por conta de alguma distração, alguns iam colando os nomes aleatoriamente, esquecendo-se da ordem alfabética e também por questões motoras, noção de espaço, uso de cola branca e outros. Entretanto, a maioria demonstrou compreensão em relação ao que foi solicitado, considerando ser esta a primeira vez que lhes foi cobrada uma tarefa deste tipo.

Em seguida ao recorte e colagem, passamos à seguinte atividade escrita, relativa à lista de alunos da turma:

Quadro 18 – Atividade a partir da lista de alunos da turma

OBSERVE OS NOMES DOS COLEGAS DA TURMA.

- A) QUAL NOME TEM MAIS LETRAS? .....
- B) QUANTAS LETRAS?.....
- C) QUAL O PRIMEIRO NOME DA LISTA? .....
- D) QUAL O NOME QUE FICA POR ÚLTIMO?.....
- E) TEM ALGUM NOME REPETIDO? .....

Fonte: Banco de atividades da pesquisadora

Com o propósito de continuar a reflexão em torno do uso dos grafemas e fonemas nas palavras, realizamos um “bingo do alfabeto”, com vistas à apreensão efetiva das letras, com enfoque no som de cada uma, no momento dos sorteios.

Segundo Cagliari (2005), os exercícios constantes e variados em relação às letras e à composição de palavras é imprescindível para a aprendizagem. Neste sentido, o autor menciona o processo de *composição* e de *decifração* no período de alfabetização, destacando que:

A composição morfológica é um dos segredos da decifração. Ao somar os sons das letras é necessário chegar a uma palavra da língua, caso contrário, a decifração não funciona. Como o sistema é fonográfico, o leitor parte dos sons das letras e precisa chegar ao significado da palavra. A composição morfológica (a palavra completa) serve de mecanismo de controle para que o aluno veja se a sequência de sons que compôs é válida (CAGLIARI, 2005, p. 80).

Portanto, entendemos que os exercícios reflexivos sobre a formação das sílabas e das palavras, devem ser recorrentes em sala de alfabetização, embora o autor enfatize que os encaminhamentos devem estar envoltos em dinâmicas coerentes com o processo e de acordo com as características do universo infantil, diferentemente do ensino das cartilhas, já criticado neste trabalho, pelos aspectos mecanicistas.

Como nossa proposta de mediação foi articulada em consonância com a busca do letramento na alfabetização, elaboramos nossas atividades considerando estes momentos de reflexão metafonológica, os quais se desenvolveram a partir da leitura (e pseudoleitura) e estudo de diversos gêneros textuais.

Assim, continuando com o gênero lista, a turma produziu uma lista de animais de estimação, a partir de levantamento oral. Cada aluno, na sua vez, falou sobre o animal existente em casa e fomos registrando no quadro-de-giz. Após atividade de leitura e escrita coletiva, nos voltamos para a apostila, para algumas atividades de tentativas de leitura, escrita e representação com desenhos, como o exemplo abaixo:

Figura 4 – Exercício sobre letra inicial



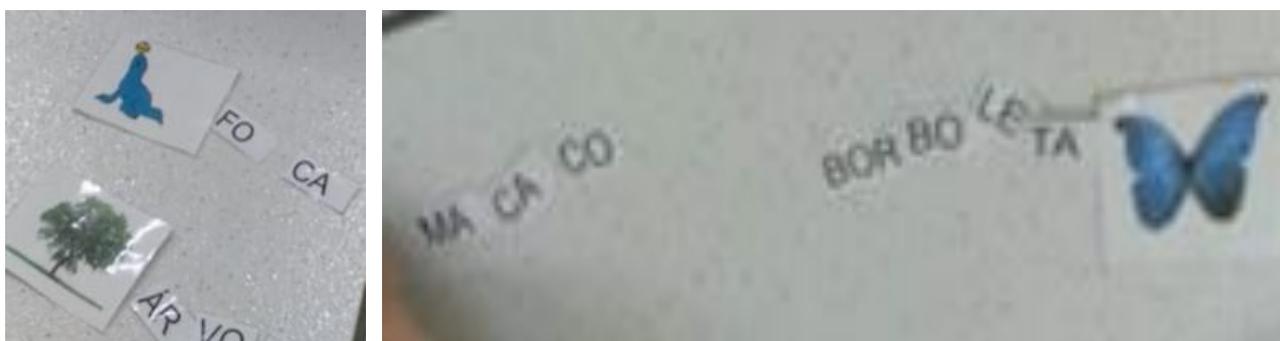
Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/438538082444347300/>

Nesta atividade, embora o enunciado indicasse que o aluno escrevesse apenas a letra inicial, alguns pediram para escrever a sílaba inicial, fato que tornou a atividade

mais produtiva, considerando que pudemos observar os avanços individuais na escrita dos alunos.

Continuando no propósito de avançar para a consciência silábica, entregamos aos alunos distribuídos em grupos, envelopes contendo figuras e recortes de sílabas, cujo propósito era de que os alunos observassem cada imagem e, em seguida, juntassem as sílabas para a formação do nome de cada figura, conforme ilustram as figuras 5 e 6:

Figuras 5 e 6 – Jogo silábico



Fonte: Banco de atividades da pesquisadora

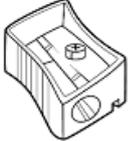
Destacamos que o interesse em formar cada palavra foi grande por parte dos aprendizes e que o exercício surtiu efeitos positivos em relação aos objetivos de nossa pesquisa, uma vez que proporcionou a reflexão acerca da quantidade de partes que compõem uma palavra, assim como sobre a sílaba inicial e sílabas que se repetiam. Na palavra “borboleta”, por exemplo, os alunos demoraram para perceber a diferença entre a primeira e a segunda sílabas, proporcionada pelo /r/ em coda silábica. E na palavra “banana”, foi necessária nossa interferência para explicar a nasalização do primeiro *na* sem uso do til, pois os alunos não entendiam o fato de as duas sílabas serem escritas igualmente, mas com sonoridade diferente entre elas.

Estas e outras reflexões tornaram esta atividade muito significativa e, por conta disso, voltamos a realizá-la em outros momentos, ampliando o repertório de figuras e de sílabas.

Outra atividade, a qual explicitaremos a seguir, também exigiu muita reflexão fonológica pelos alunos na busca por ampliar o conhecimento dos fonemas. Organizamos algumas imagens com escrita parcial do respectivo nome, cuja tarefa do aluno era refletir sobre o uso mais adequado das letras, em casa situação:

Quadro 19- Exercício relativo à consciência fonêmica

OBSERVE AS FIGURAS COM SEUS NOMES E COMPLETE CADA UMA COM A LETRA QUE ESTÁ FALTANDO:

 _ ORAÇÃO	 GA _ O	 _ _ ATO
P G C	M T D	G T R
 _ ANELA	 _ _ ORMIGA	 _ PONTADO _
P B C	V B F	O A R

Fonte: Banco de atividades da pesquisadora

Para isso, foi importante nosso auxílio e observação individual sobre cada letra que aparece nos quadrinhos e seus respectivos sons, para que o aluno não as usasse aleatoriamente, mas que refletisse sobre como seria o uso de cada uma na palavra (ou, pelo menos, na sílaba solicitada)<sup>12</sup>.

Ainda em torno do gênero lista, outras atividades relevantes foram realizadas com a turma, inclusive como tarefa de casa, sobre a utilização deste gênero pela família, em situações reais de uso. Retomamos a ordem alfabética e os exemplos de listas já mencionados nas aulas anteriores.

Por fim, propusemos a escrita de uma lista de materiais escolares. Para isso, organizamos exemplares sobre uma mesa e, conforme os alunos iam nominando cada material, enfatizamos os sons que geravam sua escrita e, após um momento de discussão oral, todos foram orientados para que tentassem registrar, de forma escrita, os nomes dos objetos mencionados, em forma de lista.

<sup>12</sup> Retomamos este tipo de exercício em aulas seguintes, com a utilização de outras figuras e palavras, haja vista a importância observada para o desenvolvimento da consciência fonológica nos alfabetizando.

As próximas aulas foram orientadas de acordo com a proposta com o gênero parlenda, as quais descrevemos a seguir.

### 3.5 AS PARLENDAS E A ALFABETIZAÇÃO

O gênero textual *parlenda* serviu como fio condutor para a quinzena final de nossa mediação, a qual, sistematicamente, foi programada para se encerrar antes do recesso escolar de julho.

Neste planejamento, buscamos ampliar, gradativamente, a exigência aos alunos em relação aos aspectos de leitura e escrita, por isso, neste momento, extrapolamos a noção inicial, já mencionada neste trabalho, de *monogamia entre som e letra*. Embora por diversas ocasiões, tenhamos sugerido sutilmente aos aprendizes que a correspondência não-biunívoca ocorre na grande maioria das situações de escrita em língua portuguesa, as atividades relativas às parlendas evidenciaram este fato, trazendo à reflexão fonemas que chamamos de arbitrariedades da língua, no caso o uso do X e do CH. Além disso, durante o percurso, trabalhamos com os fonemas V e F, cujo local de articulação é o mesmo, ou seja, são chamados pares mínimos, embora um seja surdo e outro sonoro.

Cagliari (2005) alerta que “alunos que identificam os sons sonoros como surdos, irão transpor essa percepção para a escrita, confundindo, por exemplo, DEDO com TETO, VACA com FACA etc” (CAGLIARI, 2005, p. 81). Estes aspectos da nossa língua são geradores de dificuldades ortográficas perceptíveis nas etapas escolares subsequentes, por conta do não domínio das questões fonético-fonológicas, no caso do /v/ e /f/, ou por ausência de exercícios de reconhecimento dos padrões arbitrários, como o caso do uso do /x/.

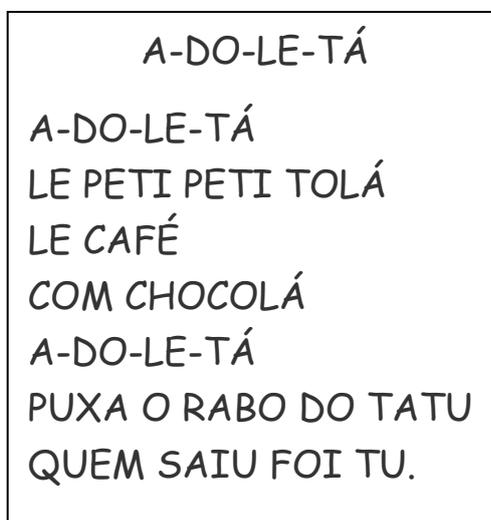
Em relação à escolha deste gênero, justificamos que a parlenda, embora constituída por textos antigos advindos do folclore, continua muito presente no contexto escolar, seja durante o desenvolvimento de aulas que envolvem psicomotricidade, seja nos momentos de brincadeiras livres, no recreio, em que as crianças se organizam para brincar. Sendo assim, optamos pela organização de um trabalho com este gênero em sala de aula, cujas atividades deverão levar em conta seu formato dinâmico, o qual se constitui pela alternância de exercícios orais, corporais e escritos.

Para isso, consideramos, da mesma forma que o gênero poema, que o desenvolvimento da consciência fonológica, neste processo, aconteça por meio da percepção das rimas e aliterações presentes nos textos orais e escritos, além da ênfase ao ritmo e à sonoridade presentes em cada um.

Então, assim como desenvolvemos os demais gêneros nesta pesquisa, partimos de discussão oral acerca da constituição do gênero parlenda, (re)conhecendo-o no cotidiano das crianças, através de suas brincadeiras. Para melhor situar as crianças, realizamos a seguinte questão para encaminhamento: “Quando vocês brincam no recreio, de corda ou de roda, cantam alguma música”? E, logo em seguida, continuamos nosso direcionamento com uma ideia exploratória: “Vamos lembrar quais fazem parte das brincadeiras de nossa escola”.

Após o momento de relembrar algumas parlendas conhecidas, continuamos com os questionamentos com objetivo de explorar e instigar os alunos a respeito do texto que estudaríamos a seguir, qual seja “A-do-le-tá”, o qual foi organizado em forma de cartaz, para melhor visualização.

#### Quadro 20 – Parlenda A-DO-LE-TÁ



A-DO-LE-TÁ  
A-DO-LE-TÁ  
LE PETI PETI TOLÁ  
LE CAFÉ  
COM CHOCOLÁ  
A-DO-LE-TÁ  
PUXA O RABO DO TATU  
QUEM SAIU FOI TU.

Fonte: Tradição popular

Então, realizamos a leitura do texto, apontando as palavras, inicialmente de modo mais lento. Depois, aceleramos a leitura para a percepção do ritmo e as rimas marcados ao final de cada verso. Por último, cantamos batendo palmas, conforme o ritmo.

Durante a leitura desta parlenda, mencionamos que este texto traz termos de origem francesa. Por exemplo: a palavra “petit” é sinônimo de “pequeno”. Assim, *le peti*, nesta parlenda, pode ser traduzido como “o pequeno”. O mesmo ocorre com as palavras “café” e “chocolá”, que lembram o francês, “café” e “chocolat”. Já a segunda parte da parlenda, “puxa o rabo do tatu”, é composta por palavras típicas da língua portuguesa. Portanto, podemos explicar o texto como uma junção entre as cantigas folclóricas de origem francesa com as brasileiras, fato que deve ter ocorrido em tempos passados, por conta do processo imigratório e da colonização de nosso país.

O trabalho de escrita partiu da seguinte atividade sobre o gênero e sobre as rimas presentes nele:

#### Quadro 21 – Atividades alusivas à parlenda A-DO-LE-TÁ

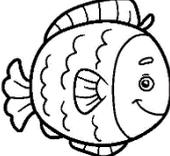
<p>1. ESCREVA O NOME DA PARLENDA, COLOCANDO UMA SÍLABA EM CADA QUADRINHO ABAIXO:</p> <table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>				
<p>2. QUAL O OBJETIVO DESTA PARLENDA?</p> <p>.....</p>				
<p>3. PINTE DE VERMELHO, NA PARLENDA, AS PALAVRAS TERMINADAS COM Á.</p>				
<p>4. PINTE DE AZUL AS PALAVRAS TERMINADAS COM U, NO FINAL DOS VERSOS.</p>				
<p>5. ESCREVA ABAIXO DUAS PALAVRAS QUE RIMAM, OBSERVANDO O TEXTO.</p> <p>.....</p>				

Fonte: Banco de atividades da pesquisadora

A realização destes exercícios foi direcionada para a consciência das rimas, sendo que registramos que a ênfase oral na leitura do cartaz, colaborou para que a grande maioria dos alunos, neste momento, conseguisse progredir neste aspecto, uma vez que conseguiram oralizar as palavras corretamente, embora muitos solicitaram auxílio para a escrita.

No momento seguinte, a ênfase foi deslocada para os casos de arbitrariedades da língua, presentes no texto, os quais ilustramos no quadro abaixo:

Quadro 22 – Atividades relativas ao uso do X e do CH

6. RELEIA, NA PARLENDAS, AS PALAVRAS “CHOCOLÁ” E “PUXA”.						
a) OBSERVE A SEMELHANÇA SONORA DAS DUAS.						
b) VAMOS PESQUISAR OUTRAS PALAVRAS QUE APRESENTEM ESTE MESMO SOM, SEPARANDO-AS DA SEGUINTE MANEIRA:						
PALAVRAS COM X	PALAVRAS COM CH					
.....	.....					
.....	.....					
.....	.....					
.....	.....					
.....	.....					
.....	.....					
7. COMPLETE AS PALAVRAS ABAIXO COM AS SÍLABAS ADEQUADAS:						
<table border="1"><tr><td>XA</td><td>XE</td><td>XI</td><td>XO</td><td>XU</td></tr></table>		XA	XE	XI	XO	XU
XA	XE	XI	XO	XU		
 ____ CARA	 PEI ____					
 CAI ____	LI ____ 					

Fonte: Banco de atividades da pesquisadora

A atividade número 06 foi realizada coletivamente a partir de uma reflexão com a turma, de modo que os alunos foram instigados a lembrar de palavras que produzissem o som /x/. Conforme os alunos citavam as palavras, fazíamos o registro escrito no quadro-de-giz, já separando-as de acordo com a grafia. A cópia pelos alunos foi feita somente após o momento de registro e leitura coletiva.

Para a atividade 07, enfatizamos inicialmente a leitura de cada sílaba e depois cada aluno realizou suas tentativas de escrita, sendo que os alunos observados não demonstraram dificuldade para a realização da mesma. Além das atividades já relatadas, inserimos dois exercícios de palavras, com o objetivo de buscar a memorização dos grupos de palavras escritas com X e com CH.

Além disso, elaboramos dois cartazes similares ao quadro da atividade 6, para ficarem expostos na sala de aula e serem visualizados constantemente, pois entendemos ser esta uma forma de proporcionar aos alunos a aprendizagem dos aspectos de arbitrariedade da língua portuguesa.

Nas aulas seguintes, retomando o gênero estudado, conversamos com os alunos acerca das parlendas que são utilizadas para pular corda. Sugerimos algumas para reconhecimento por parte dos alunos, uma vez que os mesmos já estão habituados a entoar parlendas durante os momentos de recreio. E, em seguida, partimos para o pátio da escola para realizá-las, pulando corda.

#### Quadro 23 - Parlendas sobre sequência alfabética

COM QUEM VOCÊ PRETENDE SE CASAR? LOIRO, MORENO, CARECA, CABELUDO? REI, CAPITÃO, SOLDADO OU LADRÃO? MOÇO BONITO DO MEU CORAÇÃO. (Tradição popular)	SUCO GELADO CABELO ARREPIADO QUAL É A LETRA DO SEU NAMORADO? A, B, C ... (Tradição popular)
(E segue a sequência alfabética até a criança errar a corda.)	(Na letra em que o aluno errar, precisa dizer um nome com a mesma inicial.)

Fonte: Banco de atividades da pesquisadora

Após a realização das atividades com as parlendas retratadas acima, ensinamos aos alunos outra menos conhecida, a partir da qual pudemos explorar outros fonemas, através de exercícios específicos.

Quadro 24 – Parlenda *A casinha da vovó*

A CASINHA DA VOVÓ  
CERCADINHA DE CIPÓ  
O CAFÉ ESTÁ DEMORANDO  
COM CERTEZA NÃO TEM PÓ.  
BRASIL 2000  
QUEM MEXER SAIU!

Fonte: Tradição popular

A *casinha da vovó* é uma parlenda que se realiza em roda, mas no momento final, os alunos precisam ficar estáticos, sem se mexer. Em cada realização, os alunos que não param como estátuas no momento indicado, vão saindo da brincadeira, a qual se repete por algumas vezes, sobrando alguns alunos em posição de estátua.

Para a realização das atividades escritas vinculadas à parlenda em questão, utilizamos um cartaz com a letra, da mesma forma que dispomos dela na apostila de exercícios. O cartaz novamente serviu para a reflexão coletiva inicial sobre o texto agora escrito, em que demos destaque tanto às rimas ali existentes quanto ao uso do /v/ na palavra vovó. Ainda pudemos explorar a fricativa dental surda e sonora s/z, por meio da observação das palavras “casinha” e “Brasil”, ambas com som de /z/, mas grafadas com s. Além disso, discutimos com a turma o uso dos acentos nas palavras, conforme explicitamos nos exercícios que seguem:

Quadro 25 – Atividades relativas à parlenda *A casinha da vovó*

ATIVIDADES	
1. PROCURE NA PARLENDA E ESCREVA:	
A) UMA PALAVRA QUE RIMA COM “VOVÓ”:	
.....	
B) UMA PALAVRA QUE RIMA COM “BRASIL”:	
.....	
2. CIRCULE NO TEXTO A PALAVRA “VOVÓ”.	
3. AGORA COPIE ABAIXO AS PALAVRAS “VOVÓ” E “VOVÔ” E COMENTE SOBRE OS ACENTOS QUE GERAM O SOM E O SENTIDO DIFERENTES.	
V O V Ó	V O V Ô
— — — —	— — — —

Fonte: Banco de atividades da pesquisadora

Após a realização destas atividades, trouxemos à aula uma discussão em relação ao uso e a diferenciação dos grafemas/fonemas /v/ e /f/. Sabemos que tais fonemas são considerados foneticamente pares mínimos e, para evitar confusões nos momentos de uso escrito dos mesmos, realizamos exercício oral de produção do som de cada um, levantando algumas palavras em que eles são utilizados, com o objetivo de orientar os alunos para que realizem o mesmo exercício oral, nos momentos em que precisarão escrever.

E, para propor esta reflexão na prática, encaminhamos a seguinte atividade:

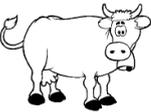
Quadro 26 – Exercício para consciência fonêmica

4. COMPLETE AS PALAVRAS ABAIXO COM AS SÍLABAS ADEQUADAS:

FA OU VA



		S	S	O	U	R	A
--	--	---	---	---	---	---	---



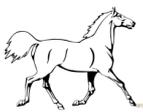
		C	A
--	--	---	---



--	--	--	--

		C	A
--	--	---	---





C	A			L	O
---	---	--	--	---	---

VI	VE	FI	VO
----	----	----	----



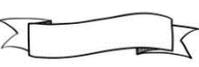
--	--	--	--



		O	L	Ã	O
--	--	---	---	---	---



		L	A
--	--	---	---



		T	A
--	--	---	---

Fonte: Banco de atividades da pesquisadora

Podemos afirmar que este foi outro exercício muito produtivo considerando nosso objetivo de buscar o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que possibilitou a reflexão sobre a consciência fonêmica e também possibilitou avanço em relação à apreensão da consciência de sílaba.

Então, a fim de avaliarmos novamente o progresso na escrita, para finalizar o processo de mediação no bimestre, nossa proposta era que os alunos produzissem um texto que pudesse cumprir uma função social, ou seja, que organizássemos uma situação de produção em que o texto pudesse ser lido por algum interlocutor. Para isso, havíamos planejado a escrita de um bilhete para alguém da própria escola.

Entretanto, um fato inusitado proporcionou uma situação mais propícia aos nossos objetivos de que o texto alcançasse uma situação real de produção: um aluno

da turma sofreu uma fratura de fêmur e precisou ficar afastado da escola por trinta dias. Como este aluno era muito querido por todos, organizamos uma produção escrita endereçada a ele, sendo que cada aluno poderia escrever o que estava sentindo em relação ao ferimento do menino e sobre sua ausência temporária do convívio com a turma.

Assim que explicitamos a proposta e entregamos parte de uma folha pautada para que os colegas escrevessem para o colega, notamos o interesse de todos, inclusive deixamos um espaço para que pudessem desenhar ao final, fato que motivou ainda mais a turma. As produções (as quais estão transcritas adiante) ficaram muito interessantes, cumpriram seu papel social e, após a realização da fotocópia das mesmas, inserimo-las em envelope, o qual foi enviado à casa do garoto.

Para a análise das produções, a palavra ESCOLA não foi considerada, pois a mesma foi escrita no quadro-negro, atendendo ao pedido de alguns alunos, assim como ocorreu com o nome GABRIEL, haja vista ser este o destinatário do bilhete/cartinha. As cartas foram produzidas no dia 10 de julho e os originais foram entregues à família do destinatário, no dia seguinte.

Quadro 27 – Transcrição de cartinha do aluno Diogo.

GABRIEL
OLA CODOVOCE
VAVOTA
PRA ESCOLA
VOTALOGO PÉNA SARA
MEAMIGO
TESADADE
DIOGO

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Observando a escrita de Diogo, podemos notar que o aluno está conseguindo compreender o uso das sílabas canônicas (CV), conforme sistematizado durante as aulas. As demais formas de escrita também foram apresentadas aos alunos, em momentos oportunos, através das atividades envolvendo o desenvolvimento da consciência fonológica, embora sem ênfase ainda, por conta da importância que

demos ao trabalho sistemático inicial com as sílabas simples. O aluno conseguiu utilizar uma palavra que foge a este padrão, que foi “pra”.

É possível verificar o acento na palavra PÉNA (perna), como decorrente do aprendizado da acentuação na palavra “pé”, trabalhada durante o gênero cantiga. Por via de regra, o aluno percebeu a tonicidade da sílaba /per/ na palavra e, como hipercorreção, usou o acento agudo equivocadamente.

A escrita “codo” referindo-se à palavra “quando”, também denota que houve uma reflexão sobre a linguagem no momento da escrita, uma vez que o som do /q/ e do /c/ é idêntico, o aluno só não sabe ainda fazer o uso do QU, assim como na nasalização proporcionada pelo /n/, na coda silábica.

Podemos notar também a ausência de pontuação ao final das perguntas, afirmações, exclamações, assim como das vírgulas. Isso se deve ao fato de que estas são as primeiras produções textuais da turma e este aspecto da escrita ainda não foi abordado de forma sistemática com o 1º ano.

Quadro 28 – Transcrição de cartinha da aluna Helena.

GABRIEL OLA VOCE ESTABE VOCE ESTA CERELEPE  HELENA
--

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Em relação à escrita de Helena, observamos que a mesma, embora tenha escrito pouco, conseguiu extrapolar o padrão CV, escreveu uma palavra com VCCV (está), a partir de suas reflexões. Fez uma junção de palavras, mas na maior parte do texto, separou-as adequadamente. A mesma também não conseguiu nasalizar a palavra “bem”, utilizou apenas “be” para perguntar o que queria.

Ao discutir as fases por que passam as crianças quanto ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, Miranda (2012) explicita que a aquisição da nasalidade fonológica do português brasileiro decorre de uma estrutura CVC. Como, no início, a criança domina somente CV e V, o domínio dos fonemas nasalizados em coda silábica, será adquirido posteriormente, quando estiver disponível a elas a estrutura

CVC, no segundo estágio do desenvolvimento fonológico. Segundo a autora, o mesmo fenômeno que ocorre na aquisição da fala, se reflete na aprendizagem da língua escrita.

No momento da escrita, a menina comentou com a professora que queria saber se o colega estava conseguindo se mexer ou tinha que ficar parado. Por isso ela menciona no texto, palavra serelepe, estabelecendo uma comparação entre o menino e o animal que é bastante agitado na natureza. Por conta de que a aluna não quis tentar escrever mais, o texto aparenta ter ficado incompleto, considerando o que ela disse que gostaria de ter escrito.

#### Quadro 29 - Transcrição de cartinha da aluna Kamila

GABRIEL
TOCUSAUDADE
AMIGO
SUAPÉNAMELORO
CODOVOSE VAI VOLTA
KAMILA

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Nesta produção podemos notar maior juntura de palavras, porém com ótimas tentativas de escrita. Conforme mencionado nos casos anteriores, a ênfase durante as aulas incidiu sobre as sílabas canônicas e, neste texto, a aluna escreveu muitas palavras que fogem deste contexto, como em saudade (CVVCVCV), sua (CVV), vai (CVV), volta (CVCCV). Nestes casos, a aluna conseguiu escrever corretamente as palavras, embora com junção em outras e sem o /r/ na palavra voltar.

Percebemos dois casos semelhantes ao que ocorreu com o aluno Diogo, pois novamente a palavra “quando” foi escrita “codo”, pelo não domínio do uso do /qu/, assim como a hipercorreção na acentuação da palavra “péna” (perna).

Em “meloro” (melhorou), aparece o não-domínio do uso do /lh/, fonema ainda não desenvolvido com a turma, de forma sistemática. Uma pesquisa descrita por Miranda (2009), explica que o domínio do /nh/ e do /lh/ acontece mais tardiamente, tanto na fala quanto na escrita. Foneticamente, a aprendizagem da classe das líquidas acontece por último e a pesquisa mostrou que a incidência maior de erros ocorre em

relação às líquidas palatais. A amostra composta por erros ortográficos, referentes às grafias de soantes palatais e de codas nasais, extraídos de textos que integram o BATALE (Banco de Textos da Aquisição da Linguagem Escrita – FaE/UFPel). Foram analisadas produções de crianças com idades entre seis e doze anos.

Quadro 30 - Transcrição de cartinha da aluna Laura.

GABRIEL
GOTO DE VOCE
AMIGO
SADADE
VODRICA COVOSC
COVOSOTANESCOLA
SU PÉNASARO
LAURA

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A aluna, através deste texto, demonstrou muito progresso em sua escrita, se compararmos com o primeiro quadro observado neste trabalho de análise. Suas tentativas de escrita são compreensíveis, a mesma conseguiu expressar-se através da escrita, tendo em vista o seu interlocutor. Aqui também é possível observar a dificuldade de registrar os sons de coda silábica como em “goto”, para gosto, “sadade” para saudade, “vo”, para vou, “saro” para sarou, entre outros casos semelhantes. Em “vodrica” entendemos a frase “vou brincar”, com a troca sonora de /b/ por /d/, fenômeno que nos mostra que Laura ainda não domina o som do /B/ e do /D/ (pares mínimos).

Na palavra “covosc” notamos uma importante reflexão do processo fonológico, pois houve dúvida de qual consoante marcar, já que as duas têm o mesmo valor sonoro. Há ainda muita junção de palavras e a hipercorreção com o acento em “péna”, assim como ocorreu nos textos dos alunos Diogo e Kamila.

### Quadro 31 – Transcrição de cartinha do aluno Vander

GABRIEL
ESCOLA AMIGO
VANDER

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

O aluno Vander novamente demonstrou muita ansiedade e não se dispôs a tentar escrever mais. Notamos que o mesmo tem receio de escrever quando não há um referente para se basear. Assim, copiou o nome do destinatário e a palavra “escola”, então, após um incentivo, conseguiu escrever amigo, colocou seu nome e passou a fazer o desenho para o amigo. Por conta disso, entendemos que nossa análise em relação à aprendizagem do aluno não pode ser exata, uma vez que o mesmo ainda se encontra inseguro para as tentativas de escrita. Não nos é possível afirmar que o mesmo não compreende os conteúdos já desenvolvidos e tampouco podemos dizer, com o material de que dispomos até o momento, que Vander está desenvolvendo seu processo de alfabetização, considerando que, sabemos que alunos em fase pré-alfabética escrevem grafemas aleatoriamente, sem valor sonoro, o que não é o caso deste aluno, pois os pequenos registros que o aluno realiza, apresentam valor sonoro compatível com o esperado.

Como veremos na próxima seção em que analisamos outra produção escrita dos referidos alunos, esta situação de desconforto ao escrever, não foi superada por Vander, no decorrer do ano letivo, apesar dos diversos encaminhamentos e da retomada constante das atividades metafonológicas. Isoladamente, durante os exercícios corriqueiros de leitura e escrita de sílaba inicial, letra inicial, ou quando havia um referente para encaixar partes de palavras, não percebemos maiores dificuldades. Além disso, os pais nos relataram que o menino conseguia realizar as tarefas de casa sozinho, com poucas dúvidas. Portanto, entendemos que sua maior dificuldade está na produção textual, cujas dificuldades poderão ser superadas com o tempo, a partir de novas propostas de produção e conforme houver progresso em sua compreensão em relação à linguagem escrita

Da mesma forma, as propostas curriculares para a alfabetização asseguram um período de dois anos para este processo ser efetivado, justamente porque os alunos

que são os sujeitos da aprendizagem, apresentam experiências linguísticas variadas e desenvolvimento cognitivo singular, tendo em vista também o fator idade. Por isso, alguns precisam de um tempo maior de imersão em atividades linguísticas para consolidarem o processo da leitura e da escrita, salvo casos de distúrbios de aprendizagem, os quais necessitam de investigação e encaminhamentos específicos, visando a garantia dos direitos de aprendizagem.

### 3.6 PRODUÇÕES FINAIS: CARTAS PARA O PAPAI NOEL

Nossa posição de regente de turma possibilitou que o desenvolvimento das atividades com o propósito de desenvolver a consciência fonológica pudesse ser estendido, extrapolando o período reservado para a aplicação das atividades. Assim, durante o decorrer do segundo semestre, prosseguimos com o exercício com a turma 1º ano A e pudemos continuar observando o desempenho da turma, em relação ao processo de alfabetização e letramento.

Para compararmos a aprendizagem ao longo do ano letivo, decidimos coletar novamente produções textuais dos alunos, no final do ano, observando se houve progresso e se o trabalho com gêneros textuais proporcionou efetivamente o domínio dos diferentes padrões silábicos, assim como a consciência fonológica com seus desdobramentos em silábica e fonêmica.

Vale mencionar que seguimos propondo diversas situações de escrita, sempre partindo de textos, em que os alunos pudessem se basear para os momentos de escrita, além de ditados de palavras e pequenas frases.

A produção selecionada e aqui transcrita para análise, são cartas para o Papai Noel, as quais veremos a seguir. É preciso relatar que, considerando que o gênero carta exige a marca de um destinatário e de um remetente, no momento de propor esta atividade de escrita, organizamos o papel já no formato do gênero, ou seja, com espaço indicativo para a escrita do nome do destinatário (no caso, Papai Noel) e para o nome de quem escreveu. Porém, para garantir o anonimato dos alunos, no registro da digitalização da figura, recortamos o nome do remetente e usaremos o nome fictício no título de cada figura, uma vez que optamos, neste momento da análise, por explicitar melhor as produções, ao invés da transcrição de cada texto, como fizemos anteriormente.

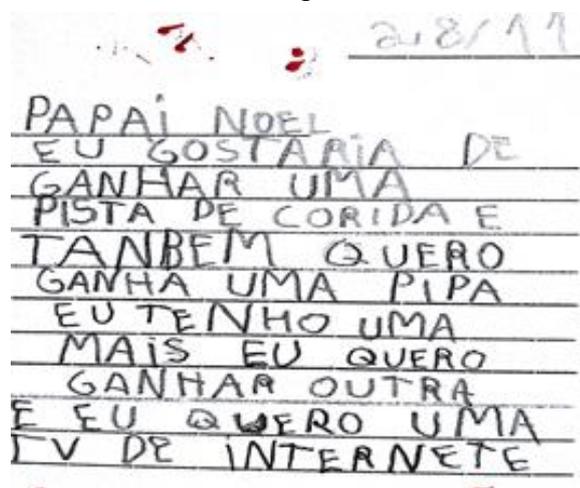
Além de estarmos entrando no período natalino, o contexto da produção partiu do filme *Crônicas de Natal*, o qual assistimos com a turma, por conta de este retratar a história de crianças que escrevem cartinhas ao Papai Noel. Assim, passamos o filme nas duas primeiras aulas do dia 28 de novembro e, após o intervalo do lanche, retornamos à sala de aula, com a proposta de produção, a qual foi aceita por todos da turma.

Vale relatar que orientamos às crianças sobre o fato de não escrever a carta apenas para pedir presente, mas explicamos que elas poderiam somente escrever ao destinatário, falando sobre si e sobre o período natalino. Entretanto, o lado consumista de quase todos veio à tona, pois poucos alunos deixaram de fazer seus pedidos em torno de brinquedos expostos em propagandas veiculadas pelas mídias.

Para esta análise, não serão consideradas as palavras PAPAÍ, NOEL, FELIZ e NATAL, pois estas foram escritas no quadro-de-giz, a fim de evidenciarmos o destinatário e evitarmos a confusão entre o uso do s ou do z (arbitrariedade), em feliz.

Vejamos as figuras:

Figura 7 – Produção de carta do aluno Diogo



28/11

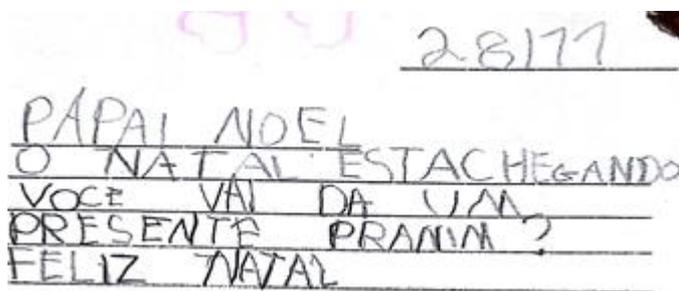
PAPAÍ NOEL  
EU GOSTARIA DE  
GANHAR UMA  
PISTA DE CORIDA E  
TANBEM QUERO  
GANHA UMA PIPA  
EU TENHO UMA  
MAIS EU QUERO  
GANHAR OUTRA  
E EU QUERO UMA  
TV DE INTERNETE

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Notamos que este foi o aluno que mais assimilou o processo de leitura e escrita. Observando sua carta, vemos que o mesmo conseguiu atender ao formato do gênero, conseguiu registrar a escrita de fonemas considerados mais complexos, como o NH, o QU, segmentou adequadamente as palavras, com poucos problemas a serem superados.

Quanto a eles, temos a palavra TANBÉM, em que houve alteração do M pelo N, caso de não domínio da regra do uso da nasal em coda silábica. Além disso, em CORIDA não registrou o dígrafo, fenômeno ocasionado pelo apoio na oralidade (conforme já mencionado neste trabalho). Na palavra “ganhar”, percebemos uma reflexão em torno do /r/ final, já que no primeiro registro, Diogo faz sem a coda (fenômeno fonético-fonológico) e, no segundo momento, escreve a palavra completa. Isso mostra uma oscilação na escrita do aluno, fato comum nessa fase da alfabetização, o que evidencia tentativas de acerto.

Figura 8 - Produção de carta da aluna Helena



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A aluna Helena também demonstrou que conseguiu assimilar muitos conceitos relativos ao processo de alfabetização, durante o ano letivo. Como podemos observar na figura acima, ela atendeu ao formato do gênero, fez um início um pouco diferente dos demais alunos e sem pedir algo específico, apenas questionou ao seu destinatário.

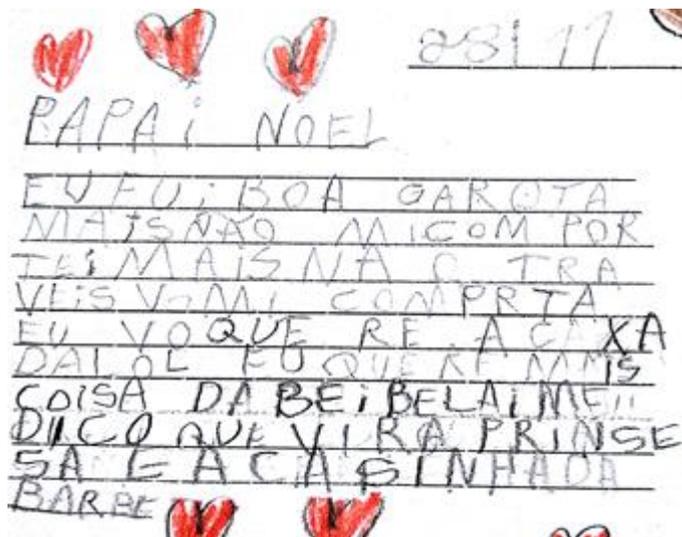
Para isso, utilizou corretamente o ponto de interrogação, acertou na escrita de palavras com sílabas consideradas complexas, como “PRESENTE”, e “CHEGANDO”. Suas dificuldades ficaram na junção<sup>13</sup> de palavras, em dois momentos de sua escrita: “ESTACHEGANDO” e “PRAMIM”.

A escrita de Helena evidencia que a aluna está em processo de assimilação em relação à pontuação. O fato de não ter acentuado as palavras “está” e “você” não minimiza sua produção, uma vez que a acentuação ortográfica não é trabalhada enfaticamente nesta fase, mas é um aspecto a ser desenvolvido paulatinamente, ao lado da ampliação da escrita.

<sup>13</sup> Fenômeno já discutido neste trabalho.

Da mesma forma podemos caracterizar o não uso do /r/ na coda silábica de dar, como fato natural nesta etapa da vida escolar, em que o aprendiz apoia-se no conhecimento oral para escrever.

Figura 9 – Produção de carta da aluna Kamila



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Podemos observar que a aluna Kamila iniciou seu texto com a mesma frase que a protagonista do filme assistido escreveu no início de sua carta ao Papai Noel: “Eu fui uma boa garota ...”, porém omitiu a palavra “uma”.

Nesta figura, vemos muitas marcas da oralidade, porém ótimas tentativas de escrita, sendo a compreensão do gênero muito boa. Domina os dígrafos nh e qu.

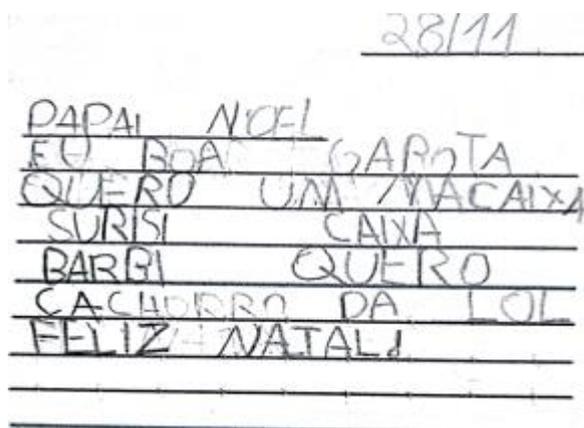
Quanto aos fenômenos observados, temos ditongação em “MAIS” e “VEIS” (marcas da oralidade). Em “MICOM PORTEI” (me comportei), “VOMI COMPRTA” (vou me comportar), “O TRA” (outra), “VOQUE RE” (vou querer) temos exemplos de não domínio de juntura e segmentação de palavras. Além disso, temos omissão de letras “COMPRTA” (comportar) e omissão do /u/ e do /r/ em codas silábicas, fenômenos também ocasionados por influência fonético-fonológico, assim como a monotongação de “CAXA”.

Temos ainda a dúvida sobre o uso dos fonemas arbitrários, com a escrita “PRINSESA” (s/c), fato comum no início da escrita, e que vai sendo dominado com o tempo e os exercícios de escrita, como listas de palavras com s e com z, palavras-

cruzadas, caça-palavras dentre outras estratégicas necessárias para o domínio do uso dos grafemas irregulares.

Entretanto, vemos como positivo para a aprendizagem as grandes possibilidades desenvolvidas por esta aluna, que não se intimidou e escreveu tudo o que precisava. Enfim, ela prometeu se comportar mais e fez seus pedidos: “Caixa da Lol”, “mais coisas da Baby Alive”<sup>14</sup> e a “Casinha da Barbie”.

Figura 10 – Produção de carta da aluna Laura



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A partir desta mostra, vemos que Laura compreendeu o formato e objetivo do gênero e também apresentou o mesmo início por conta do filme, “EU BOA GAROTA”, embora tenha esquecido a palavra “fui”, necessária para a coerência da frase. Vemos que há domínio do qu, ch e do dígrafo rr, assim como a manutenção do ditongo em “CAIXA”, apesar da dificuldade de segmentação adequada encontrada no período “UM MACAIXA”.

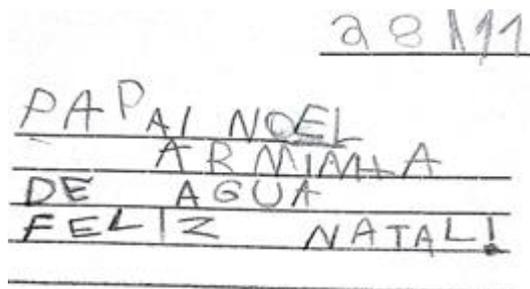
Em relação à palavra SURISI vinculada à palavra caixa, quando questionada a aluna disse que queria “Uma caixa surpresa”. Para isso, a menina utilizou alguns grafemas referentes ao vocábulo, mas não conseguiu realizar o “pre”, omitindo o fonema /p/ e trocou a sílaba final, de SA para Si, fato que entendemos como decorrência das tentativas de registro da palavra.

Destacamos que a palavra “cachorro” havia sido trabalhada em aulas anteriores (junto às atividades em torno do gênero lista) e exposta em cartaz na sala, por vários

<sup>14</sup> Os nomes de brinquedos no idioma inglês constituem uma dificuldade na escrita dos alfabetizados, por isso não analisaremos estes desvios grafofônicos.

dias, por ser uma palavra muito utilizada pelos alunos. Como ela é composta por sílabas complexas, fizemos este trabalho de destaque a fim de que os alunos a assimilassem em seu formato correto, com os dois dígrafos. Entendemos que esta estratégia ajudou a aluna a escrever a palavra corretamente, no momento em que precisou utilizá-la em seu texto.

Figura 11 - Produção de carta do aluno Vander



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Inicialmente, notamos que o aluno teve dificuldade em atender ao formato do gênero, poderia ter escrito algo como “eu quero uma arminha”. Em disso, tentou registrar palavras isoladamente.

Para a escrita das palavras, pediu ajuda, olhou e se dirigiu até um cartaz silábico exposto na sala, para as tentativas. Além disso, teve ajuda da pesquisadora para a escrita de “ARMINHA”, sendo que fomos sugerindo a ele cada sílaba oralmente, a fim de que ele compreendesse quais fonemas ouvia e quais grafemas utilizar, e assim foi transcrevendo. Como continuou muito inseguro (fato mencionado anteriormente neste trabalho), não registrou nada sem auxílio, se recusou a escrever mais, e seguiu para o desenho.

Com estas observações e análises, concluímos nossa pesquisa em torno do desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização. Os resultados constatados, tendo em vista as questões iniciais norteadoras, serão discutidos nas considerações finais, seção subsequente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos nossa pesquisa, partimos de alguns questionamentos que deveriam ser contemplados durante o percurso teórico-metodológico, de modo que pudéssemos articular nosso planejamento considerando as perguntas da pesquisa, o aporte teórico e a mediação das atividades propostas com os alunos em fase de alfabetização.

Em torno do tema *o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento da consciência fonológica em sala de alfabetização*, buscamos responder à questão principal, que se constituiu pela pergunta: Uma unidade didática organizada em torno de gêneros textuais contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica, em sala de alfabetização?

Considerando que o referencial teórico relativo ao processo de alfabetização atribui o sucesso na aprendizagem da língua escrita ao desenvolvimento da consciência fonológica nos anos iniciais de escolarização, acrescentamos o contexto dos gêneros textuais como auxiliares neste processo. Com isso, a partir de muita pesquisa e reflexão, produzimos um material didático para nos dar suporte durante a intervenção com a turma de 1º ano.

Após a conclusão das análises, concordamos com os referenciais teóricos que preconizam o desenvolvimento da consciência fonológica como aspecto essencial na fase de alfabetização. Entendemos que este desenvolvimento ocorre gradativamente, a partir das intervenções do professor e das interações do aluno, com materiais didáticos adequados para isso. Diante dos resultados, vimos que os gêneros textuais lúdicos constituem um aparato fundamental para a aprendizagem dos fonemas e grafemas, da leitura e da escrita, de forma significativa, conclusão que responde à questão principal desta pesquisa.

Reiteramos que o processo de alfabetização, assim como preconizava Paulo Freire, não pode ser automatizado em formato de decoreba, mas deve acontecer num contexto interativo, que permita ao aprendiz refletir sobre o que está aprendendo, enfim, ser sujeito de sua aprendizagem. Neste sentido, o uso dos gêneros contribui significativamente, uma vez que amplia as possibilidades de produção escrita, de acordo com os objetivos para o ensino de língua, de ampliação do conhecimento linguístico.

No início da pesquisa, não tínhamos garantias de que o material por nós produzido seria suficiente para a aprendizagem. Além disso, não conhecíamos os sujeitos envolvidos na pesquisa, pois embora sabíamos que seriam crianças com idades variadas entre 5 e 6 anos, cada qual tem suas particularidades, assim como a cada ano escolar, cada turma é específica. Contudo, conseguimos realizar um trabalho produtivo e, no decorrer do caminho, pudemos avançar nos conceitos com a turma, uma vez que percebemos que poderíamos exigir mais da aprendizagem dos alunos, buscando avanços ainda maiores.

Quanto às dificuldades observadas, podemos destacar que, durante o período de nossa intervenção, algumas intempéries ocasionaram a não assiduidade de alguns alunos, principalmente por se tratar do período matutino, em que o frio é mais intenso. Com isso, tivemos que auxiliar estes alunos em momentos diferenciados, a fim de que os mesmos não perdessem os conteúdos desenvolvidos, embora talvez este encaminhamento não tenha surtido tanto efeito quanto acontece durante o desenvolvimento normal das aulas, com as interações entre os pares.

Assim como ocorre em todas as turmas, nesta também encontramos alunos com dificuldades que transcendem o fazer pedagógico do professor. Entretanto, buscamos atender as individualidades, modificando ou adaptando algumas situações de modo que pudéssemos abranger as necessidades daqueles alunos que precisam de metodologia diferenciada para aprender.

Ressaltamos que, em nosso planejamento, buscamos ampliar, gradativamente, a exigência aos alunos em relação aos aspectos de leitura e escrita. A organização das aulas teve seu início com a ênfase na letra/som inicial, passando pela consciência de rimas e aliterações para, posteriormente, trabalhar a consciência de sílaba e de fonemas, com a proposição de tentativas de escrita de partes de palavras, de palavras inteiras, desde as formadas por sílabas canônicas até as consideradas complexas. Tudo isso em meio ao contexto do gênero, com perspectiva de avanços, conforme o desenvolvimento acontecia.

Assim, podemos afirmar que, embora tenhamos passado por dificuldades durante o processo, o sucesso da aprendizagem foi maior do que o esperado no início da aplicação, haja vista o desenvolvimento da escrita observado nas produções textuais dos alunos e também a evolução percebida pela equipe pedagógica da

escola, em comparação com os resultados obtidos em anos anteriores, com turmas de 1º ano.

No ano de 2018, além das avaliações previstas pela própria equipe da escola, os alunos participaram de avaliações externas (vinculadas ao programa Mais alfabetização do MEC), as quais reiteraram o bom desempenho de nossos alunos, de acordo com os direitos de aprendizagem previstos para a faixa etária/ano escolar. Como nossa proposta de mediação foi articulada em consonância com a busca do letramento na alfabetização, elaboramos nossas atividades considerando estes momentos de reflexão metafonológica, os quais se desenvolveram a partir da leitura (e pseudoleitura) e estudo de diversos gêneros textuais e articulamos a consciência fonológica como um alicerce na construção da competência leitora.

Em diversos momentos de nossa análise, observamos que as produções dos alunos revelavam estas reflexões produzidas por eles, seja quando escreviam a mesma palavra de formas diferentes em momentos distintos ou quando utilizavam dois grafemas (no caso das arbitrariedades da língua) na tentativa de representar um fonema ainda sem firmeza. Além disso, o desenvolvimento da leitura foi notável na classe, sendo que alguns alunos conseguiram, até o final do ano letivo, ler com fluência e, o mais importante, com a compreensão daquilo que estavam lendo, aspecto essencial no processo de letramento.

Portanto, entendemos que os exercícios reflexivos sobre a formação das sílabas, das palavras e a possibilidade de escrita de textos espontâneos, quando planejados a partir dos referenciais teóricos, produzem resultados expressivos para a alfabetização. Por isso, enfatizamos a necessidade de haver comprometimento por parte do professor, uma vez que cada passo neste processo necessita de objetivos bem definidos para gerar as conceitualizações e reflexões inerentes. Enfim, deve haver um planejamento de ações direcionadas a fim de que o aprendiz passe pelas etapas de reconhecimento, análise das diferenças entre os sons da fala e da escrita e percepção das convenções da nossa língua, tendo em vista as competências da leitura e da escrita e o interesse pelo uso da língua, através dos diversos gêneros textuais.

## REFERÊNCIAS

AMOP. **Currículo básico para a escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais.** - Cascavel: Assoeste, 2014.

ASSUNÇÃO, Cláudia A. de A de; MENDONÇA, Maria do C. C.; DELPHINO, Rosângela M. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro (Org). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito.** São Paulo: Parábola, 2013. Série Estratégias de Ensino 37.

BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. **Alfabetização e letramento: interfaces.** Ponta Grossa: UEPG/CEFORTEC, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Formação do professor como agente letrador.** 1ª. ed., 4ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. **Métodos de alfabetização e consciência fonológica:** o tratamento de regras de variação e mudança. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliações da Aprendizagem.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/190-secretarias-12877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em 24 jul.2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1996.

\_\_\_\_\_. **Algumas questões de linguística na alfabetização.** Caderno do Professor (Belo Horizonte), Belo Horizonte, MG, v. 1, n.12, p. 12-20, 2005. Disponível em:<<https://dialogosassessoria.files.wordpress.com/2016/03/cagliari-alfabetizac3a7c3a3o-e-linguc3adstica.pdf>>. Acesso em 28 jan. 2019.

CIELO, Carla Aparecida. **Habilidades em Consciência Fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade.** Tese de Doutorado. Curso de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS. Porto Alegre, 2000.

DA HORA, Dermeval; HENRIQUE, Pedro Felipe de Lima. Da fala à escrita: a monotongação de ditongos decrescentes na escrita de alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 108-121, jan./jun., 2013. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/13405/1005>

Acesso em 29 jan. 2019.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. In: **Educar**. Curitiba. n. 16. 2000. Editora da UTFPR.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino**. Tese - Doutorado em educação escolar. UNESP/Araraquara, 2012. Disponível em: [http://portal.fclar.unesp.br/poseduesc/teses/Fatima\\_Souza\\_Francioli.pdf](http://portal.fclar.unesp.br/poseduesc/teses/Fatima_Souza_Francioli.pdf). Acesso em 24 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Leitura e produção. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

KATO, Mary. **No mundo da escrita – Uma perspectiva psicolinguística**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Tendências Atuais da Pesquisa em Linguística Aplicada**. Anais do 5º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada. SePLA. Taubaté: Unitau, 2009.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MIRANDA, A.R.M. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais. In Sheila Z. de Pinho (Org.) **Formação de Educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Unesp, 2009, p. 409-426.

MORAIS, Artur Gomes. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica**. Revista Letras de Hoje. Porto Alegre. v. 39. n. 3. p. 175 – 192, setembro, 2004.

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

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros lúdicos no processo de letramento**. Ponta Grossa: UEPG / CEFORTEC, 2005.

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

SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 24 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2ª. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 24 jul. 2017.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. – 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZORZI, Jaime Luiz. **A apropriação do sistema ortográfico nas 4 primeiras séries do primeiro grau**. Campinas: SP (s.n), 1997.

\_\_\_\_\_. **As letras falam**: metodologia para a alfabetização. – Manual de aplicação. São Paulo: Phonics Editora, 2017.

## ANEXO A - QUESTIONÁRIO

### QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

#### ESCOLA MUNICIPAL TANCREDO NEVES

Senhores pais:

Conforme expliquei na primeira reunião deste ano letivo, estou desenvolvendo com a turma do 1º ano uma pesquisa de mestrado em relação à alfabetização. Peço novamente a colaboração de todos, respondendo ao questionário abaixo, pois preciso incluir estes dados em meu trabalho final.

(Não precisam colocar nomes nesta folha.)

Agradeço a compreensão de todos.

Atenciosamente,  
Profa. Luci Piletti Niedermayer

1. Quantas pessoas moram em sua casa? Marque.

02

03

04

05

mais de 05 pessoas.

2. Com quem a criança mora? Marque x na resposta correta.

só com o pai

só com a mãe

pai e mãe

só com avós

pai e avós

mãe e avós

3. Até que série a mãe estudou? .....

4. Até que série o pai estudou? .....

5. Sobre a renda familiar, marque o que melhor representa quanto a família tem de renda por mês.

- ( ) Em torno de 01 salário mínimo (R\$ 954,00).
- ( ) Em torno de 02 salários mínimos
- ( ) De 3 a 4 salários mínimos
- ( ) Mais de 5 salários mínimos

6. Em relação à casa da família, esta é:

- ( ) Própria
- ( ) Alugada
- ( ) Emprestada

7) Quais itens há em sua casa? (Responda marcando x nos espaços abaixo)

- ( ) Televisão. Quantas? .....
- ( ) Computador
- ( ) Automóvel
- ( ) Geladeira
- ( ) Máquina de lavar roupas
- ( ) Telefone celular. Quantos? .....
- ( ) Internet
- ( ) TV por assinatura
- ( ) Livros infantis

8) Seu (sua) filho(a) gosta de frequentar a escolar? .....

Por quê?

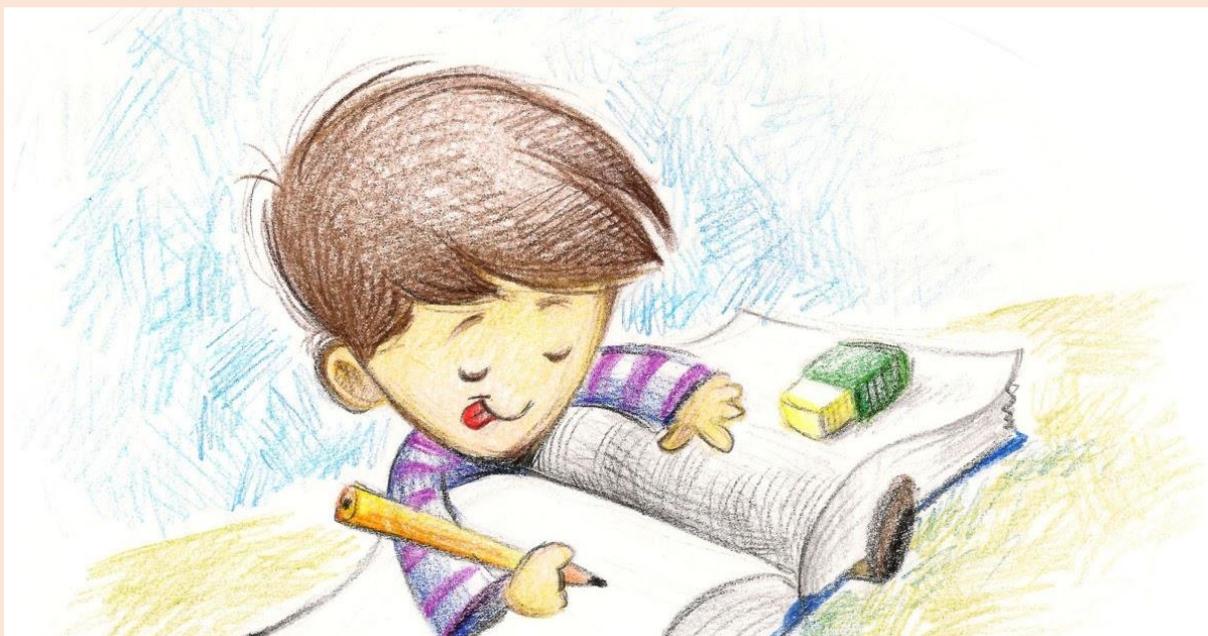
.....  
.....

**ANEXO B - APOSTILA DIRECIONADA AOS ALUNOS**



**ESCOLA MUNICIPAL TANCREDO NEVES**

**ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**



ALUNO(A): ..... 1º ANO A

PROFESSORA: LUCI PILETTI NIEDERMAYER

SANTA HELENA, MAIO/JUNHO DE 2018.

Gênero textual: Poema

1. O que você sabe sobre poema?
2. E o que é uma rima?
3. Sobre que assunto um poema pode tratar?
4. Quem escreve poemas?
5. Por que são produzidos poemas?

VAMOS LER O POEMA ABAIXO:

JOGO DE BOLA

A BELA BOLA  
ROLA:  
A BELA BOLA DO RAUL.

BOLA AMARELA,  
A DA ARABELA.

A DO RAUL,  
AZUL.

ROLA A AMARELA  
E PULA A AZUL.

A BOLA É MOLE,  
É MOLE E ROLA.

A BOLA É BELA,  
É BELA E PULA.

É BELA, ROLA E PULA,  
É MOLE, AMARELA, AZUL.

A DE RAUL É DE ARABELA,  
E A DE ARABELA É DE RAUL.

CECÍLIA MEIRELES

1. QUEM PRODUZIU O POEMA "JOGO DE BOLA"? .....
2. O POEMA CITA UMA: ( ) BONECA ( ) BOLA

3. NOS QUADROS ABAIXO, DESENHE CADA PERSONAGEM DO POEMA COM SUA RESPECTIVA BOLA.

ARABELA	RAUL
---------	------

4. ENCONTRE NO POEMA A PALAVRA “BOLA”. CIRCULE-A.

5. AGORA COPIE-A NOS ESPAÇOS ABAIXO, PARA CADA QUADRINHO, UMA LETRA:

--	--	--	--

6. QUANTAS LETRAS VOCÊ ESCREVEU? .....

7. AGORA VAMOS USAR O ALFABETO MÓVEL E TROCAR A VOGAL “O” DA PALAVRA BOLA NAS PALAVRAS A SEGUIR, PARA VER AS MUDANÇAS NA LEITURA:

B	O	L	A
B		L	A
B		L	A
B		L	A

8. AINDA COM O ALFABETO MÓVEL, FORME AS PALAVRAS “BOLA” E “ARABELA”.

9. AGORA FORME PALAVRAS INICIADAS COM A SÍLABA FINAL DESTAS PALAVRAS. ANOTE-AS NO CADERNO.



1. VAMOS FALAR E ANOTAR OUTRAS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM O MESMO SOM DO "BO".

- 1) ..... 3) .....  
 2) ..... 4) .....

2. PINTE DE VERMELHO TODAS AS LETRAS "B" NO POEMA.

3. COMPLETE DE ACORDO COM O TEXTO:

ROLA A .....

PULA A .....

4. AGORA ESCREVA O NOME DAS FIGURAS ABAIXO:



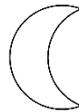
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



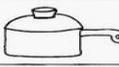
\_\_\_\_\_

5. Bingo dos sons iniciais (material disponível na Caixa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

6.

**FIGURAS E SOMS**

PINTE A FIGURA CUJO NOME COMEÇA COM O MESMO SOM QUE O NOME DO DESENHO EM DESTAQUE.

 <b>MACACO</b>	  
 <b>TATU</b>	  
 <b>PAPAGAIO</b>	  
 <b>GIRafa</b>	  
 <b>BOLO</b>	  
 <b>SAPATO</b>	  
 <b>LATA</b>	  

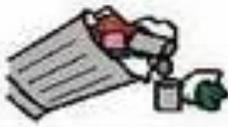
7. IDENTIFIQUE, RECORTE E COLE FIGURAS CUJOS NOMES INICIAM COM AS SÍLABAS ABAIXO:

BO	LA
----	----

8. AGORA VAMOS MODIFICAR O POEMA “JOGO DE BOLA”, ALTERANDO AS CORES DAS BOLAS, ASSIM COMO AS PALAVRAS QUE RIMAM.

.....
.....
.....
.....

9. COMPLETE AS PALAVRAS COM AS PARTES QUE ESTÃO FALTANDO:

	
<input type="text"/> TA	<input type="text"/> XO
	
<input type="text"/> A	MA <input type="text"/>

Gênero textual: CANTIGA

1. Que cantigas você conhece?
2. Quais cantigas seus pais cantavam quando você era menor?
3. Para que servem as cantigas?
4. Você acha que as cantigas também podem ajudar a aprender a ler e a escrever? Por quê?
5. Vamos cantar algumas cantigas conhecidas.

\* Neste momento, cada aluno deverá escolher uma das cantigas para produzir uma ilustração, em folha sulfite. Junto ao desenho, cada um deve escrever (com ajuda) o nome da música, assim como o nome dos personagens envolvidos.



VAMOS CANTAR

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!



(CANTIGA POPULAR)

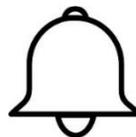
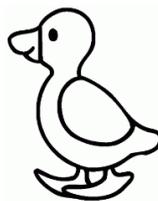
ATIVIDADE:

1. ENCONTRE E PINTE A PALAVRA "SAPO", NA CANTIGA.
2. PINTE O ANIMAL E DESENHE O HABITAT DELE, DE ACORDO COM A CANTIGA.

3. PINTE NO CAÇA-PALAVRAS SOMENTE AS LETRAS "S".

S	O	I	D	E	H
D	A	U	H	O	S
H	I	S	A	U	D
O	A	H	D	S	I
S	H	A	E	I	H
I	S	D	H	U	E
H	S	E	I	S	I
A	D	S	U	H	D

4. MARQUE UM X E PINTE SOMENTE AS IMAGENS QUE INICIAM COM O MESMO SOM DO S INICIAL.



5. DE ACORDO COM A CANTIGA, QUEM NÃO LAVA O PÉ? MARQUE.

( ) BARATA

( ) ABELHA

( ) SAPO

6. ONDE O SAPO MORA? .....

7. COPIE DA CANTIGA UMA PALAVRA:

• COM 4 LETRAS: .....

• QUE COMECE COM A LETRA N: .....

• QUE TERMINE COM A LETRA É:.....



1. NOMEIE AS FIGURAS ABAIXO:



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

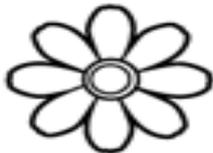
2. PROCURE O NOME DA FIGURA, RECORTE E COLE NOS ESPACOS ABAIXO.



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

© SMARTKIDS

ABELHA	SOL
MARGARIDA	FORMIGA
SAPO	BORBOLETA



(Adaptado de <http://www.smartkids.com.br/atividade/ditado-recortado-jardim>)

3. O SAPO NÃO LAVA O PÉ. AGORA, AO LADO DA FIGURA DE CADA ANIMAL, ESCREVA A SÍLABA INICIAL DO REFERIDO NOME E O NÚMERO DE PATAS CORRESPONDENTE.

	<input type="text"/>	<input type="text"/>		<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>		<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>		<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>		<input type="text"/>	<input type="text"/>



- Música:

“O fulano roubou pão, na casa do João.

- Quem, eu?
- Sim, você.
- Eu não.
- Então, quem foi?
- Foi a Maria.

A Maria roubou pão, na casa do João.

(E cada aluno, conforme for chamado, vai dizendo o nome de um colega, até que todos participem da brincadeira.)

1. PROCURE EM LIVROS FIGURAS CUJO NOME TERMINAM EM "ÃO" E COLE EM SEU CADERNO.

2. COMPLETE COM O QUE FALTA E DEPOIS PINTE AS FIGURAS:



FO .....



LI .....



LE .....



JO .....



CAMI .....



CORA .....

3. LIGUE AS IMAGENS CUJOS NOMES TENHAM A MESMA TERMINAÇÃO:



4. VAMOS PRODUZIR! Vamos brincar com a cantiga do sapo, substituindo-o pelo nome de outro animal e alterando palavras para produzir novas rimas.

O ..... NÃO LAVA .....

NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER

ELE MORA .....

NÃO LAVA .....

PORQUE NÃO QUER.

MAS QUE .....!

5. AGORA FAÇA UM DESENHO REPRESENTANDO A MUDANÇA NA CANTIGA.



Gênero textual: TRAVA-LÍNGUA

VAMOS PESQUISAR!

Os trava-línguas são textos que trabalham com unidades sonoras de difícil articulação e com a repetição de fonemas. Servem para brincar com as palavras ao fazer jogos de linguagem e fazem parte do nosso folclore.

Ex: O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA.

TAREFA:

Pesquise com seus familiares quais trava-línguas eles conhecem. Peça para alguém escrever para você trazer à escola e socializar com os colegas.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

APÓS OUVIR OS TRAVA-LÍNGUAS TRAZIDOS PELOS COLEGAS,  
ESCOLHA UM DELES E TENDE REPRESENTÁ-LO, DE FORMA ESCRITA,  
LEMBRANDO QUAIS FORAM OS SONS MAIS REPETIDOS.

.....  
.....  
.....

AGORA, VAMOS LER OUTRO TRAVA-LÍNGUA:

O PINTO PIA  
A PIA PINGA  
QUANTO MAIS O PINTO PIA  
MAIS A PIA PINGA.



Discussão oral

- Podemos saber quando, em que contexto e por quem foi criada este trava-língua? Por quê?
- É possível compreender o sentido deste texto?
- Para quem este trava-língua foi criado?
- Onde podemos encontrar este gênero escrito?
- Quem lê trava-línguas?
- Você acha interessante aprender os trava-línguas e falar? Por quê?

1. LEIA NOVAMENTE O TRAVA-LÍNGUA E OBSERVE QUAL É O SOM QUE MAIS SE REPETE NELE. PINTE DE VERMELHO A LETRA ENCONTRADA.

2. DE ACORDO COM O TEXTO, QUEM ESTÁ PIANDO?

( ) PIA                      ( ) PAPAÍ                      ( ) PINTO

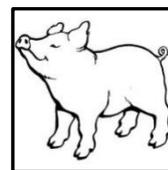
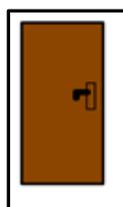
3. TROQUE A LETRA FINAL DAS PALAVRAS ABAIXO PELA VOGAL “A” E  
DESCUBRA NOVAS PALAVRAS:

- PINTO \_\_\_\_\_
- PIO \_\_\_\_\_
- PINGO \_\_\_\_\_

VAMOS RECORTAR?

4. PROCURE FIGURAS CUJOS NOMES INICIAM COM A LETRA P, E ENCAIXE-AS NOS ESPAÇOS ABAIXO, CONFORME O SOM INICIAL.

PA	PE	PI	PO	PU



1. PINTE DE AZUL A LETRA QUE MAIS SE REPETE NO TRAVA-LÍNGUA ABAIXO:

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA.

2. LIGUE CADA PALAVRA À FIGURA CORRESPONDENTE:

REI



RATO



CARRO



BARATA



3. NESTA SALA, QUE NOMES DE ALUNOS SÃO ESCRITOS COM A LETRA R? VAMOS FAZER UMA LISTA E LER.

4. COMPLETE AS PALAVRAS CRIADAS.

				1 					3 
				R					
2 				I					
				N					
4 				O					
				C					
5 				E					
				R					
				O					
6 				N					
				T					
				E					

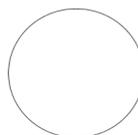
- JOGO TRINCA MÁGICA (disponível na Caixa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

### CONSCIÊNCIA SILÁBICA

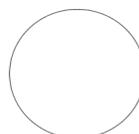
ESCREVA OS NOMES DAS FIGURAS. DEPOIS, ESCREVA NOS CÍRCULOS, O NÚMERO DE SÍLABAS DE CADA PALAVRA, CONTANDO COM PALMAS.



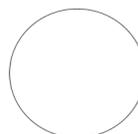
\_\_\_\_\_



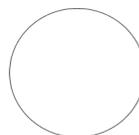
\_\_\_\_\_



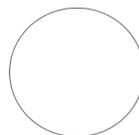
\_\_\_\_\_



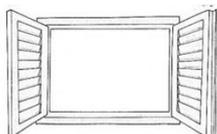
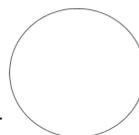
\_\_\_\_\_



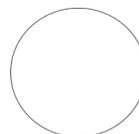
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\* DITADO DE TRAVA-LÍNGUA:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Gênero textual: LISTA

**ORALIZAÇÃO:**

- O que é uma lista?
- Em nosso dia a dia, para que utilizamos listas?
- Que tipo de lista as pessoas utilizam?
- Na sua casa, antes de ir ao mercado, alguém faz lista de compras?
- O que pode acontecer quando uma pessoa vai ao mercado sem uma lista do que precisa comprar?
- E na escola, existe lista de alguma coisa? De quê?

**LISTA DE NOMES DA TURMA**

1. ESCREVA OS NOMES DE 5 COLEGAS, CONFORME A ORDEM ALFABÉTICA:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. PINTE DE AZUL A LETRA INICIAL DE CADA NOME.

3. QUE LETRAS DO ALFABETO NÃO APARECERAM NAS INICIAIS DA TURMA? .....

**PESQUISA:**

Srs. Pais:

Precisamos de sua colaboração com algumas informações para o desenvolvimento das aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e de História.

\* Nome do(a) aluno(a): .....

\* Quem escolheu este nome? .....

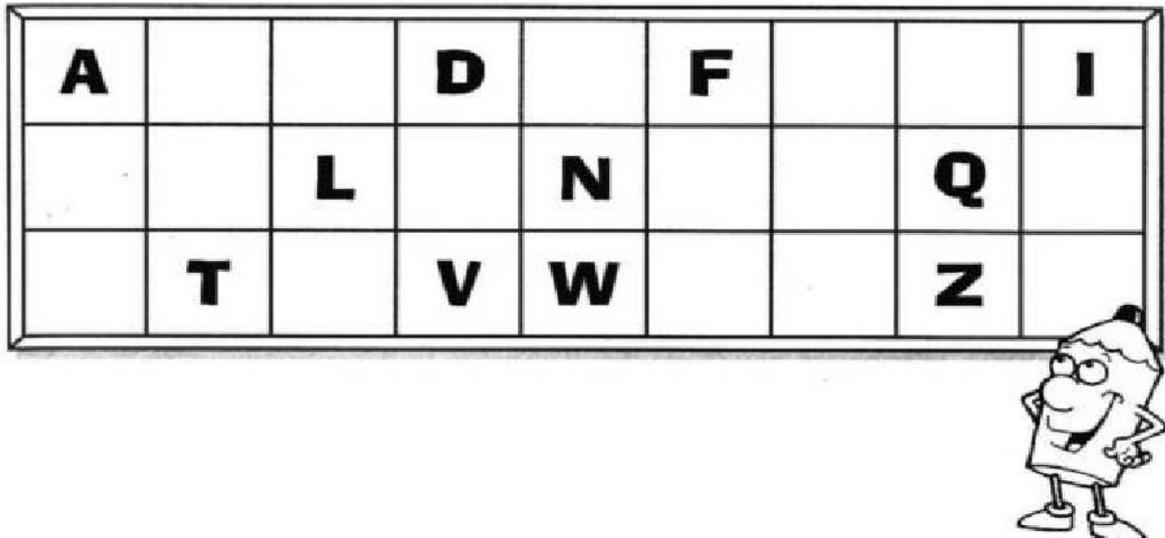
\* Conte como foi escolhido o nome de seu(sua) filho(a).

.....  
.....  
.....  
.....

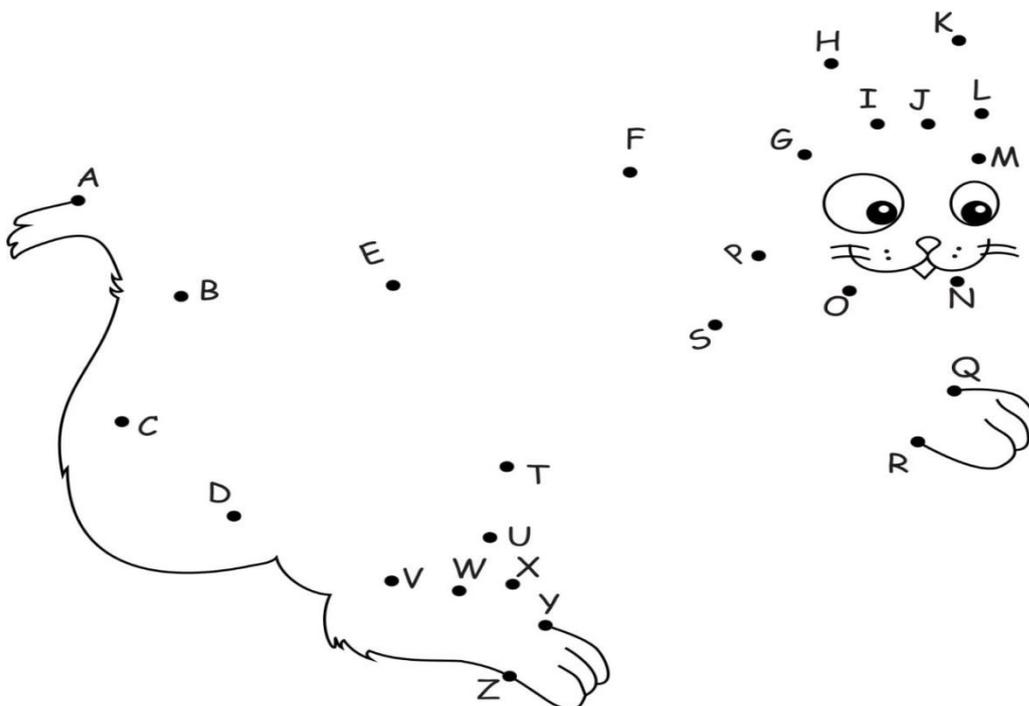
- Vídeo “O trenzinho das letras”, (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2DvsA-B9EEY>).

ATIVIDADES

1. OBSERVANDO O ALFABETO DA SALA, COMPLETE A ATIVIDADE ABAIXO:



2. LIGUE AS LETRAS EM ORDEM ALFABÉTICA.



3. QUE ANIMAL VOCÊ FORMOU? .....

4. A PROFESSORA VAI ENTREGAR A LISTA DE NOMES DA TURMA. RECORTE-OS E COLE-OS EM SEU CADERNO, DE ACORDO COM A ORDEM ALFABÉTICA.

5. OBSERVE OS NOMES QUE VOCÊ ORGANIZOU.

A) QUAL NOME TEM MAIS LETRAS? .....

B) QUANTAS LETRAS?.....

C) QUAL O PRIMEIRO NOME DA LISTA? .....

D) QUAL O NOME QUE FICA POR ÚLTIMO?.....

E) TEM ALGUM NOME REPETIDO?

( ) SIM      ( ) NÃO



6. BINGO DO ALFABETO.

7. VOCÊ TEM ANIMAL DE ESTIMAÇÃO? VAMOS ORGANIZAR UMA LISTA DE ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO DA TURMA (tempo para cada aluno citar o seu):

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

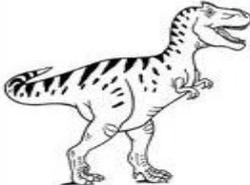
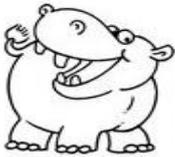
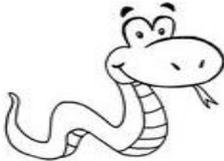
7. \_\_\_\_\_

8. VAMOS REPRESENTAR COM DESENHOS, ALGUNS ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO.

CACHORRO	COELHO	GATO
PÁSSARO	TARTARUGA	

- JOGO: formação de palavras com figuras contendo sílabas.
- ATIVIDADE:

QUAL A LETRA INICIAL?

	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>

- ◆ OBSERVE OS ANIMAIS QUE ESTÃO NO TÁXI DE CHICO BENTO E FAÇA A LISTAGEM:
- ◆ LIGUE CADA NOME À CLASSE DE ANIMAIS CORRESPONDENTE:



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

AVE

MAMÍFERO

- ◆ NO TÁXI DE CHICO TEM MAIS MAMÍFEROS OU AVES?

\_\_\_\_\_

(Fonte: <http://danielemachado7.blogspot.com.br/2013/08/atividades-sobre-os-animais-domesticos.html>)

- \* OBSERVE AS FIGURAS COM SEUS NOMES E COMPLETE CADA UMA COM A LETRA QUE ESTÁ FALTANDO:



\_\_ ORAÇÃO

P G C



GA\_\_O

M T D



\_\_ATO

G T R



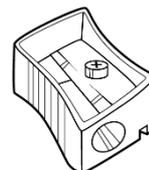
\_\_ANELA

P B C



\_\_ORMIGA

V B F



\_\_PONTADO\_\_

O A R

- LISTA DE MATERIAIS ESCOLARES, NO CADERNO.



Gênero textual: PARLENDA

#### ORALIDADE:

1. Vocês sabem o que é uma parlenda?
2. Para que serve uma parlenda?
3. Quando vocês brincam no recreio, de corda ou de roda, cantam alguma “música”? Vamos lembrar quais fazem parte das brincadeiras de nossa escola.
4. E a parlenda chamada “A-do-le-tá”, vocês conhecem?

A-DO-LE-TÁ

A-DO-LE-TÁ

LE PETI PETI TOLÁ

LE CAFÉ COM CHOCOLÁ

A-DO-LE-TÁ

PUXA O RABO DO TATU

QUEM SAIU FOI TU.

1. ESCREVA O NOME DA PARLENDAS, COLOCANDO UMA SÍLABA EM CADA QUADRINHO ABAIXO:

□	□	□	□
---	---	---	---

2. QUAL O OBJETIVO DESTA PARLENDAS?

.....

3. PINTE DE VERMELHO, NA PARLENDAS, AS PALAVRAS TERMINADAS COM Á.

4. PINTE DE AZUL AS PALAVRAS TERMINADAS COM U, NO FINAL DOS VERSOS.

5. ESCREVA ABAIXO DUAS PALAVRAS QUE RIMAM, OBSERVANDO O TEXTO.

.....

6. RELEIA, NA PARLENDAS, AS PALAVRAS “CHOCOLÁ” E “PUXA”.

A) OBSERVE A SEMELHANÇA SONORA DAS DUAS.

B) VAMOS PESQUISAR OUTRAS PALAVRAS QUE APRESENTEM ESTE MESMO SOM, SEPARANDO-AS DA SEGUINTE MANEIRA:

PALAVRAS COM X

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

PALAVRAS COM CH

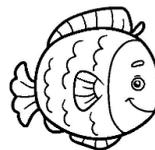
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

7. COMPLETE AS PALAVRAS ABAIXO COM AS SÍLABAS ADEQUADAS:

XA	XE	XI	XO	XU
----	----	----	----	----



\_\_\_ CARA



PEI \_\_\_

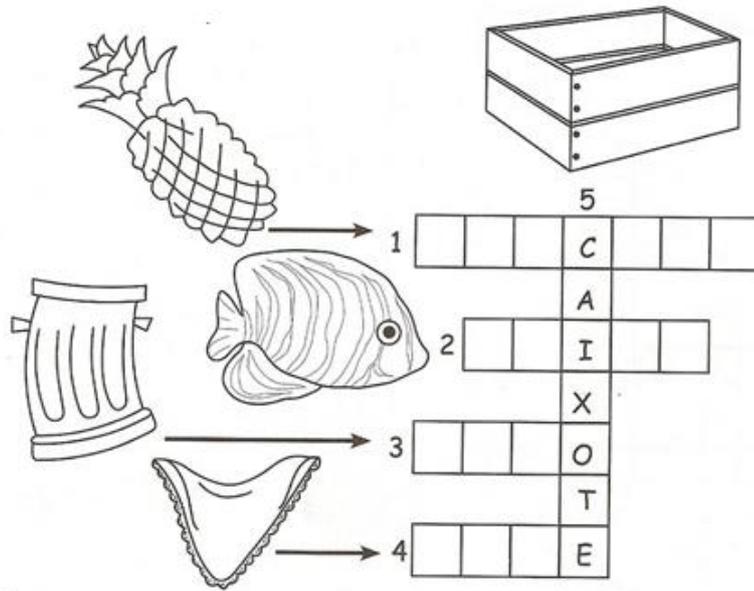


CAI \_\_\_



LI \_\_\_

8. PALAVRAS CRUZADAS:



PARLENDAS PARA PULAR CORDA:

COM QUEM VOCÊ PRETENDE SE CASAR?  
LOIRO, MORENO, CARECA, CABELUDO  
REI, CAPITÃO, SOLDADO OU LADRÃO  
MOÇO BONITO DO MEU CORAÇÃO.

SUCO GELADO  
CABELO ARREPIADO  
QUAL É A LETRA  
DO SEU NAMORADO?  
A, B, C ...  
(Na letra em que o aluno  
errar, precisa dizer um  
nome com a mesma inicial.)

- Momento de pular corda no pátio.

ATIVIDADE:

A PARTIR DAS PARLENDAS QUE CANTAMOS, ESCOLHA UMA PARTE QUE VOCÊ LEMBRA PARA REGISTRAR NESTE ESPAÇO.

---

---

VAMOS LER A PARLENDA:

A CASINHA DA VOVÓ  
CERCADINHA DE CIPÓ  
O CAFÉ ESTÁ DEMORANDO  
COM CERTEZA NÃO TEM PÓ.  
BRASIL 2000  
QUEM MEXER SAIU!



(TRADIÇÃO POPULAR)

### ATIVIDADES

1. PROCURE NA PARLENDA E ESCREVA:

A) UMA PALAVRA QUE RIMA COM “VOVÓ”: .....

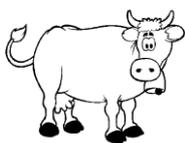
B) UMA PALAVRA QUE RIMA COM “BRASIL”: .....

2. CIRCULE NO TEXTO A PALAVRA “VOVÓ”.

3. AGORA COPIE ABAIXO AS PALAVRAS “VOVÓ” E “VOVÔ” E COMENTE SOBRE OS ACENTOS QUE GERAM O SOM E O SENTIDO DIFERENTES.

V O V Ó	VOVÔ
_____	_____

4. COMPLETE AS PALAVRAS ABAIXO COM AS SÍLABAS ADEQUADAS:



		C	A
--	--	---	---

FA

VA

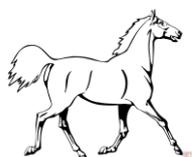
		S	S	O	U	R	A
--	--	---	---	---	---	---	---



		C	A
--	--	---	---



		D	A
--	--	---	---



C	A			L	O
---	---	--	--	---	---

VE FI VI VO



OLÃO



LA



TA

5.



# DITADO RECORTADO

VAMOS RECORTAR AS PALAVRAS CORRESPONDENTES AOS DESENHOS E COLAR.



VACA

VASO

VARA

VELA

VAGA-LUME

VASSOURA

VENTILADOR

VESTIDO

VULCÃO