

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

GRACILIANA RIBEIRO DE ALMEIDA

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE  
AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

Uberlândia/MG

2018

GRACILIANA RIBEIRO DE ALMEIDA

# **CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da  
Universidade Federal de Uberlândia, para obtenção de  
título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlúcia Maria Alves

Uberlândia/MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

A447c Almeida, Graciliana Ribeiro de, 1983-  
2018 Consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita [recurso eletrônico] / Graciliana Ribeiro de Almeida. - 2018.

Orientadora: Marlúcia Maria Alves.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.596>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguagem - Estudo e ensino. 2. Alfabetização. 3. Fonologia. 4. Educação de crianças. 5. Leitura (Ensino fundamental). I. Alves, Marlúcia Maria, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS). III. Título.

CDU: 801

GRACILIANA RIBEIRO DE ALMEIDA

# **CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Uberlândia, 28 de fevereiro de 2018.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlúcia Maria Alves – UFU/ MG

Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Tavares Leite – UFU/ MG

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Dias – UFU/ MG

Uberlândia/MG

2018

À minha mãe e à minha família, por todo amor que tenho por vocês...

dedico este trabalho!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir a bênção da vida;

Aos meus avós – pais, Maria Emília e João Nunes (*in memoriam*), por todo carinho e dedicação em minha criação, e por todos os ensinamentos sobre a vida;

À minha mãe, Marcela Jurema, mulher guerreira, por sempre acreditar e lutar por mim e por meus estudos;

Ao meu pai, Edivaldo, por me ensinar o valor do estudo, ser meu exemplo;

À minha orientadora, Marlúcia, por confiar em meu trabalho, me incentivar e não me deixar desistir;

Às minhas filhas, Ana Rosa e Geovana, que me apoiaram e me deram forças para continuar, por toda compreensão nos momentos que não pude estar, fisicamente, ao lado de vocês;

Ao meu marido, Renato, pela compreensão e apoio, e por acreditar e incentivar na realização dos meus sonhos, sempre;

Aos meus sogros, Ramiro e Natalícia, e à minha cunhada, Regina, por poder contar com vocês em todos os momentos;

A Mary Kellen, por cuidar do meu bem mais precioso para que eu pudesse viajar para estudar – minhas filhas;

Aos meus queridos (as) professores (as) do Mestrado Profissional em Letras/UFU, por todos os momentos de aprendizagem compartilhada;

A todos os meus amigos (as) do PROFLETRAS – Turma III – UFU, por suas companhias, ombro amigo e palavras de força e coragem;

Aos meus familiares, por acreditarem em mim e em meus sonhos;

E aos professores e coordenadores das escolas em que trabalho, pela paciência e compreensão em todos os momentos;

A todos: GRATIDÃO!

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a consciência fonológica e as dificuldades inerentes à aquisição da leitura e da escrita dentro do Ciclo de Alfabetização, período que compreende parte da faixa etária da infância, em média crianças de 6 a 8 anos de idade. Esse ciclo abrange do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. O estudo descreve a investigação dos desvios encontrados nas produções textuais de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, sendo que os desvios recorrentes na escrita dos textos tomados para análise nesta pesquisa são referentes à segmentação não-convencional, para o qual aplicamos uma proposta de atividades baseadas na consciência fonológica, visando amenizar os problemas identificados ao longo da investigação. Segundo Costa (2012, p. 16), “a consciência fonológica encontra-se no contexto da consciência linguística e configura-se como a capacidade que o ser humano possui de refletir e manipular as unidades fonológicas (sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas)”. Assim, são objetivos deste estudo: a) identificar os desvios recorrentes nas produções textuais dos alunos; b) selecionar os processos fonético-fonológicos que serão trabalhados na sequência de atividades propostas; c) elaborar e aplicar uma sequência de atividades construídas na perspectiva da consciência fonológica, buscando tratar os desvios identificados e selecionados nas produções textuais dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I; d) analisar as práticas de leitura e escrita dos alunos, após a implementação da sequência de atividades. Na análise das produções textuais, os casos de desvios mais recorrentes foram relacionados à segmentação não-convencional – hipossegmentação e hipersegmentação, sendo estes os processos privilegiados na proposta de intervenção didática abarcada nesta pesquisa. Os resultados obtidos neste estudo evidenciam que no Ciclo de Alfabetização o aluno ainda não reconhece os limites gráficos das palavras, desse modo tende a juntar ou separar a palavra fora das convenções ortográficas do português brasileiro.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Consciência fonológica; Hipossegmentação; Hipersegmentação.

## ABSTRACT

The present study has as object of study the phonological awareness and the difficulties inherent to the acquisition of reading and writing within the Literacy Cycle, period that includes part of the age group of childhood, on average children from 6 to 8 years of age. This cycle covers the 1st to 3rd year of elementary school. The study describes the investigation of the deviations found in the textual productions of students of the 2nd year of elementary school I, and the recurrent deviations in the writing of the texts taken for analysis in this research refer to the nonconventional segmentation, for which we apply a proposal of activities based on phonological awareness, aiming to soften the problems identified during the investigation. According to Costa (2012, p.16), "phonological awareness is in the context of linguistic consciousness and is the human capacity to reflect and manipulate phonological units (syllables, intra-syllabic units and phonemes)". Thus, the objectives of this study are: a) to identify the recurrent deviations in the students' textual productions; b) select the phonological-phonological processes that will be worked following the proposed activities; c) to elaborate and apply a sequence of activities built from the perspective of phonological awareness, seeking to treat the identified and selected deviations in the textual productions of the students of the 2nd year of Elementary School I; d) analyze the reading and writing practices of the students, after the implementation of the sequence of activities. In the analysis of textual productions, the cases of more recurrent deviations were related to nonconventional segmentation - hyposegmentation and hypersegmentation, these being the privileged processes in the didactic intervention proposal covered in this research. The results obtained in this study show that in the Literacy Cycle the student still does not recognize the graphic limits of words, thus tending to join or separate the word outside the orthographic conventions of Brazilian Portuguese.

**Keywords:** Literacy; Phonological awareness; Hyposegmentation; Hypersegmentation.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 - O <i>continuum</i> dos níveis de consciência fonológica .....                  | 36  |
| Figura 2 - Modelo de estrutura arbórea da sílaba segundo Selkirk (1982) .....             | 38  |
| Figura 3 - Caracterização de rima da sílaba e rima da palavra .....                       | 39  |
| Figura 4 - Exemplo da produção inicial .....  | 46  |
| Figura 5 - Exemplo de segmentação silábica com identificação da estrutura da sílaba ..... | 79  |
| Figura 6 - Exemplo das cartas do Jogo Trinca Mágica .....                                 | 81  |
| Figura 7 - Exemplos de quebra-cabeças de palito de picolé .....                           | 84  |
| Figura 8 - Exemplo do Jogo de Dominó com Palavras .....                                   | 87  |
| Figura 9 - Trilha do Jogo Trilha da Descoberta Fonológica .....                           | 93  |
| Figura 10 - Exemplo das cartas do Jogo da Memória Palavra dentro da Palavra .....         | 97  |
| Figura 11 - Exemplo de produção textual .....   | 99  |
| Figura 12 - Exemplo da produção textual do livreto <b>Você troca?</b> .....               | 100 |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 - Habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba .....      | 37 |
| Quadro 2 - Habilidades de consciência fonológica no nível intrassilábico ..... | 38 |
| Quadro 3 - Habilidades de consciência fonológica no nível dos fonemas .....    | 40 |
| Quadro 4 - Atividade 1 – Questões 1 e 2 .....                                  | 76 |
| Quadro 5 - Atividade 1 – Questões 3 e 4 .....                                  | 77 |
| Quadro 6 - Atividade 1 – Questões 5 e 6 .....                                  | 80 |
| Quadro 7 - Manual do Jogo Trinca Mágica .....                                  | 82 |
| Quadro 8 - Atividade 3 .....   | 83 |
| Quadro 9 - Atividade 4 (elaboração própria) .....                              | 85 |
| Quadro 10 - Atividade 5 .....  | 87 |
| Quadro 11 - Questões Atividade 5 .....   | 88 |
| Quadro 12 - Continuação da Atividade 5 .....                                   | 89 |
| Quadro 13 - Atividade 6 - Jogo Trilha da Descoberta Fonológica .....           | 90 |
| Quadro 14 - Cartas Comando do Jogo Trilha da Descoberta Fonológica .....       | 91 |
| Quadro 15 - Cartas Perguntas do Jogo Trilha da Descoberta Fonológica .....     | 92 |
| Quadro 16 - Atividade 7 – Questionário Fixando a Aprendizagem .....            | 95 |
| Quadro 17 - Atividade 8 - Jogo da Memória Palavra Dentro da Palavra .....      | 96 |
| Quadro 18 - Atividade 9 .....  | 98 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 - Desvios encontrados nas produções iniciais dos alunos 1 e 2 .....   | 47 |
| Tabela 2 - Desvios encontrados nas produções iniciais dos alunos 3 e 4 .....   | 50 |
| Tabela 3 - Desvios encontrados nas produções iniciais dos alunos 5 e 6 .....   | 53 |
| Tabela 4 - Desvios encontrados nas produções iniciais dos alunos 7 e 8 .....   | 55 |
| Tabela 5 - Desvios encontrados nas produções iniciais dos alunos 9 e 10 .....  | 58 |
| Tabela 6 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 1 .....   | 64 |
| Tabela 7 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 2 .....   | 65 |
| Tabela 8 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 3 .....   | 66 |
| Tabela 9 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 4 .....   | 67 |
| Tabela 10 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 5 .....  | 68 |
| Tabela 11 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 6 .....  | 69 |
| Tabela 12 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 7 .....  | 70 |
| Tabela 13 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 8 .....  | 71 |
| Tabela 14 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 9 .....  | 72 |
| Tabela 15 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 10 ..... | 73 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO .....   | 12  |
| 2. ALFABETIZAÇÃO: LER, ESCREVER E COMPREENDER .....                       | 18  |
| 2.1 Alfabetização e a legislação vigente .....                            | 18  |
| 2.2 A alfabetização escolar .....   | 21  |
| 3. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA .....   | 29  |
| 3.1 O que é consciência fonológica .....                                  | 32  |
| 3.2 O desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica .....          | 34  |
| 4. METODOLOGIA .....  | 42  |
| 4.1 Contexto escolar dos participantes da pesquisa .....                  | 43  |
| 4.2 Coleta de dados para detecção das dificuldades na alfabetização ..... | 45  |
| 4.2.1 Análise dos dados das produções iniciais .....                      | 45  |
| 5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA .....            | 63  |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 102 |
| REFERÊNCIAS .....   | 105 |
| APÊNDICE: Proposta didática .....   | 112 |

## Capítulo 1

### INTRODUÇÃO

A alfabetização é um tema muito discutido por estudiosos em todo o mundo. No Brasil, nos últimos quarenta anos, buscou-se encontrar caminhos para resolver o problema do baixo índice de aproveitamento na alfabetização, e vários são os estudos que abordam esta etapa da aprendizagem escolar (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985; SOARES, 2014, 2015, 2016; CAGLIARI, 2009). De modo geral, é possível verificar a preocupação dos estudiosos do processo de aquisição da leitura e da escrita com o frequente fracasso escolar apresentado nessa fase do desenvolvimento da aprendizagem. Órgãos oficiais, como o Ministério da Educação (MEC), também se mostram preocupados com as deficiências na aprendizagem, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (doravante E. F.), e, apesar dos esforços do Governo Federal com projetos de melhoria na qualidade da alfabetização, os avanços, segundo os indicadores da qualidade da educação, têm sido mínimos nas últimas décadas.

Mesmo com o empenho de especialistas e governantes, testemunhamos, na prática, que as dificuldades no processo de alfabetização são muitas, como problemas nos espaços físicos das escolas, financeiros ou até mesmo com os recursos humanos, porém priorizamos as dificuldades relacionadas à efetiva prática, como a falta de assimilação da relação grafema-fonema, a dificuldade de compreender as fronteiras de cada palavra e de refletir sobre a construção e o significado das palavras para a elaboração de frases e textos. Continuamente, o aluno produz uma escrita hipersegmentada, ou, por vezes, hipossegmentada, isto é, os alunos fazem segmentações não-convencionais de palavras, retirando ou inserindo espaços em branco em locais não previstos pela ortografia, como em “arcadinoe”, hipossegmentação produzida para “Arca de Noé” ou em “o brigada”, hipersegmentação usada em lugar de “obrigada”.

Muitas vezes, alguns alunos chegam ao 3º, 4º, ou até mesmo 5º ano do E. F., sem ainda estarem efetivamente alfabetizados, isto é, alguns até escrevem o próprio nome, soletram algumas palavras ou escrevem com dificuldade, porém não conseguem ter autonomia ao usar a linguagem, principalmente escrita. Essas deficiências acompanham uma parte significativa de alunos que saem da alfabetização e passam para outras etapas do processo de ensino regular, e

que, em alguns casos, levará tais estudantes ao posterior abandono da vida escolar, gerando o chamado analfabetismo funcional<sup>1</sup>.

A taxa de analfabetismo funcional vem decaindo ano a ano. Em 2012, o IBGE realizou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Esta foi divulgada em setembro de 2013, e mostrou que, no Brasil, existem 27,8 milhões de analfabetos funcionais. Já em 2014, de acordo com o MEC, houve uma diminuição dessa taxa que percentualmente em 2012 correspondia a 8,7% da população com 15 anos ou mais, e em 2013 foi de 8,3%. Essa redução da taxa de analfabetismo corresponde a todas as regiões do Brasil e a todas as faixas etárias<sup>2</sup>.

Dentre os esforços do governo para melhoria da educação no Brasil, em 2012, foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, uma política pública do Governo Federal, juntamente com estados e municípios, visando à melhoria na qualidade do ensino, mais precisamente no Ciclo de Alfabetização, sendo que esta política é voltada para a formação continuada de professores alfabetizadores.

O PNAIC constitui um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizadas pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (PNAIC, 2015, CADERNO DE APRESENTAÇÃO, p. 18).

Vemos o esforço do governo em melhorar a qualidade da alfabetização no país, porém os resultados ainda não atingiram índices satisfatórios, apesar de os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb<sup>3</sup> (2014) apontarem, assim como nas edições anteriores, uma superação das metas estabelecidas para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Esta superação da meta do Ideb não quer dizer que os alunos estejam adquirindo a habilidade de ler e escrever.

Dois fatores importantes são usados como base para obtenção dos resultados do Ideb: a) o desempenho nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática e b) as taxas de aprovação, repetência e evasão escolar. Sendo assim, é possível ocorrer aumento nos índices pela melhoria de outros indicativos como a taxa de aprovação e não necessariamente implica dizer que esteja acontecendo uma aprendizagem significativa de leitura e escrita.

---

<sup>1</sup> Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o analfabetismo funcional corresponde a pessoas de 15 anos ou mais que possuem menos de 4 anos de estudos completos, isto é, aqueles que embora tenham sido alfabetizados, não desenvolveram a competência de uso da língua em situações comunicativas específicas.

<sup>2</sup> Segundo dados contidos no CADERNO DE APRESENTAÇÃO PNAIC (2015, p. 13).

<sup>3</sup> O Ideb é um indicador do Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Diante dos fatos apresentados e partindo de uma realidade de turmas heterogêneas, que apresentam alunos ainda nas garatujas<sup>4</sup>, alguns começando a estabelecer a relação grafema-fonema, e alguns outros em pleno desenvolvimento da leitura e escrita, nos sentimos motivadas a pensar esta pesquisa, oportunizada pelo contato com trabalhos que atestam a relevância da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita, como Seara et al. (2015), Lamprecht et al. (2012), Soares (2016), dentre outros. Consideramos relevantes as pesquisas desenvolvidas dentro da perspectiva da consciência fonológica, pois refletir sobre a língua, seus elementos constituintes, sobre a relação entre os grafemas e os fonemas na formação das palavras, das frases, do discurso, proporcionam ao aluno um desenvolvimento consciente do trabalho com a linguagem.

Em virtude da necessidade de buscar melhorar a qualidade da alfabetização e de um estudo atestado como meio de auxiliar professores alfabetizadores a realizarem um trabalho eficaz, nos propomos a elaborar e aplicar uma proposta de atividades norteadas pelo uso da consciência fonológica como estratégia no processo de alfabetização, o que será exposto ao longo desta dissertação.

Destarte, este trabalho volta-se para a produção de atividades norteadas na perspectiva da consciência fonológica, para alunos do 2º ano do E. F., uma etapa do Ciclo de Alfabetização<sup>5</sup> – a qual compreende parte da faixa etária da infância, em média crianças de 6 a 8 anos de idade, abrangendo do 1º ao 3º ano do E. F. (PNE 2011/2020 – BRASIL, 2011).

O segundo ano é o período intermediário do ciclo, portanto, é uma etapa crucial da apreensão da leitura e da escrita, momento de aparar as arestas. Nesta fase, identificamos as dificuldades e buscamos amenizá-las, para que haja progressão para os anos seguintes sem os problemas encontrados atualmente, isto é, alunos saindo do Ciclo de Alfabetização sem ao menos saber ler e escrever proficientemente.

Para identificação mais apurada do nosso objeto de estudo, verificamos os desvios de convenção de escrita apresentados pelos alunos, de forma recorrente, na turma do 2º ano do Ensino Fundamental I (doravante EFI), para tanto, analisamos atividades de produção de texto que os alunos realizaram em sala. Foram produções executadas dentro da proposta normal de aulas, que é realizada por meio de sequências de atividades interdisciplinares. Durante a semana um tema é introduzido em sala, por meio de uma música, poesia ou literatura infantil. Partindo desse tema, diversas atividades são realizadas e, ao final da semana escolar, os alunos fazem

---

<sup>4</sup> De acordo com os níveis de desenvolvimento da escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), este seria o nível 1.

<sup>5</sup> Conceito segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Caderno 2 – A criança no ciclo da alfabetização (Brasília, MEC, SEB, 2015).

uma produção de texto como o reconto da história lida no início da semana e que, geralmente, é apresentada em forma de teatro, ou um personagem da história vem visitar os alunos, como forma de incentivá-los em seus momentos de produção escrita. Assim, recolhemos três produções de cada aluno, analisamos os desvios recorrentes, para então termos o objeto de estudo desta pesquisa. Consideramos a análise dos desvios uma técnica viável para tal fim. Esta estratégia é utilizada por alguns estudiosos como Bortoni-Ricardo (2005), Oliveira e Nascimento (1990) e também é corroborada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), que consideram os desvios cometidos pelo aluno como pistas para guiar a prática do professor, tornando-a menos genérica e mais eficaz.

Para elaborar as atividades de intervenção didática foi necessário um direcionamento, que, nesse caso, foi a identificação dos desvios de convenção de escrita apresentados nos textos analisados. A prioridade foram os desvios de ordem fonológica, como, por exemplo, a falta da coda nasal (lido – por lindo, catar – por cantar), ou outros processos fonético-fonológicos, como a segmentação não-convencional de palavras dentro dos textos. Partindo da identificação dos processos que mais se repetem, produzimos as atividades de intervenção, focadas na consciência fonológica.

Na turma analisada, foi possível observar uma aquisição tardia da leitura e da escrita, sendo ambas, ainda, precárias para a idade/série – os alunos têm entre 7 e 8 anos e estão no 2º ano do Ensino Fundamental. Porém, em média, 40% da turma não lê nem escreve com autonomia, a maioria, até então, é incapaz de organizar e usar adequadamente as estruturas silábicas da Língua Portuguesa na construção de palavras, frases e textos.

Desse modo, este estudo tem como objeto de pesquisa o uso da consciência fonológica, dentro do Ciclo de Alfabetização, como estratégia para tratar as dificuldades inerentes à apreensão da leitura e da escrita, principalmente as relativas à segmentação não-convencional de palavras em frases e textos – desvios recorrentes nas produções analisadas, e trabalhados na proposta de atividades voltadas para o conceito de consciência fonológica, que busca amenizar tais dificuldades. No capítulo 3, aprofundamos a definição de segmentação não-convencional de palavras em frases e textos.

O objetivo geral desta pesquisa é contribuir com o processo de alfabetização, auxiliando alunos e professores a trabalharem uma prática reflexiva, por meio de atividades de consciência fonológica, em busca de obtermos como resultado alunos que assimilam não apenas a tecnologia da escrita<sup>6</sup> e da leitura como um ato mecânico, mas que se tornaram indivíduos

---

<sup>6</sup> Ver mais em ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso, Princípios e Procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2001.

capazes de refletir sobre a construção linguística das palavras, frases e textos, além de interpretar e inferir seus significados, independente do gênero utilizado.

Os objetivos específicos que compreendem esta pesquisa são: a) Identificar os desvios recorrentes nas produções textuais dos alunos; b) Elaborar e aplicar uma sequência de atividades construída na perspectiva da consciência fonológica, buscando tratar os desvios identificados na análise das produções textuais dos alunos do 2º ano do E. F.; c) Analisar as práticas de leitura e escrita dos alunos, após a implementação da sequência de atividades.

Para desenvolver a intervenção didática, foi necessária a escolha de um gênero que foi utilizado nas leituras, compreensão e construção de significados. Nesta pesquisa, trabalhamos com o poema musicado, um gênero híbrido, pois mescla os gêneros poesia e canção. O estudo do gênero não é o foco deste trabalho, sendo apenas um elemento textual para a análise e apreensão da leitura e da escrita, visto que o cerne desta pesquisa é o uso da consciência fonológica como estratégia de alfabetização.

Conforme Costa (2012, p. 16),

a consciência fonológica encontra-se no contexto da consciência linguística e configura-se como a capacidade que o ser humano possui de refletir e manipular as unidades fonológicas (sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas). A consciência fonológica assume importância especial para aquisição da língua escrita em línguas com escrita alfabética já que nestas são estabelecidas relações entre os fonemas (no nível da linguagem oral) e os grafemas (no nível da linguagem escrita).

Alguns autores atestam a relevância de um trabalho voltado para a consciência fonológica no período de aquisição da leitura e da escrita, como Soares (2016) e Seara et al. (2015). De acordo com Soares (2016), esse conceito começou a ser utilizado a partir do início dos anos 1970 e, desde lá, as pesquisas nesse campo vêm evoluindo. No Brasil, pesquisas voltadas para o conceito da consciência fonológica são contemporâneas, porém, relativamente numerosas.

Desse modo, a consciência fonológica é investigada nesta pesquisa para identificar como está o conhecimento dos alunos quanto às estruturas formais da língua no que diz respeito ao uso de atividades construídas com o gênero poema musicado, com a finalidade de tratar as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Consideramos que a *práxis* incitará o uso das habilidades fonológicas dos alunos, na apreensão da leitura e da escrita.

Partimos da hipótese de que o aluno adquirirá maior solidez e apreensão da leitura e da escrita por meio de atividades estruturadas na concepção de consciência fonológica,

empregando-se o poema musicado como estrutura textual, pois acreditamos que a musicalidade, e os elementos prosódicos<sup>7</sup> observados nesse gênero servirão como facilitadores do aprendizado. A percepção dos sons das palavras, nas modalidades escrita e oral, são os construtos da assimilação da sonoridade das sílabas que serão reconhecidos na composição de outras palavras.

Ademais, existem muitos trabalhos em torno do conceito de consciência fonológica, porém a presente pesquisa agrega o poema musicado e seus recursos ao estudo da consciência fonológica como estratégia para auxiliar no processo de alfabetização. Consideramos um desafio que nos impulsionou a analisar com maior profundidade os casos relacionados ao estudo da estrutura sonora em sala de aula.

Assim, justificamos a realização da pesquisa, cujo intuito é contribuir com o processo de alfabetização, com uma estratégia atrativa e eficiente para facilitar o processo de aquisição da leitura e da escrita, a consciência fonológica.

Passamos, a seguir, ao Cap. 2 sobre Alfabetização, no qual respaldamos sua abordagem na legislação vigente e fazemos uma breve articulação entre o conceito de letramento e o de alfabetização – compreendemos que estes dois conceitos possuem uma estreita relação entre si, sobretudo neste trabalho a alfabetização ganha ênfase, pois priorizamos o despertar do aluno para a codificação e decodificação das palavras, acreditando que após esse passo virá a compreensão e reflexão sobre o seu uso na construção da linguagem oral e escrita. Em seguida, no Cap. 3, apresentamos a definição de consciência fonológica e seus níveis de desenvolvimento, bem como tratamos sobre a segmentação não-convencional. No Cap. 4, expomos a metodologia empregada na elaboração desta pesquisa. O Cap. 5 apresenta a discussão dos resultados obtidos por meio da aplicação e análise das atividades de intervenção didática. Por último, as considerações finais serão apresentadas, seguidas da proposta de intervenção didática e dos modelos dos jogos, como apêndice.

---

<sup>7</sup> A prosódia diz respeito à pronúncia das palavras, à maneira como as entoamos.

## Capítulo 2

### ALFABETIZAÇÃO: LER, ESCREVER E COMPREENDER

#### 2.1 Alfabetização e a legislação vigente

No contexto atual, a alfabetização é uma das prioridades do Ministério da Educação. O direito à Educação Básica é garantido a todos os brasileiros e, segundo prevê a Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22). Esta informação também está registrada na lei 8.069/90, art. 53, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Diante do baixo desempenho dos alunos em leitura, confirmado pelos resultados dos indicadores do nível da qualidade do Ensino Fundamental, em especial, do período correspondente à Alfabetização, e de outros problemas que vêm impactando a qualidade do ensino, algumas medidas foram tomadas pelo governo, com o intuito de melhorar a qualidade da alfabetização, tais como na Lei nº 11.274/2006 que está determinada a ampliação do ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início a partir dos 6 anos de idade; no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), entre as ações que visam à qualidade do ensino ficou determinado no inciso II do art. 2º a responsabilidade dos entes federativos com a alfabetização das “crianças até, no máximo, os 8 (oito) anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (Resolução CNE nº 7/2010) em que está determinado que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais Artes e da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; além do investimento na formação continuada de professores, por meio da criação da Rede Nacional de Formação de Professores e do desenvolvimento de programas de formação continuada como o Pró-Letramento.

A partir de 1980, novas práticas de alfabetização foram desenvolvidas, partindo-se dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1985), que demonstram que a alfabetização não é um

processo baseado em perceber e memorizar. As autoras perceberam em suas pesquisas que para os alunos se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética, eles precisariam compreender não só o que a escrita representa, mas compreender também como são elaboradas as representações da escrita, isto é, eles precisariam entender que o que a escrita grafa são unidades sonoras menores que a sílaba, os fonemas. Com este conhecimento, teremos uma aprendizagem significativa, em que o aluno reflete e compreende o que lê e escreve.

A aprendizagem significativa está contemplada nos PCN (1997), que foram elaborados sob a perspectiva do letramento e nele encontra-se o seguinte conceito.

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever (BRASIL, 1997, p. 23).

Desse modo, compreendemos que a alfabetização e o letramento estão intimamente relacionados dentro do processo de aquisição da leitura e da escrita, pois o aprendiz precisa aprender a ler e escrever, bem como necessita compreender o uso da língua oral e escrita, nas práticas letradas nas quais está inserido, tornando-se um cidadão capaz de participar plenamente das relações sociais nas quais está envolvido.

Sobre a relevância do uso da língua nas diversas práticas sociais, os PCN (1997) ressaltam que

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 23).

Sendo assim, consideramos que é obrigação da escola, e concomitantemente do professor, a formação de um aluno que seja capaz não só de ler e escrever, mas que saiba refletir, compreender e empregar a língua nas diversas práticas letradas da sociedade na qual está inserido.

Como já foi explicitado, o Governo Federal tem se empenhado na busca da melhoria da educação no Brasil, principalmente no que diz respeito ao Ciclo de Alfabetização. Um exemplo deste empenho é o PNAIC, que tem como prioridade a formação do professor alfabetizador,

pois este tem papel fundamental na formação significativa de seus alunos. De acordo com o programa,

A concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da Alfabetização na perspectiva do Letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o sistema de escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia (PNAIC, 2015, CADERNO DE APRESENTAÇÃO, p. 21).

O Ensino Fundamental corresponde a um período de nove anos e está dividido em duas fases, dentre as quais os cinco anos iniciais correspondem à primeira fase, e dentro desta primeira fase encontra-se o Ciclo de Alfabetização.

Ao final do Ciclo de Alfabetização, o aluno deve ter adquirido as habilidades de leitura, escrita, compreensão e interpretação de textos dos diferentes gêneros que contemplam sua fase de aprendizagem (fábulas, cantigas, parlendas, poema, carta, convite, entre outros) para, assim, prosseguir com o desenvolvimento da aprendizagem e passar para segunda fase do ensino fundamental. Entretanto, na prática, muitas vezes isso não acontece. É comum nas falas de professores a reclamação de que mesmo em turmas de quarto, quinto, e às vezes, sexto ano, ainda se encontram alunos não alfabetizados, alunos que apenas estão passando de um ano para o outro, mas que não adquiriram proficientemente às habilidades de leitura e escrita.

Amparadas por uma legislação que é pautada na alfabetização e letramento, desenvolvemos atividades de natureza voltada para a área da fonologia, principalmente, para a correspondência grafema-fonema. Na Unidade 1, dos cadernos do PNAIC (2012) temos,

Nessa perspectiva, defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos (PNAIC, UNIDADE 1, p. 22).

Em nossa pesquisa, privilegamos o trabalho com a apropriação da leitura e da escrita, isto é, a alfabetização propriamente dita, pois entendemos que com a aprendizagem da escrita alfabética o aluno encontra-se pronto para a vivência com o universo da leitura e da escrita, que será consolidado ao longo do Ciclo de Alfabetização. No entanto, destacamos também a importância da utilização do texto como unidade de ensino, assim como requer nos PCN (1997) e com o qual concordamos.

## 2.2 A alfabetização escolar

A Alfabetização é o processo inicial de aquisição da leitura e da escrita, isto é, quando a criança terá um contato inicial com o alfabeto na educação formal e compreenderá sua utilização para a construção do código de comunicação.

Muitos pesquisadores dedicam-se ao estudo dessa etapa do ensino-aprendizagem, que corresponde à primeira fase do E. F. – do 1º ao 5º ano. Porém, como já explicitado anteriormente, o Ciclo de Alfabetização no Brasil é determinado como sendo somente os três primeiros anos do E. F. Nesses três anos, a criança deve adquirir a habilidade de leitura e escrita.

O tema da alfabetização é explorado em diversas produções de inúmeros pesquisadores, e nesta pesquisa encontramos alguns, mais especificamente, relacionados à Linguística, à Fonologia, e à Pedagogia, como Cagliari (2009), Marcuschi (2010), Alvarenga et al. (1989), Kato (2005), Ferreira e Teberosky (1985), Soares (2014, 2016), Lemle (2005).

No Brasil, o período convencionado para alfabetização é chamado Ciclo de Alfabetização, que são os três primeiros anos do ensino fundamental, porém na prática esse período se estende e, muitas vezes, o aluno chega ao quinto ano do ensino fundamental sem ainda ter adquirido as habilidades de leitura e escrita. Este é um problema grave, que se estende há décadas no país, e apesar dos esforços de estudiosos da língua, professores e governo, os resultados ainda demonstram o insucesso nessa fase da escolarização no país. Vários agentes são responsáveis pelos problemas na fase de alfabetização, dentre eles: (i) a família, que por vezes é muito carente e não proporciona à criança o contato com a leitura e a escrita antes de entrarem para a escola; (ii) as precárias condições das escolas, metodologias, entre outros fatores; (iii) a falta de valorização do professor, tanto salarial quanto de investimento em sua qualificação profissional, principalmente do professor alfabetizador que deveria receber um tratamento especial, devido à relevância e complexidade do seu trabalho, além de políticas educacionais, como o sistema da não-retenção escolar, implantado pela Resolução CNE/CEB nº 07/ 2010 de 14 de dezembro de 2010, Art. 30 em que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar

**III.** a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

O aluno progride de um ano escolar para outro, mesmo que este não tenha se apropriado das competências escolares mínimas para dar continuidade à aprendizagem no ano seguinte. Isso acontece nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, em que há a progressão do aluno mesmo que ele não esteja habilitado para cursar a série seguinte, o que muitas vezes produz o efeito contrário à democratização da escola, que é o propósito dessa política educacional. O aluno progride sem conhecimento e ao longo dos outros anos escolares desiste da escola, pois não consegue acompanhar o desenvolvimento das atividades escolares que se tornam cada vez mais complicadas ao longo dos anos.

É possível perceber reiteradas vezes a fala sobre o fracasso do ensino no Brasil. Nos últimos quarenta anos, linguistas, pedagogos e outros estudiosos têm produzido muito sobre este assunto, porém pouco se percebe em relação ao avanço da aprendizagem. Soares (2015) descreve a situação de fracasso escolar no país, desde os anos de 1960.

Segundo dados do Ministério da educação, de cada mil crianças que, no Brasil, ingressaram na 1ª série em 1963, apenas 449 passaram à 2ª série, em 1964; em 1974 – portanto, dez anos depois – de cada mil crianças que ingressaram na 1ª série, apenas 438 chegaram à 2ª série, em 1975.<sup>8</sup> (SOARES, 2015, p. 13).

Nos anos seguintes, o fracasso reincidiu, e permanece até os dias atuais. A partir de 1996, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9394/96), a progressão continuada passou a ser uma tendência orientada pelo governo, com o intuito de viabilizar a universalização da educação básica e também como um meio de garantir o acesso à educação e manter o aluno na escola, pois objetiva a qualidade do ensino, combater a evasão escolar e a defasagem idade-série, além de diminuir a evasão escolar. A LDB propõe a educação continuada em ciclos, atualmente, a alfabetização é trabalhada em um ciclo composto pelos três primeiros anos do ensino fundamental, o Ciclo de Alfabetização e emprega a progressão sem interrupções, dentro do ciclo. Apesar das mudanças, os resultados permanecem insatisfatórios, alunos que, por não sentirem o desenvolvimento de sua aprendizagem, acabam por desistir da escola antes mesmo de concluírem o Ensino Fundamental. Isso ocorre porque a progressão continuada foi adotada no Brasil sem as devidas modificações estruturais, preparação dos professores e gestores, entre outras necessidades para o desenvolvimento de um projeto de progressão continuada de qualidade.

---

<sup>8</sup> Até este período a educação no Brasil era organizada por série, a partir da década de 1980 é que começou a ser introduzida a organização por ciclos, a 1ª série correspondia à série de alfabetização – desse modo o aluno só progredia para a 2ª série quando fosse considerado “alfabetizado”.

O insucesso no processo de alfabetização é comprovado por alguns medidores do nível da qualidade da alfabetização como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>9</sup>, a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Este último é voltado para o Ciclo de Alfabetização e visa a aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e em Matemática e também as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. Alguns estados têm o seu próprio sistema de avaliação do Ensino Fundamental, além desses do Ministério da Educação. No caso do município em que esta pesquisa foi realizada, Mineiros – GO, existe um medidor municipal chamado Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Mineiros (SAREM). Esses indicadores revelam o baixo desempenho dos nossos alunos. Apesar de nos últimos anos apresentarem algum êxito, estes resultados positivos ainda são precários em relação à disparidade permanente ao longo de no mínimo três décadas.

Muitas vezes, o que acontece é um ensino com palavras soltas, descontextualizado, em que o aluno não vê sentido na aprendizagem, pois aprende apenas a codificar e decodificar palavras sem a compreensão de seu sentido nem a reflexão sobre a elaboração linguística contida na formação dessas palavras para composição de textos e frases. Desse modo, o ensino proposto por Soares (2014) vai além dessa instrução mecânica de ler e escrever sem conseguir aplicar nas práticas sociais. A sociedade atual exige um nível de aprendizagem em que o aluno se torne participante do processo de desenvolvimento e não seja apenas um espectador.

De acordo com Cagliari (1982, p. 19), “alfabetizar não é só saber a figura das letras e a fala da escrita. A fala, a escrita e a leitura são atividades muito mais complexas e vão requerer um treinamento ao longo de vários anos de escola”. Isso implica dizer que apenas os três anos do Ciclo de Alfabetização não são suficientes para o desenvolvimento das habilidades de fala, leitura e escrita proficientes, porém devem garantir que essas habilidades estejam em pleno desenvolvimento na aprendizagem das crianças. Apesar da fala de Cagliari ter sido produzida há mais de três décadas, ela aprofunda a compreensão do processo de alfabetização, não limitando esse processo a apenas os três anos determinados pelo Conselho Nacional de Educação (2011). Assim, compreendemos que esse processo é longo, em se tratando de alfabetização, dentro das práticas sociais de uso da leitura e da escrita e não apenas pensando-a como o processo de aquisição da leitura e da escrita.

---

<sup>9</sup> A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (PORTAL DO MEC).

Devemos ter em mente que o processo de aquisição da língua oral e escrita é diferente do processo de desenvolvimento da mesma, sendo que este último é considerado um processo contínuo, ininterrupto. Desse modo, como nos apresenta Soares (2015), alfabetizar é ensinar a ler e escrever, é o domínio da “mecânica” da língua escrita; “A alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (SOARES, 2015, p. 16).

Vale ressaltar que esses conceitos são parcialmente verdadeiros, pois a língua escrita não é um registro fiel do que é articulado na fala. Isto é, a relação grafema-fonema não é perfeita, sendo assim “não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais” (SOARES, 2015, p. 17).

A alfabetização corresponde ao ensino-aprendizagem do ler e escrever, uma atividade mecânica, que exige reflexão para se fazer profícua às práticas sociais. A aplicação da leitura e da escrita nas práticas sociais que as utilizam caracteriza o letramento. De acordo com Soares (2014), este termo surgiu da palavra inglesa *literacy*, que traduzido para o português usamos a palavra letramento, e significa “a condição de ser letrado”<sup>10</sup>. No Brasil, e provavelmente na Língua Portuguesa, este termo foi usado pela primeira vez por Mary Kato em seu livro intitulado **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**, em 1986. Daí em diante apareceram outros trabalhos relacionados à temática do letramento, como por exemplo nas pesquisas desenvolvidas por Tfouni (1988), Kleiman (1995), Soares (1998), dentre outros.

Em Soares (2014), encontra-se um conceito para letramento que demonstra que há uma interseção entre essas duas definições, pois ela cita que o letramento é o “**resultado da ação de ensinar e aprender** (*grifo nosso*) as práticas sociais de leitura e escrita”, (SOARES, 2014, p. 39) enquanto que a alfabetização é “**ação de ensinar/aprender** (*grifo nosso*) a ler e a escrever”, (SOARES, 2014, p. 47). Percebemos, por estes conceitos, que a alfabetização e o letramento estão extremamente relacionados ao sistema de produção e uso da linguagem alfabética, sendo que o letramento vai além de habilitar o indivíduo para a tecnologia da leitura e da escrita, pois este insere o sujeito no mundo letrado, isto é, a pessoa participa efetivamente dos eventos de letramento, das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

---

<sup>10</sup> Soares (2014) explica o significado do termo letrado “versado em letras, erudito” e ressalta ainda que este significado nada tem a ver com o sentido da palavra letramento. Letrado, neste caso, recebe significado diferente daquele encontrado nos dicionários de Língua Portuguesa. Para saber mais, ler SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. – 2. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 32.

A alfabetização e o letramento são as etapas iniciais do processo de aquisição da leitura e da escrita, sendo que nosso foco é na alfabetização, pois é nela que se aprende o código. Embora cada sentença tenha uma significação própria, elas estão intimamente ligadas entre si, inter-relacionadas e inerentes ao desenvolvimento da aprendizagem.

Em um ensaio proposto pelas professoras Bartlett e Macedo (2015), pesquisadoras na área de alfabetização e letramento, é apresentada uma analogia entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os Novos Estudos sobre Letramento (NEL)<sup>11</sup> e conclui-se que “o processo de letramento é, portanto, inseparável da construção social das práticas de leitura e escrita” (BARTLETT e MACEDO, 2015, p. 227). E complementam:

Freire deu grande contribuição a uma abordagem social da compreensão do letramento e da alfabetização ao defender a inseparabilidade entre o aprendizado da leitura da palavra (linguagem) e a leitura do mundo (relações sociais) (BARTLETT e MACEDO, 2015, p. 228).

A citação de Bartlett e Macedo (2015) corrobora o pensamento que já foi explicitado sobre alfabetização e letramento em que são considerados processos distintos, porém inseparáveis. Pode-se afirmar que o letramento é a efetivação, o uso, a aplicação do código estudado e assimilado na alfabetização, apesar de que antes de estar alfabetizada a pessoa consegue participar de práticas de letramento. Isto acontece por meio do reconhecimento iconográfico da letra, da palavra, dos traços que fazem com que a criança ou pessoa não alfabetizada mesmo sem saber ler consiga reconhecer uma logomarca, ou consiga “ler”<sup>12</sup> um texto de acordo com o gênero a que pertence, por já ter sido exposta a esse gênero em outras situações. É o caso, por exemplo, de uma criança que ainda não sabe ler, no entanto, consegue fazer a “leitura” de um gibi ou de um conto de fadas, devido a seu contato anterior com estes gêneros e a assimilação de características que lhe são específicas.

Kleiman (2008) argumenta que o conceito de letramento

[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 15, grifo da autora).

---

<sup>11</sup> Os NEL foram propostos por Street (1984; 2003), Gee (1995), Barton & Hamilton (2000), Barton (1994).

<sup>12</sup> Diz respeito a situações em que uma criança por ter contato com um gênero, consegue pegar um livro e fazer uma leitura das imagens, contando a história de maneira aproximada ao que está escrito, mesmo ainda não tendo a habilidade da leitura e da escrita, como por exemplo, ao “ler” um conto de fadas, mesmo sem saber ler, ela inicia com “era uma vez” e finaliza com “e foram felizes para sempre”, demonstrando que já está inserida em um universo letrado.

Em seu livro **Letramento e Alfabetização**, Tfouni explicita que

a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta (TFOUNI, 2010, p. 32).

O termo letramento é um vocábulo recente nos dicionários de Língua Portuguesa, mas é amplamente estudado. Porém, nosso trabalho não aprofundará este conceito, pois nosso foco é a aquisição da leitura e da escrita, isto é, a alfabetização em si, o ato de apreender a codificação e a decodificação do sistema notacional da Língua Portuguesa, posto que o ano em que as atividades propostas serão aplicadas está inserido dentro do Ciclo de alfabetização. Cabe ressaltar que não há desvalorização do letramento em nossas perspectivas, apenas, para este trabalho, fica o conceito e sua relação direta com a alfabetização, sendo este último o cerne de nossos estudos.

Em 1988, Tfouni propõe que a alfabetização pertença ao âmbito individual enquanto que o letramento está inserido no âmbito social. E reafirma em obras posteriores,

Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema de escrita em uma sociedade (TFOUNI, 2005, p. 20).

Autores, como Ferreiro, por exemplo, defendem não haver necessidade do uso dos termos letramento e alfabetização com significados diferentes, ela “rejeita a coexistência dos dois termos com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização” (SOARES, 2003, p. 15).

Em entrevista para uma conceituada revista de educação do Brasil, Ferreiro falou sobre as mudanças que o desenvolvimento tecnológico trouxe ao conceito de alfabetização, desde a publicação de sua obra **Psicogênese da língua escrita** (1985) e afirmou que essa mudança aconteceu na concepção social do alfabetizado. Segundo Ferreiro (2006)<sup>13</sup>, estar alfabetizado nos dias de hoje é

---

<sup>13</sup> Retirado de uma entrevista em revista eletrônica - **O momento atual é interessante porque põe a escola em crise**. Entrevista concedida à Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, Out. 2006. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/238/emilia-ferreiro-o-momento-atual-e-interessante-porque-poe-a-escola-em-crise>>. Acesso em 09 abr. 2017.

[...] poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária.

De acordo com o ponto de vista de Ferreiro (2006), nesta entrevista, verificamos que o conceito de letramento está inserido na ideia de alfabetização. Portanto, analisando por essa perspectiva, concordamos com seus questionamentos acerca das nomenclaturas e definições de alfabetização e letramento. Contudo, observamos que Ferreiro (2006) amplia o que é alfabetização sob a perspectiva do letramento e termina por se assemelhar ao sugerido por Soares (2014), o ideal é alfabetizar letrando. Destacamos a importância de inserir o aluno nas práticas e usos da língua, dentro de uma alfabetização que não se realiza por meio de palavras soltas, mas sim, mediante um contexto. Entendemos que o conceito de alfabetização e letramento se entrecruzam, ou seja, estão intimamente relacionados, pois compreendemos que o principal objetivo da alfabetização é tornar o indivíduo habilitado em ler e escrever, para daí interagir com o mundo letrado com independência, sendo capaz de transitar nas diferentes práticas sociais e culturais ligadas à escrita. Porém, apesar de serem

Processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. (SOARES, 2004, p. 15).

Tanto a alfabetização quanto o letramento possuem muitas facetas, sendo que este apresenta como especificidades a “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (SOARES, 2003, p. 15). Enquanto que a alfabetização, propriamente, traz como especificidades – “consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações grafema-fonema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica de escrita” (SOARES, 2003, p. 15).

Mesmo apresentando especificidades distintas, a alfabetização e o letramento são indissociáveis, no entanto, é possível dizer que uma pessoa pode ser *alfabetizada*, porém não ser *letrada* e vice-versa. Entendamos essa diferença por meio da explicação de Soares (2014),

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2014, p. 40).

Consideramos que a alfabetização não deve ser vista apenas como um processo de codificação e decodificação do oral para o escrito, e vice-versa, mas deve ser tratada como um processo de apropriação de um sistema de escrita convencional, com regras próprias e complexas, com múltiplas facetas – psicológica, morfológica, semântica, linguística, fonológica, em que todas sejam desenvolvidas de modo reflexivo, nos construtos da linguagem oral e escrita, sem que haja vantagem de uma faceta sobre a outra.

Diante das diversas leituras realizadas para construção dessa pesquisa, observamos que os estudos relativos à alfabetização não se restringem apenas ao campo da Pedagogia e de algumas vertentes da Psicologia. Para Alvarenga (1989),

hoje, compreende-se que a alfabetização é um processo complexo, multifacetado, e que, por isso, pode e deve ser analisado sob a perspectiva de diferentes ciências, cada uma abordando o fenômeno de determinado ângulo (ALVARENGA, 1989, p. 6).

O fato de diferentes ciências como a Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia, abordarem o tema alfabetização em diferentes perspectivas nem sempre é vantajoso, pois gera uma multiplicidade de resultados que muitas vezes não se conciliam. Destacamos que a partir do surgimento do termo letramento, os estudos e pesquisas têm se voltado para esse conceito, estruturando, assim, os estudos sobre cada um dos componentes do processo de alfabetização.

Comprendemos que a alfabetização não corresponde apenas à apreensão da leitura e da escrita como um ato mecânico de codificar e decodificar as palavras, mas é um processo abrangente de “compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos” (CAGLIARI, 2009, p. 5).

Assim, propomos trabalhar com a faceta linguística da alfabetização, por meio de atividades voltadas à consciência fonológica, com o intuito de levarmos o aluno a refletir sobre a natureza da escrita e a compreender suas características na constituição da linguagem oral e escrita, ou seja, da leitura e produção de textos.

O capítulo seguinte fundamenta a concepção de consciência fonológica e sua relevância para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

## Capítulo 3

### CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Desde cedo, em torno de um a dois anos de idade, a criança desenvolve a habilidade da fala, isto é, a criança aprende a usar as palavras, de certa forma, com uma estrutura organizada, pois ela constrói frases dentro da estrutura ‘sujeito, verbo e seus complementos’, sabe usar os adjetivos para caracterizar os substantivos, mesmo que ainda não tenha iniciado os estudos formais. Sendo assim, podemos concluir que a consciência da língua é natural do ser humano, mas também a adquirimos nas relações sociais e principalmente por meio da educação formal.

De acordo com Lamprecht et al (2012, p. 260), a “consciência linguística é a capacidade de reflexão consciente sobre o código linguístico, tomando-o como objeto de análise, deixando de lado o conteúdo do que está sendo comunicado”.

No uso social da língua, geralmente observamos apenas a mensagem em si, não costumamos observar os elementos linguísticos, isto é, a estrutura da língua que é utilizada para a constituição da mensagem, como os morfemas, o encadeamento sonoro que forma as palavras, os sintagmas, e daí por diante. A reflexão sobre esses elementos estruturais da língua é chamada *consciência metalinguística*, esta faz parte da chamada *consciência linguística*, isto é, a consciência que cada pessoa tem sobre a língua, os seus sons, a construção das palavras. No entanto, a consciência metalinguística vai além de uma simples reflexão sobre a língua, Soares (2016) esclarece que a consciência metalinguística não deve ser entendida apenas como a capacidade de ouvir a língua, analisar seus sons e relacioná-los com marcas gráficas, mas deve ser entendida também como a capacidade de refletir sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais.

Portanto, podemos entender que o ensino da língua ao longo dos anos escolares é um estudo em desenvolvimento da consciência metalinguística do aluno, desenvolvimento este que acontece gradualmente, ano a ano, na fase de escolarização.

Segundo Nagy e Anderson (1999, p. 155), uma possível definição de consciência metalinguística é

consciência metalinguística – a habilidade de refletir sobre e manipular os aspectos estruturais da língua – não é necessária no uso normal da língua; as pessoas geralmente prestam atenção na mensagem que está sendo transmitida, não nos elementos que a transmitem.

Desse modo, compreende-se que a consciência metalinguística compreende diversos elementos estruturais da língua, como esclarece Karmiloff-Smith et al. (1996), ela envolve uma reflexão consciente sobre vários aspectos da língua, fonológico, semântico, morfossintático. Para o desenvolvimento do nosso trabalho, abordamos apenas o aspecto fonológico.

A criança, desde cedo, manifesta algum conhecimento a respeito da língua e de seu uso. Gombert (1992) diz que é importante distinguir essa capacidade de reflexão que a criança tem sobre a língua da habilidade de monitorar e planejar seus métodos de processamento linguístico. Ele chama a atenção para a necessidade de distinguir as *habilidades metalinguísticas* das *atividades epilinguísticas*. Estas fazem parte das habilidades metalinguísticas, contudo são atividades realizadas de maneira inconsciente, são manifestações de uma sensibilidade funcional à organização da língua, algo que a criança manifesta desde cedo, mas que não ocorre de forma planejada, como por exemplo, uma criança que nunca foi à escola, mas consegue perceber a ordem adequada de elaboração de uma frase, ‘Eu fui ao cinema’, e não pronuncia, em sua maioria, ‘cinema fui eu’.

A partir do momento que a criança começa a estudar, isto é, inicia o ensino formal, tem acesso às letras e às palavras, no ambiente escolar, ela está inserida num processo de reflexão das estruturas linguísticas, mesmo que ela ou o professor não estejam cientes deste processo. Muitos professores alfabetizadores não são conhecedores da importância de analisar e refletir sobre a construção das estruturas da língua no processo de aquisição da leitura e da escrita.

De acordo com Turner, Pratt e Herriman (1984), a consciência metalinguística desenvolve-se em diferentes níveis: consciência fonológica, consciência da palavra, consciência sintática, consciência pragmática.

Este trabalho está voltado para a consciência fonológica. Nos últimos anos, muitos estudos foram realizados e comprovam que a consciência fonológica é um importante instrumento para a aquisição da leitura e da escrita, como Carraher e Rego (1981; 1984), Bezerra (1982), Cardoso-Martins (1991), Lamprecht. et al. (2012) e Soares (2016).

Quando há a reflexão sobre a palavra e seus elementos constituintes, sobre suas unidades sonoras, dizemos que a prática é executada com consciência fonológica.

Alguns autores, como Alves (2012), Rigatti-Scherer et al. (2012) e Seara et al. (2015), enunciam que a consciência fonológica se manifesta desde cedo nas crianças. Seara et al. (2015) afirma que esta habilidade já pode ser observada em crianças de 3 a 4 anos e que vem sendo estudada no mundo todo, principalmente no que diz respeito ao processo de alfabetização.

Desde cedo a criança apresenta sensibilidade às rimas de palavras, talvez estimuladas pelas histórias infantis ou pelas cantigas infantis, que são carregadas de sonoridade,

musicalidade, ritmo, elementos que podem facilitar para que a criança reflita de modo inconsciente a língua, percebendo as rimas de palavras, a segmentação das palavras em sílabas e, assim, preparando-a para o contato com a palavra escrita e com a prática da leitura.

Sobre a importância do trabalho com a consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita, alguns autores como Lamprecht et al. (2012) corroboram que

na alfabetização, trabalhar a relação entre sons e letras, tirando proveito de uma capacidade cognitiva que a criança já possui, em certo grau, ao chegar à escola e que vai se desenvolver ainda mais no contato com o ensino formal da escrita, significa aproveitar um instrumental disponível, acessível, natural (LAMPRECHT et al., 2012, p. 16).

Observamos, então, que o trabalho com a consciência fonológica é algo que deve ser aprimorado, direcionado e planejado pelo professor, como uma forma de desenvolver uma habilidade inerente ao ser humano e que pode auxiliar significativamente no processo de aquisição do princípio alfabético. Infelizmente, a maioria dos professores de alfabetização, no Brasil, não tem conhecimento sobre o que é consciência fonológica. Alguns até realizam tarefas que empregam a consciência fonológica, como atividades com rimas ou segmentação e contagem de sílabas, porém, sem que haja embasamento teórico para tais práticas. Em 2005, Rigatti-Scherer et al. (2012) realizaram entrevistas com 14 professores alfabetizadores de uma rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre e concluíram que, dentre os docentes, nove tinham ouvido falar sobre o assunto, mas não sabiam bem do que se tratava, enquanto que os demais desconheciam totalmente o tema. Dados que corroboram a falta de conhecimento sobre consciência fonológica pela maioria dos docentes, além da observação em nossa prática escolar.

Há alguns anos, o termo consciência fonológica não era utilizado em cursos de preparação de professores. Atualmente, algumas universidades e faculdades já empregam este termo em seus cursos de Pedagogia, porém sem o aprofundamento necessário para que o professor elabore atividades fundamentadas e que levem os alunos a refletir sobre o funcionamento da língua. Vemos alguma mudança nesse sentido com as formações de professores do PNAIC, em que a prática do professor é voltada para a consciência fonológica. Com isso, todos os professores alfabetizadores puderam ter contato com este termo e conheceram um pouco sobre o assunto, mas sabemos que é um conhecimento insuficiente devido ao tempo limitado das formações. Cabe a cada professor buscar aperfeiçoamento para sua prática pedagógica, e a experiência com a consciência fonológica é uma maneira de aprofundar os conhecimentos linguísticos do professor, para assim melhorar os instrumentos e

as técnicas utilizadas no processo de alfabetização. Nos cursos de graduação em Pedagogia ainda não é comum uma disciplina para abordar o tema da consciência fonológica, desse modo, para estudar sobre este tema o professor deve buscar cursos de especialização em alfabetização ou Psicopedagogia.

Às vezes parece haver uma inversão do papel da escola no que diz respeito ao aprimoramento das habilidades de consciência fonológica, pois, o método ou a estratégia utilizada pelo professor não desenvolve no aluno a capacidade de refletir sobre a língua. Geralmente, o professor produz uma leitura artificial, principalmente em ditados ou leituras de textos, distante da realidade do aluno, que passa a reproduzi-la. Porém, na prática, não consegue relacionar a pronúncia artificial com a palavra real, pois não a tem como ponto de referência para a escrita. Ouvir a leitura do outro é de suma importância para a aquisição da leitura e da própria oralidade, porém a leitura deve ser realizada de modo que provoque reflexões e não confusão na compreensão da mensagem a ser transmitida, bem como da palavra pronunciada.

De acordo com Cagliari (1995), a escola necessita de professores com melhor formação acadêmica. Ele afirma que há muita dedicação às questões pedagógicas, metodológicas e psicológicas e pouca atenção às questões linguísticas. Compartilhamos do pensamento de Cagliari e reiteramos a importância de estudos linguísticos nos cursos de Pedagogia.

Na seção seguinte, tratamos do conceito de consciência fonológica e sua relação com o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita.

### 3.1 O que é Consciência Fonológica?

A consciência fonológica é um dos níveis da consciência metalinguística, é o mais estudado e investigado e diz respeito à capacidade que o indivíduo possui de refletir a língua em sua estrutura, mesmo antes de iniciar sua vida escolar, e que na escola deve ser aprimorado para a apreensão do princípio alfabético.

Data-se de meados dos anos 1970<sup>14</sup> o surgimento de estudos sobre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas em crianças. Soares (2016) aponta que só a partir daí tenha-se reconhecido a importância de que a criança, para compreender a escrita alfabética, tenha que desenvolver a consciência fonológica, a sensibilidade aos sons e a segmentação das palavras.

Lamprecht et al. (2012) tratam a consciência fonológica como sendo a capacidade humana de pensar a língua como objeto, de analisar, reconhecer e manipular os sons da fala.

---

<sup>14</sup> Ver Bowey (1994).

Rigati-Scherer et al. (2012) complementam este conceito trazendo que é também estar consciente de que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas.

A consciência fonológica também é considerada como a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos (CARDOSO-MARTINS, 1995).

Alves (2012) amplia este conceito. Para ele, a consciência fonológica deve ser vista como muito mais do que apenas um conhecimento acerca dos sons. Nesse sentido, é fundamental a capacidade de manipulação, ou seja, a capacidade de apagar, adicionar ou substituir sons. Segundo Alves (2012, p. 31), “a língua pode ser segmentada de diversas formas, pois as frases são segmentadas em palavras; as palavras em sílabas; a sílaba, por sua vez, pode ser separada em *onset*<sup>15</sup> e *rima*”. A sílaba pode ainda ser segmentada em unidades menores, chamadas fonemas.

Este autor resume suas considerações a respeito da consciência fonológica evidenciando que “**reflexão e manipulação** são duas palavras-chave na definição de consciência fonológica” (ALVES, 2012, p. 32), (*grifo do autor*). Definição com a qual concordamos, pois o indivíduo necessita refletir, criar hipóteses, compreender que a língua pode ser segmentada em unidades menores – frases em palavras, palavras em sílabas, a sílaba em unidades intrassilábicas (*onset* e *rima*)<sup>16</sup>, até chegar a menor unidade de som com caráter distintivo na língua, os fonemas; saber manipular as unidades fonológicas constituintes da língua, como substituir, suprimir, transportar, explorar os fonemas, as rimas, segmentar palavras, para então considerarmos que o sujeito se apropriou da língua com consciência fonológica.

Freitas (2004) considera que a consciência fonológica pode ser definida como a habilidade do ser humano de refletir conscientemente sobre os sons da fala. A consciência fonológica permite que a língua seja um objeto de pensamento, possibilitando a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação das estruturas sonoras das palavras. A mesma autora afirma que a consciência fonológica pressupõe a capacidade de identificar que as palavras são constituídas por sons que podem ser manipulados conscientemente, permitindo ao “falante reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras” (FREITAS, 2003, p. 156).

---

<sup>15</sup> Segundo a Fonologia não linear, a sílaba é entendida como uma unidade que possui uma estrutura interna, *onset* (ou ataque, ou aclave), núcleo (ou pico) e coda (ou declive). O núcleo e a coda formam a chamada rima da sílaba. Ver mais em Seara et al, 2015, p. 117.

<sup>16</sup> Para melhor compreensão destes conceitos, ver a Teoria Métrica da Silaba (Selkirk, 1982).

Muitos são os autores que definem o que é consciência fonológica e percebemos que um conceito amplia o outro, e algo é comum entre eles, todos concordam que consciência fonológica é a capacidade de refletir sobre os sons da língua. Para Soares (2016, p. 166), a “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*.” (*Grifo da autora*).

De acordo com Freitas (2004a, 2004b), não são somente habilidades diferentes, mas têm-se diferentes níveis linguísticos que partem desde a consciência das palavras até a consciência dos fonemas (tais como consciência da sílaba, das unidades intrassilábicas e dos fonemas).

Como vimos, a consciência fonológica tem etapas inerentes à faculdade humana, mas nem todas as habilidades a ela pertencentes nós já possuímos, algumas devem ser treinadas, desenvolvidas gradativamente, de acordo com o grau de maturidade do indivíduo. São os chamados níveis de consciência da língua (FREITAS, 2004a, 2004b). é um assunto que será aprofundado na seção seguinte.

### 3.2 O desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica

A consciência fonológica não está plenamente desenvolvida em cada ser humano desde o seu nascimento. Como já falamos, algumas habilidades já são manifestadas desde cedo pelas crianças. Portanto, elas precisam ser estimuladas tanto pela família como pela escola.

O desenvolvimento da consciência fonológica se dá por meio de um *continuum*, isto é, se desenvolve por um processo gradativo de complexidade. Uma criança desde muito cedo pode perceber que a palavra tem pedacinhos (sílabas), que possuem tamanhos diferentes ou a falta de uma sílaba em uma palavra pronunciada, bem como ter sensibilidade às rimas das palavras com as quais tem contato, principalmente nas músicas e histórias infantis. Esses conhecimentos demonstram sensibilidade fonológica, porém, esta sensibilidade faz parte de níveis de complexidade diferentes entre si.

A consciência fonológica, então, caracteriza-se por uma grande gama de habilidades que, justamente por serem distintas e por envolverem unidades linguísticas também diferenciadas, revelam-se em momentos específicos de maturação da criança (ALVES, 2012, p. 32).

Desse modo, a aquisição das habilidades de consciência fonológica é um processo gradativo, ou seja, há um tempo de maturação da criança para cada nível de consciência fonológica,

a consciência fonológica pode ser observada já em crianças com idade de 3 anos, no que diz respeito à detecção de rimas, e em crianças com idade de 4 anos, no que se refere à segmentação de palavras em sílabas. Na idade que varia entre 3-4 anos, a criança se mostra sensível às regras fonológicas de sua língua. Aos 6 anos, idade que geralmente corresponde ao período em que se cursa a 1ª série do ensino fundamental, a criança já apresenta o domínio da consciência fonêmica e o domínio quase total da segmentação silábica. A partir dos 6 anos de idade, espera-se que haja o desenvolvimento da consciência fonológica em todos os níveis (RIBEIRO, 2011, p. 102).

A explicitação de Ribeiro (2011) demonstra que a evolução no desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica é gradual e a progressão se faz de acordo com o grau de maturidade e o nível de aprendizagem da criança. No entanto, não é regra que crianças com 6 anos já estejam aptas ao desenvolvimento da consciência fonológica em todos os níveis, principalmente quando se trata de alunos das redes públicas de educação, pois é nesta idade que eles estão iniciando o processo de alfabetização.

De acordo com as informações prestadas por Ribeiro (2011), concluímos que os alunos, aos quais foram aplicadas as atividades presentes neste trabalho, se encontram em processo tardio de apreensão da consciência fonológica, pois os alunos analisados têm idade entre 7 e 8 anos, e ainda estão desenvolvendo a consciência da segmentação da palavra em sílabas, isto é, na consciência da sílaba. Esta conclusão é baseada na prática diária com os alunos por meio da observação do desenvolvimento das atividades que requerem habilidades de consciência fonológica, como segmentação e contagem de sílabas, além de atividades que envolvam rimas. De modo geral, os alunos ainda estão apreendendo a relação grafema-fonema, para a partir daí compreenderem a estrutura da língua, desde a sílaba até a palavra propriamente dita. Desse modo, o trabalho de intervenção didática se faz necessário, pois existem pesquisas, já citadas neste trabalho, que comprovam a eficácia do emprego da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita alfabética.

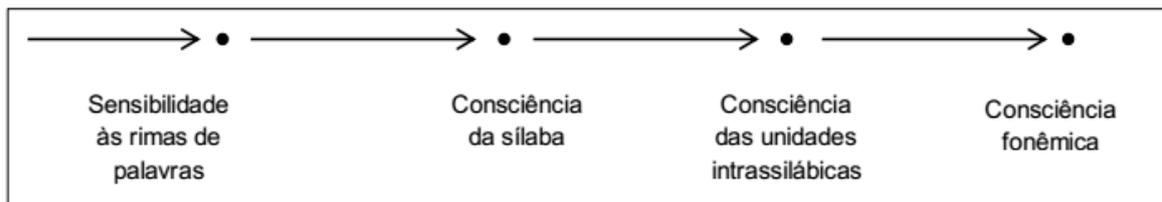
Os níveis de consciência fonológica operam sobre unidades linguísticas distintas, desse modo não há

um consenso entre os pesquisadores a respeito do número de níveis de consciência fonológica, a maioria dos autores costumam caracterizar os seguintes: consciência no nível das sílabas, consciência no nível das unidades

intrassilábicas e consciência no nível dos fonemas (consciência fonêmica) (ALVES, 2012, p. 34).

Alves (2012) apresenta um *continuum*, no qual acrescenta mais um nível de consciência fonológica, conforme apresentamos na Figura 1.

**Figura 1** – O *continuum* dos níveis de consciência fonológica



Fonte: Alves (2012, p. 33)

Como afirma Alves (2012, p. 32),

Uma vez que se trata de capacidades de operar sobre unidades bastante distintas, vê-se que os diferentes níveis de consciência fonológica se desenvolvem em um *continuum* de complexidade, indo desde uma sensibilidade às rimas de palavras, passando pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas (menores que uma sílaba) e indo até a menor unidade de som capaz de mudar significado, o fonema.

Coadunando com as considerações do autor, as atividades elaboradas para esta pesquisa seguem na perspectiva do *continuum* apresentado na Figura 1, em que o nível de complexidade vai aumentando a cada atividade, partindo do nível mais simples até chegar ao mais complexo. Sendo que inserimos um nível chamado consciência de palavra, que é a capacidade de segmentar frases em palavras, compreendendo as fronteiras de cada palavra, ou seja, respeitando sua extensão e os espaços, em branco, existentes entre uma palavra e outra. A localização desse nível dentro do *continuum* dos níveis de consciência fonológica deve ser entre a consciência das unidades intrassilábicas e a consciência fonêmica, pois após adquirirem a consciência das sílabas, rimas e aliterações, estão aptos a reconhecer e construir as palavras, bem como manipular unidades sonoras menores na elaboração de novos vocábulos.

A seguir, expomos os conceitos de cada nível da consciência fonológica com base no que é apresentado por Alves (2012). Este por sua vez tomou como base para caracterização individual de cada nível Freitas (2004a, b) e Coimbra (1997a, b).

- **Sensibilidade à rima<sup>17</sup> das palavras**

Conforme Figura 1, este nível antecede à consciência da sílaba, que é uma das primeiras habilidades da consciência fonológica adquiridas pela criança. As crianças desde pequenas, a partir dos 3 anos de idade, apresentam facilidade em desenvolver esta habilidade, antes mesmo de começarem a educação formal, pois desde cedo estão expostas a brincadeiras, jogos e músicas que as levam a brincarem com os sons da língua.

Destarte, atividades como jogos com rimas, com versinhos, em que os alunos sejam estimulados a perceberem as rimas, a encontrarem palavras que rimem entre si e a identificarem quais as partes que rimam entre uma palavra e outra, são importantes meios de aperfeiçoar esta habilidade de modo consciente e reflexivo.

- **Consciência no nível da sílaba**

É “a capacidade de segmentar as palavras em sílabas” (ALVES, 2012, p. 34), de manipular as sílabas para elaborar palavras. Esta habilidade também é anterior à alfabetização. No Quadro 1, apresentamos exemplos baseados em Freitas (2004b, p. 180-1).

**Quadro 1** – Habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba

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

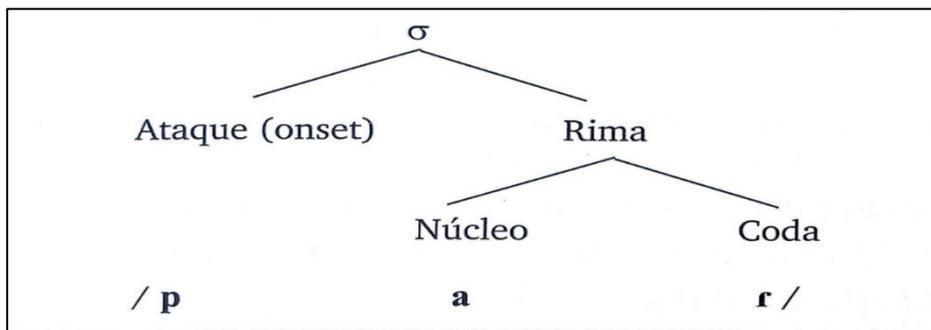
Fonte: Alves (2012, p. 34)

<sup>17</sup> É importante distinguir “rima silábica” de “rima da palavra”. A **rima da sílaba** inclui a vogal e os segmentos que a seguem dentro de uma única sílaba enquanto que a **rima da palavra** pode incluir mais do que uma sílaba, isto é, ela corresponde ao emparelhamento das palavras que apresentam sons iguais desde a vogal ou ditongo tônico (mais proeminente) até o último fonema (LAMPRECHT e cols., 2004, p. 218, grifo da autora). Exemplo: **bola, cola**.

- **Consciência no nível intrassilábico**

As unidades intrassilábicas são o **ataque** (*onset*) e a **rima**<sup>18</sup>, “unidades que são menores que uma sílaba, porém maiores que um único segmento, também podem ser manipuladas” (ALVES, 2012, p. 35). Estes dois constituintes da sílaba estão de acordo com o modelo de estrutura silábica de Selkirk (1982), que apresentamos na Figura 2.

**Figura 2** – Modelo de estrutura arbórea da sílaba proposta por Selkirk (1982)



Fonte: Alves (2012, p. 35)

Segundo Alves (2012, p. 35-6),

A consciência fonológica no nível intrassilábico pode ser dividida em dois tipos: ‘consciência da rima’ e ‘consciência das aliterações’. A primeira diz respeito ao nível de consciência que envolve palavras que possuem, na sílaba final, a mesma rima (como ‘quintal’ e ‘natal’), enquanto que a segunda se refere à capacidade de reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque (**grande** - **grave**). (*grifo do autor*)

Neste caso, essas habilidades dizem respeito ao entendimento por parte do indivíduo que as palavras podem iniciar ou finalizar com os mesmos sons, sendo que os sons iniciais caracterizam as aliterações e os finais caracterizam as rimas.

O Quadro 2 apresenta tarefas, baseadas em Freitas (2004b, p. 182), que lidam com atividades no nível intrassilábico.

**Quadro 2** – Habilidades de consciência fonológica no nível intrassilábico

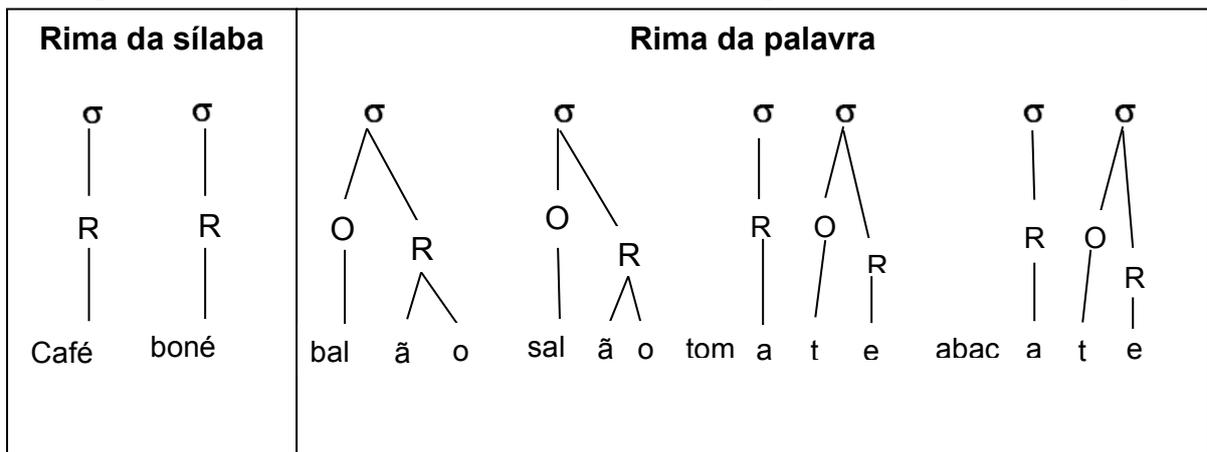
| Habilidade                   | Estímulo | Resposta |
|------------------------------|----------|----------|
| → Apontar aliterações        | prato    | Preto    |
| → Apontar palavras que rimam | bo – né  | ca – fé  |

Fonte: Alves (2012, p. 36)

<sup>18</sup> Para melhor entendimento desses conceitos, ver Alves (2012, p. 35).

Freitas (2004a) reitera a importância de desenvolver a consciência intrassilábica nas crianças, pois, além de contribuir para despertar o interesse pela análise linguística, poderá também contribuir para o desenvolvimento do próximo nível da consciência fonológica, o nível fonêmico. Nós compartilhamos dessa ideia e em nosso trabalho desenvolvemos atividades voltadas para destacar este nível da consciência fonológica. É importante estimularmos em nossos alunos a produção de rimas, proporcionando-lhes maior reflexão e análise da língua.

**Figura 3** – Caracterização de rima da sílaba e rima da palavra (FREITAS, 2004b, p.181)



Fonte: Alves (2012, p. 38)

Na Figura 3, os seguintes símbolos representam  $\sigma$  = sílaba; O = *Onset* ou Ataque; R = Rima.

A rima da palavra pode englobar não só a rima da sílaba (boné – café), como também uma sílaba inteira (salão – balão) ou mais que uma sílaba (tomate – abacate). (FREITAS, 2004).

De acordo com o Glossário contido em Lamprecht et al. (2012, p. 265):

**Rima** – constituinte silábico que vem depois do onset e é composto pelo núcleo e a coda da sílaba. Ex.: na sílaba [mar], a sequência [ar] constitui a rima. **Rima de palavra** – emparelhamento de palavras que possuem sons iguais desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema. Ex.: ‘aquarela’ – ‘panela’ – ‘aquela’.

- **Consciência no nível dos fonemas**

Esta é considerada a habilidade que exige maior nível de consciência fonológica, pois se trata da capacidade de manipular as menores unidades de som de caráter distintivo na elaboração de uma palavra – o fonema. Isto é, a capacidade de compreender que a mudança de

um som em uma palavra alterará sua pronúncia e seu significado, dando origem a uma nova palavra, como em ‘**d**ente’, que ao trocar o som /d/ por /p/ tem-se uma nova palavra ‘**p**ente’.

Como afirma Alves (2012, p. 39), “a consciência no nível dos fonemas corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua”.

No Quadro 3 apresentamos exemplos de atividades para se trabalhar a consciência fonológica no nível dos fonemas.

**Quadro 3** – Habilidades de consciência fonológica no nível dos fonemas

| Habilidade  | Estímulo        | Resposta        |
|---|-----------------|-----------------|
| → Segmentar a palavra em sons <sup>19</sup>           | fala            | [f] [a] [l] [a] |
| → “Juntar” sons isolados para formar palavras         | [f] [a] [l] [a] | fala            |
| → Identificar palavras iniciadas com o mesmo som      | mala            | moça            |
| → Identificar palavras terminadas com o mesmo som     | mala            | roda            |
| → Excluir sons iniciais para formar uma outra palavra | casa            | asa             |
| → Acrescentar sons para formar uma outra palavra      | asa             | casa            |
| → Apontar palavras distintas pelo fonema inicial      | pia             | Bia             |
| → Transpor a ordem dos sons para formar uma palavra   | [e] [v] [a] [f] | Chave           |

Fonte: Alves (2012, p. 40)

De acordo com Seara et al. (2015, p. 168),

nos últimos trinta anos, as pesquisas têm demonstrado que a consciência fonêmica está estreitamente relacionada ao sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita alfabética e que, embora a habilidade não seja um pré-requisito, ela determina em alguma medida a formação de bons e maus leitores.

Em vista disso, ressaltamos a importância do trabalho com a consciência fonológica para crianças em fase de alfabetização, devido a sua significativa interferência positiva no processo de aquisição da língua escrita.

<sup>19</sup> De acordo com Alves (2012, p. 40), “a tarefa em questão é alvo de muitas críticas, uma vez que, com a segmentação da palavra em sons isolados, é perdida a informação coarticulatória que o som apresentaria dentro do contexto”. Assim como o autor, nós também não vamos entrar no mérito do caráter apropriado ou não de cada uma das atividades propostas nos quadros, porém não usaremos esta, em nossas atividades.

Assim, entendemos que a sugestão de habilidades para se trabalhar os vários níveis de consciência fonológica propostas em Alves (2012) vão ao encontro de nossas expectativas e anseios. Desse modo, as atividades propostas neste trabalho são baseadas nesses quadros de habilidades, sendo que nem todas foram contempladas, mas propusemos atividades para cada nível de consciência fonológica.

## Capítulo 4

### METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, pois esta é a mais indicada para pesquisas empíricas, principalmente na área da educação. A estrutura metodológica desse tipo de pesquisa “dá lugar a uma grande diversidade de propostas de pesquisa nos diversos campos de atuação social” (THIOLLENT, 1986, p. 09).

Segundo Thiollent,

a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1986, p. 10).

Dessa forma, a pesquisa-ação aplica-se aos objetivos desse estudo, que pretende diagnosticar problemas relativos às dificuldades de aquisição da leitura e da escrita, para depois intervir de maneira positiva com atividades dentro do conceito de consciência fonológica em busca de amenizar alguns problemas de apreensão da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização.

Diante do exposto, quanto aos objetivos deste trabalho, propomo-nos a realizar uma pesquisa-ação que, de acordo com Thiollent (1996),

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou toma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 09).

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos que orientaram esta pesquisa. Inicialmente, apontamos o contexto escolar no qual os participantes da pesquisa<sup>20</sup> estão inseridos, bem como os motivos que nos levaram a escolhê-los.

---

<sup>20</sup> Os informantes desta pesquisa são tratados por mais de um termo. Desse modo, podemos encontrar termos sinônimos como participantes da pesquisa, alunos, crianças, indivíduos.

#### 4.1 Contexto escolar dos participantes da pesquisa

Este estudo teve como base a aplicação de atividades voltadas para aprimorar o processo de aquisição da leitura e da escrita, por meio do desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I (doravante EFI) de uma escola pública da periferia da cidade de Mineiros-GO. Algumas atividades foram elaboradas pelas pesquisadoras, enquanto outras foram alicerçadas na Proposta Didática de Brandão, M. H., (2015) e do Manual didático “Jogos de Alfabetização” (Brandão, A. C. et al., 2009).

A cidade de Mineiros é um Polo Industrial situado na região sudoeste do estado de Goiás e, por esse motivo, recebe pessoas de todas as regiões do Brasil, que vão para a cidade em busca de trabalho. Desse modo, em nossa realidade temos salas heterogêneas, uma grande diversidade linguística e também uma enorme discrepância em relação aos níveis de aprendizagem<sup>21</sup> dos alunos. Na sala em que esta pesquisa foi aplicada, tínhamos alunos fluentes na leitura e escrita, alunos silabando, outros nas garatujas e uns poucos que ainda não reconheciam todas as letras do alfabeto e também não conseguiam assimilar os sons para formar sílabas. Os alunos selecionados como participantes da pesquisa já conheciam o sistema notacional da escrita alfabética do português. Estas informações foram obtidas por meio da análise da prática diária em sala de aula, bem como pela observação das atividades executadas em sala pelos alunos.

A escolha do 2º ano do EFI deu-se por dois motivos: primeiro porque está dentro do universo das práticas das pesquisadoras, o que facilitou a compreensão das necessidades desse momento da aprendizagem, bem como a aplicação das atividades; e, o segundo, e mais relevante motivo, é por ser esse o período intermediário do Ciclo de Alfabetização, sendo, portanto, um momento crucial do processo de alfabetização, momento de aparar as arestas, amenizar as dificuldades, para que o aluno não progrida para os anos seguintes sem ter adquirido as habilidades mínimas de lecto-escrita.

Os participantes da pesquisa têm de 7 a 8 anos, estando, então, dentro da idade-série adequada para suas faixas etárias. São 10 os participantes da pesquisa, selecionados após coleta de produções de textos realizadas em sala<sup>22</sup> de aula, por meio das quais analisamos os desvios recorrentes no processo de escrita dos alunos.

Para seleção dos 10 participantes da pesquisa, primeiramente buscamos junto aos pais ou responsáveis a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e informamos aos

---

<sup>21</sup> Falamos em nível de aprendizagem de acordo com a proposta de Ferreiro e Teberosky (1985).

<sup>22</sup> Explicaremos como se deu o contexto das produções no item 4.2.

alunos sobre a pesquisa e seus objetivos, conforme a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, após aprovação da pesquisa no Conselho de Ética. A maioria dos pais mostrou-se interessados, porém alguns alunos se recusaram a participar da pesquisa. Assim, determinamos que fossem selecionados apenas 10 participantes. A turma é composta por 27 alunos, mas conforme já exposto, é um público heterogêneo, formado por filhos de migrantes e, devido à rotatividade de alunos na sala, decidimos fazer uma seleção seguindo os seguintes critérios: (i) selecionamos aqueles alunos que apresentavam desvios de convenção de escrita semelhantes, (ii) que a família fosse da cidade ou tivesse raízes que as mantivessem ali por todo o ano letivo, buscando garantir que o processo de aplicação das atividades propostas não fosse interrompido pela saída de algum participante.

Visando não contrariar a Resolução 466/12, nos comprometemos a guardar sigilo absoluto sobre a identidade dos participantes da pesquisa, sendo que usamos letras e números para representar os participantes, como Aluno 1 (doravante A1), e assim sucessivamente.

Diante do exposto, estabelecemos o desafio de conseguir nivelar a aprendizagem da turma, por meio de atividades voltadas para a consciência fonológica, despertando nos alunos a reflexão sobre a construção linguística das palavras.

Partindo dos dados coletados a partir das produções textuais dos alunos, encontramos subsídios para elaboração das atividades, nas quais trabalhamos com habilidades que visam despertar e facilitar a compreensão da relação grafofonêmica dos alunos, utilizando poemas musicados como unidade textual, objetivando que a criança ative mais sua percepção sonora, isto é, sua consciência fonológica.

Kato (2005) relaciona o ato de ler e escrever aos de falar e ouvir, pois ambos são atividades de comunicação. Desse modo, a leitura e a audição de poemas musicados é uma alternativa viável como meio facilitador da apreensão da escrita por meio da assimilação dos sons das palavras. As rimas e a musicalidade desse gênero serão elementos relevantes para apreensão da aprendizagem.

A partir dos dados textuais analisados, empregamos atividades embasadas na consciência fonológica e aspectos relacionados, como estratégia de alfabetização, tendo como base textual poemas musicados de Vinicius de Moraes, Toquinho e Manoel de Barros. A escolha desses autores e seus respectivos textos se deu pela temática relacionada ao universo infantil.

Na próxima seção, tratamos da forma como coletamos os dados que revelaram as principais dificuldades dos alunos e serviram de base para elaboração da sequência de

atividades propostas, apresentada no apêndice. Também, explicitamos os procedimentos utilizados para elaboração das atividades propostas.

#### 4.2 Coleta de dados para detecção das dificuldades na alfabetização

Para realizar este trabalho, partimos da investigação dos principais problemas de leitura e, principalmente, de escrita, recorrentes no 2º ano do EFI, buscando compreender sua natureza, mediante a análise de textos produzidos pelos alunos em atividades propostas no dia-a-dia escolar. Após esta etapa, pudemos verificar várias dificuldades, sendo que duas delas foram mais recorrentes e levam os alunos a produzirem os mesmos desvios reiteradas vezes em diferentes produções de texto.

Dentre as dificuldades detectadas, as que mais nos chamaram a atenção foram os casos relacionados com os aspectos fonético-fonológicos da língua escrita. Dentre eles, muitos casos de hipossegmentação e hipersegmentação, mostrando que o aluno ainda tem muito fortemente a informação vinculada aos enunciados falados, ou seja, os artigos, pronomes e preposições associados aos substantivos são entendidos como uma única palavra. Outros processos fonológicos foram detectados, bem como desvios de representação gráfica, ou seja, casos em que o aluno troca a grafia de letras para representar sons específicos, como o som do “s”, mas esses não são os casos mais relevantes e não serão tratados nas atividades propostas. Nossa ênfase está nos desvios que envolvem aspectos fonético-fonológicos, especificamente, os casos de **hipossegmentação** e **hipersegmentação** que serão contemplados nas atividades propostas.

Desse modo, nas atividades trabalharemos questões que levem o aluno a refletir sobre os sons de sua língua materna e sobre a consciência fonológica a partir de atividades gerais de percepção e produção de sons e de situações relacionadas, bem como atividades que tratem especificamente as dificuldades apresentadas pelo grupo de alunos participantes da pesquisa.

##### 4.2.1 Análise dos dados das produções iniciais

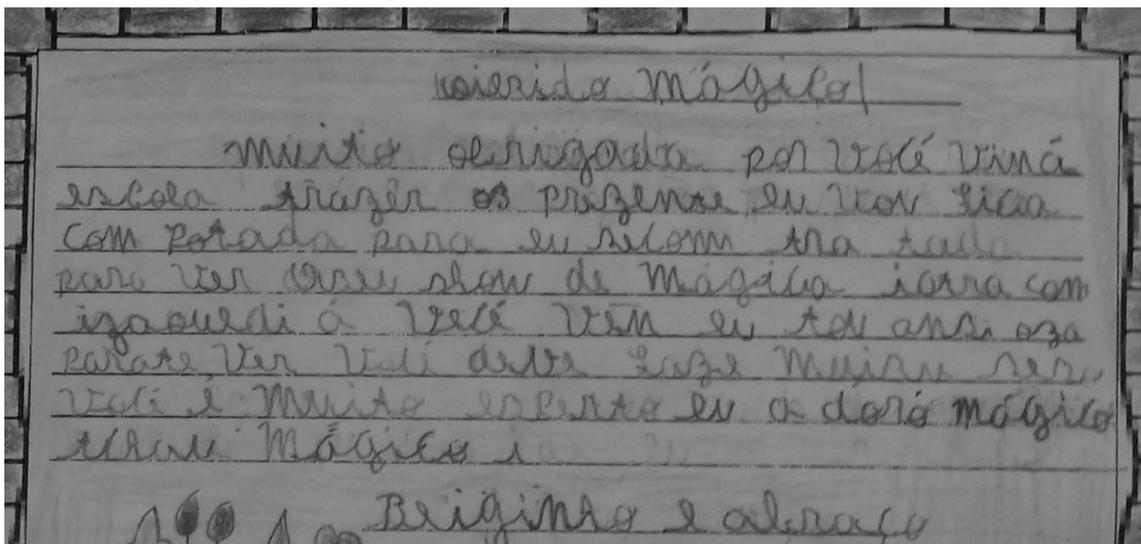
Os textos analisados para coleta de dados foram produzidos dentro do contexto das atividades desenvolvidas, cotidianamente, em sala de aula, inseridos numa temática desenvolvida por meio de sequências de atividades planejadas, sendo que dentre essas, sempre

é realizada uma produção de texto semanal<sup>23</sup>, ou seja, os textos não foram produzidos exclusivamente para a pesquisa.

As produções foram dentro dos seguintes temas: **redação 1** – um bilhete solicitando a visita do mágico com sua cartola de surpresas - o mágico foi um personagem criado para despertar o encantamento das crianças e incentivá-las a escrever.

Para produzir este texto, os alunos estavam envolvidos em uma sequência de atividades que teve como unidade textual o bilhete, com leitura e interpretação de bilhetes, estudo dos elementos constituintes desse gênero, situações de uso e finalmente o momento de produzir um bilhete. Para motivá-los, ao chegar à sala de aula os alunos encontraram um bilhete no quadro branco, o remetente era um mágico que dizia que tinha passado na escola para lançar um desafio, gostaria de receber um bilhete dos alunos solicitando a visita dele, e que quando ele viesse iria contratar uma criança para auxiliá-lo – o mais comportado e que produzisse o bilhete mais caprichado. Os alunos que produzissem bilhetes caprichados poderiam colocar a mão na cartola mágica e retirar um presente.

**Figura 4** - Exemplo da produção inicial



Na Figura 4, exemplificamos uma produção inicial de um participante da pesquisa, em que é possível observar alguns desvios de hipossegmentação, como em “viná”, por “vir na”, e de hipersegmentação, como “a doro”, entre outros exemplos presentes no texto.

<sup>23</sup> Os gêneros e seus aspectos constitutivos são trabalhados em diversas atividades como leituras, interpretação textual, exposição oral, para então solicitarmos a produção textual. As produções foram orientadas pela professora, porém a escrita foi livre e individual.

A **redação 2** abordou um texto narrativo-descritivo sobre uma visita à loja do Mestre André - criamos a loja do Mestre André, em que os alunos podiam visitar e comprar instrumentos musicais confeccionados em E.V.A, para despertar o encantamento das crianças, incentivá-los a escrever e promover o uso do sistema monetário na prática. Além de promover o contato com a forma de cada instrumento musical. Na **redação 3** houve o reconto da história “A festa no céu”, de Ângela Lago – passamos a semana trabalhando esta história por meio da leitura, interpretação e resolução de atividades sobre o livro; no dia da produção, os alunos assistiram a um teatro de fantoches para incentivá-los e lembrá-los a história.

Todos os alunos realizaram as produções, porém aqueles que ainda não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita tiveram muita dificuldade. Eles registraram algumas palavras que já tinham assimilado ao longo de outras atividades relacionadas ao tema, além de algumas letras referentes às palavras que desejavam escrever, a escrita foi complementada com desenhos, a fim de exprimirem a mensagem que queriam transmitir em seus textos. Os demais alunos escreveram seus textos, cada um dentro de sua fase de apreensão da leitura e da escrita, sem maiores dificuldades.

As produções foram analisadas com foco na necessidade de se conhecer um pouco do perfil dos alunos quanto à produção escrita, detectar os desvios de grafia convencional recorrentes em sala, para depois pensarmos adequadamente um trabalho em sala de aula que contemplasse a consciência fonológica e aspectos relacionados, a fim de amenizar tais desvios.

As tabelas abaixo mostram os desvios verificados nas produções iniciais observadas para diagnóstico.

Tabela 1: Desvios encontrados nas produções iniciais dos alunos 1 e 2

| <b>Casos de desvios na escrita</b> | <b>Aluno 1</b>   | <b>Aluno 2</b>   |
|------------------------------------|--|--|
| Hipersegmentação                   | <b>quidiano se</b> - que dia você;<br><b>comuin trumento</b> - com o instrumento | <b>es tamos</b> - estamos;<br><b>com pramos</b> - compramos;<br><b>o brigado</b> - obrigado;<br>(obigado, mais uma grafia)<br><b>o biga</b> - obrigado;<br><b>a do rei</b> - adorei;<br><b>ou tra</b> - outra; |

|                  |   |  |
|------------------|---|--|
|                  |   | <p><b>is perando</b> / isperando ( 2 grafias) - esperando;</p> <p><b>ficam os</b> - ficamos;</p> <p><b>pem sando</b> - pensando;</p> <p><b>le vou</b> - levou;</p> <p><b>de pois</b> - depois;</p> <p><b>pem sou</b> - pensou;</p> <p><b>a gora</b> - agora;</p> <p><b>is firar</b> - esfriar;</p> <p><b>a grade so</b> - agradeço;</p> <p><b>a qui</b>- aqui;</p> |
| Hipossegmentação | <p><b>quidiano se</b> - que dia você;</p> <p><b>naloja</b> - na loja;</p> <p><b>domestre</b> - do mestre;</p> <p><b>itinha</b> - e tinha;</p> <p><b>eucoprei</b> - eu comprei;</p> <p><b>moeidapratodo</b> - moeda pra todo;</p> <p><b>nalojado</b> - na loja do;</p> <p><b>mestreamdré</b> - mestre André;</p> <p><b>ainos</b> - aí nós;</p> <p><b>eufiquei</b> - eu fiquei;</p> <p><b>ieu</b> - e eu;</p> <p><b>intrumentolegau</b>- instrumento legal;</p> <p><b>atia</b> - a tia;</p> <p><b>elinaminhacasa</b> - ele na minha casa;</p> <p><b>dicamta</b> - de cantar;</p> <p><b>euadoreioseu</b> - eu adorei o seu;</p> <p><b>nãotcou</b> - não tocou;</p> | <p><b>agente</b> - a gente;</p> <p><b>cidevertiu</b> - se divertiu;</p> <p><b>sidivertiu</b> - se divertiu;</p> <p><b>irimhora</b> - ir embora;</p> <p><b>seo</b> - se o;</p> <p><b>tiado</b> - te adoro.</p>  |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | <b>arcadinoe</b> - arca de Noé;<br><b>Mariamedonsa</b> - Marília Mendonça;<br><b>opiano</b> - o piano;<br><b>eliscamtou</b> - eles cantou;<br><b>oviolino</b> - o violino;<br><b>inem</b> - e nem. |  |
| <b>Ausência de coda medial:</b>                               |  |  |
| NASAL   |  | <b>moti</b> - monte  |
| 1. n  |  |  |
| 2. l  |  |  |
| 3. r  |  |  |
| 4. i  |  |  |
| Desvio de representação ortográfica                           |  | <b>pasaror</b> - pássaros;<br><b>fases</b> - fazer   |
| Desvio de representação relacionado à variação                |  |  |
| Apagamento de coda final                                      | <b>onte</b> - ontem  |  |
| Alçamento de vogais:  | <b>dimais</b> - demais   | <b>mo - ti</b> - monte;<br><b>isperando</b> - esperando;<br><b>ispero</b> - espero;<br><b>quirido</b> - querido;<br><b>sorti</b> - sorte;<br><b>sidivertiu</b> - se divertiu;<br><b>cuchilou</b> - cochilou. |
| Questões ortográficas do som de 's'                           |  | <b>cabesa</b> - cabeça;<br><b>pasaror</b> - pássaros   |
| Apagamento  |  | <b>obigado</b> - obrigado;   |
| Troca de posição da letra (Permuta – reestruturação silábica) |  | <b>secola</b> - escola;<br><b>pro todo</b> - por tudo;<br><b>milha</b> - minha;<br><b>truma</b> - turma  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| Representação de l por u ou vice-versa. | <b>imcriveu</b> –incrível                                |   |
| <b>Troca de letra:</b>                  |  |   |
| 1. <b>m</b> por <b>n</b>                | <b>dicamta</b> - de cantar;<br><b>imcriveu</b> -incrível |   |
| 2. <b>n</b> por <b>m</b>                |  | <b>onten</b> - ontem;<br><b>tanbor</b> - tambor   |
| 3. <b>qu</b> por <b>gu</b>              | <b>uitarra</b> – guitarra                                |   |
| 4. <b>gu</b> por <b>qu</b>              |  |   |
| 5. <b>x</b> por <b>ch</b>               |  | <b>xegamos</b> - chegamos   |
| 6. <b>ch</b> por <b>x</b>               |  |   |
| 7. <b>f</b> por <b>v</b>                |  |   |
| 8. <b>p</b> por <b>f</b>                |  |   |
| 9. <b>b</b> por <b>f</b>                |  |   |
| 10. <b>s</b> por <b>z</b>               |  | <b>fes</b> - fez  |
| 11. <b>g</b> por <b>j</b>               |  |   |
| Outros desvios                          | <b>ritimú</b> - ritmo                                    | <b>bilete</b> - bilhete;<br><b>mos</b> - nós;<br><b>coce e vece</b> (duas hipóteses de construção da palavra você num mesmo texto, demonstração que há a inquietação da busca pela grafia adequada. |

Tabela 2: Desvios encontrados nas produções iniciais dos alunos 3 e 4

| <b>Casos de desvios na escrita</b> | <b>Aluno 3</b>   | <b>Aluno 4</b>  |
|------------------------------------|--|-----------------|
| Hipersegmentação                   | <b>Brin quei</b> – brinquei;<br><b>gos todei</b> - gosto de;<br><b>o rigado</b> - obrigado;<br><b>ide pois</b> - e depois;<br><b>pen sou</b> - pensou; | <b>a í</b> - aí |

|                  |   |  |
|------------------|---|--|
|                  | <b>de pois</b> - depois   |  |
| Hipossegmentação | <b>iaminha</b> - e a minha;<br><b>Fuina</b> - fui na;<br><b>ieu</b> - e eu;<br><b>aprofessora</b> - a professora;<br><b>eugosto</b> - eu gosto;<br><b>diestoda</b> - de estudar;<br><b>agete</b> - a gente;<br><b>Dina</b> - de ir na;<br><b>ilan</b> – e lá em;<br><b>equero</b> - e quero;<br><b>teamigo</b> - ter amigos;<br><b>fuinaloja</b> - fui na loja;<br><b>domestre</b> - do mestre;<br><b>icoprei</b> - e comprei;<br><b>itodo</b> - e todo;<br><b>naloja</b> - na loja;<br><b>iomeu</b> - e o meu;<br><b>dilanaloja</b> - de ir lá na loja;<br><b>ieuaxo</b> - eu acho;<br><b>foinaloja</b> - foi na loja;<br><b>voufata</b> - vou faltar;<br><b>dagete</b> - da gente;<br><b>inão</b> - e não;<br><b>eunão</b> - eu não;<br><b>distoda</b> - de estudar;<br><b>ocisnei</b> - o cisne;<br><b>cieli</b> - se ele;<br><b>anoite</b> - a noite;<br><b>niajoda</b> - me ajudar;<br><b>paradeus</b> - para Deus;<br><b>icomemosou</b> - e começou;<br><b>asuacasa</b> - a sua casa; | <b>milevar</b> - me levar;<br><b>todumudo</b> - todo mundo |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <b>anoite</b> - a noite;<br><b>ivoutou-</b> e voltou;<br><b>lano</b> - lá no.   |   |
| <b>Ausência de coda medial:</b>                |   |   |
| NASAL  |   |   |
| 1. n   |   |   |
| 2. l   |   | <b>decupa-</b> desculpa   |
| 3. r   |   |   |
| 4. i   |   | <b>dodinho</b> - doidinho   |
| Desvio de representação ortográfica            | <b>vouaram</b> - voaram;<br><b>aleri</b> - alegre;<br><b>feis</b> - feliz   |   |
| Desvio de representação relacionado à variação | <b>gosto</b> - gostou;<br><b>bura</b> - burra;<br><b>flata</b> - flauta   | <b>comvido</b> - convidou;<br><b>compro</b> - comprou;<br><b>compre</b> - comprei;<br><b>flata</b> - flauta;<br><b>nois</b> - nós;<br><b>feis</b> - fez |
| Apagamento de coda final                       |   | <b>nigue</b> - ninguém  |
| Alçamento de vogais:                           | <b>qui</b> - que;<br><b>filis</b> - feliz;<br><b>deli</b> - dele;<br><b>devi</b> - deve;<br><b>eli</b> - ele (neste caso a aluna varia entre a escrita correta e a escrita com desvio);<br><b>quiria</b> - queria;<br><b>ieli</b> - e ele;<br><b>itevi</b> - e teve | <b>todo</b> - tudo;<br><b>istou</b> - estou;<br><b>cuchilo</b> - cochilo;<br><b>mueda</b> - moeda;<br><b>i</b> - e                                      |
| questões ortográficas do som de 's'            |   | <b>nosa</b> - nossa;<br><b>cegunda</b> - segunda;<br><b>sima</b> - cima;<br><b>agredeseu</b> - agradeceu  |

|  |                           |  |
|--|---------------------------|--|
| Apagamento   | <b>brigado</b> - obrigado |  |
| Troca de posição da letra<br>(Permuta – reestruturação silábica) | <b>tanbro</b> - tambor    |  |
| Representação de l por u ou vice-versa.                          | <b>coprol</b> - comprou   |  |
| <b>Troca de letra:</b>   |                           |  |
| 1. <b>m</b> por <b>n</b>   |                           | <b>comvido</b> - convidou  |
| 2. <b>n</b> por <b>m</b>   | <b>con</b> - com          | <b>tanbor</b> – tambor   |
| 3. <b>qu</b> por <b>gu</b>                                       |                           |  |
| 4. <b>gu</b> por <b>qu</b>                                       |                           |  |
| 5. <b>x</b> por <b>ch</b>  | <b>axo</b> - acho         |  |
| 6. <b>ch</b> por <b>x</b>  |                           |  |
| 7. <b>f</b> por <b>v</b>   |                           |  |
| 8. <b>p</b> por <b>f</b>   |                           |  |
| 9. <b>b</b> por <b>f</b>   |                           |  |
| 10. <b>s</b> por <b>z</b>  | <b>filis</b> - feliz      | <b>felis</b> - feliz   |
| 11. <b>g</b> por <b>j</b>  |                           |  |
| outros desvios   |                           | <b>cisnei</b> - cisne;<br><b>pensano</b> - pensando;<br><b>tocano</b> - tocando;<br><b>todu</b> - todo |

Tabela 3: Desvios encontrados nas produções iniciais dos alunos 5 e 6

| <b>Casos de desvios na escrita</b> | <b>Aluno 5</b>  | <b>Aluno 6</b>  |
|------------------------------------|---|---|
| Hipersegmentação                   |   | <b>passá ros</b> - pássaros   |
| Hipossegmentação                   | <b>patraser</b> - para trazer;<br><b>agente</b> - a gente | <b>eucorei</b> - eu comprei;<br><b>domestre</b> - do mestre;<br><b>ainoisicote mos</b> - aí nós escutamos;<br><b>amusicas</b> - as músicas; |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p><b>noissivetimo</b> - nós se divertimos;</p> <p><b>itbeinocotaou</b> - e também nós cantou;</p> <p><b>muitamuzicas</b> - muitas músicas;</p> <p><b>itebei</b> - e também;</p> <p><b>itebeifoimuibo</b> - e também foi muito bom;</p> <p><b>elicataras</b> - eles cantaram;</p> <p><b>noitabeis</b> - nós também;</p> <p><b>noistacarou</b> - nós tocamos</p> |
| <b>Ausência de coda medial:</b>                |  |   |
| NASAL  | <b>Adré</b> -André;  | <b>tobo</b> - tambor  |
| 1. n   | <b>instrumentos</b> – instrumentos;  |   |
| 2. l   | <b>flamigo</b> - flamingo  |   |
| 3. r   |  |   |
| 4. i   |  |   |
| Desvio de representação ortográfica            | <p><b>preseste</b> ou <b>preste</b> - presente;</p> <p><b>doudim</b> - doidinho;</p> <p><b>bilete</b> - bilhete;</p> <p><b>tracer</b> - trazer;</p> <p><b>voltarar</b> - voltaram;</p> <p><b>ficarar</b> - ficaram;</p> <p><b>melor</b> - melhor</p> |   |
| Desvio de representação relacionado à variação |  |   |
| Apagamento de coda final                       | <b>onte</b> - ontem  |   |
| Alçamento de vogais:                           | <p><b>mondo</b> - mundo;</p> <p><b>pidiu</b> - pediu</p>   |   |
| questões ortográficas do som de 's'            | <b>pasou</b> - passou  |   |

|  |                            |   |
|--|----------------------------|---|
| Apagamento   |                            |   |
| Troca de posição da letra<br>(Permuta – reestruturação silábica) |                            |   |
| Representação de l por u ou vice-versa.                          |                            |   |
| <b>Troca de letra:</b>   |                            |   |
| 1. <b>m</b> por <b>n</b>   |                            |   |
| 2. <b>n</b> por <b>m</b>   | <b>con</b> - com           |   |
| 3. <b>qu</b> por <b>gu</b>                                       | <b>guitarra</b> - guitarra |   |
| 4. <b>gu</b> por <b>qu</b>                                       |                            |   |
| 5. <b>x</b> por <b>ch</b>  |                            |   |
| 6. <b>ch</b> por <b>x</b>  | <b>caicha</b> - caixa      |   |
| 7. <b>f</b> por <b>v</b>   |                            |   |
| 8. <b>p</b> por <b>f</b>   |                            | <b>pazer</b> - fazer  |
| 9. <b>b</b> por <b>f</b>   |                            | <b>bicou</b> - ficou  |
| 10. <b>s</b> por <b>z</b>  |                            |   |
| 11. <b>g</b> por <b>j</b>  |                            |   |
| outros desvios   | <b>cisnei</b> - cisne      | <b>cisnei</b> - cisne;<br><b>orear</b> - orar;<br><b>laoga</b> - lagoa;<br><b>voê</b> - você;<br><b>violu</b> - violão;<br><b>muibo</b> - muito;<br><b>leivar</b> - levar;<br><b>leivou</b> - levou |

Tabela 4: Desvios encontrados nas produções iniciais dos alunos 7 e 8

| <b>Casos de desvios na escrita</b> | <b>Aluno 7</b>   | <b>Aluno 8</b>  |
|------------------------------------|--|---|
| Hipersegmentação                   | <b>on tem</b> - ontem;<br><b>gos tou</b> - gostou;<br><b>eta bem</b> - e também; | <b>es toria</b> - história;<br><b>a chou</b> - achou;<br><b>a gora</b> - agora; |

|                                     |   |  |
|-------------------------------------|---|--|
|                                     | <b>so brou</b> - sobrou;<br><b>que ria</b> - queria;<br><b>a cor dou</b> - acordou  | <b>es perano</b> - esperando;<br><b>dou miu</b> - dormiu   |
| Hipossegmentação                    | <b>latinha</b> - lá tinha;<br><b>quandovontamos</b> - quando voltamos;<br><b>ajante</b> ou <b>ajeite</b> - a gente;<br><b>seaprocimou</b> - se aproximou;<br><b>umacoiza</b> - uma coisa;<br><b>laim</b> - lá em;<br><b>mumdo fouim em</b> - mundo foi embora (percebe-se que a criança tentou elaborar a hipótese de construção da expressão 'todo mundo foi embora', mas se perdeu na elaboração do raciocínio) | <b>tabou</b> - tá bom;<br><b>mileva</b> - me levar;<br><b>prami</b> - pra mim;<br><b>pafesta</b> - pra festa;<br><b>tami</b> - está me;<br><b>icropei</b> ou <b>icoprei</b> - e comprei;<br><b>gostei muito</b> - gostei muito;<br><b>atia</b> - a tia;<br><b>aguete</b> ou <b>agete</b> - a gente;<br><b>domestre</b> - do mestre |
| <b>Ausência de coda medial:</b>     |   |  |
| NASAL<br>1. n                       | <b>conseguido</b> - conseguindo   | <b>icoprei</b> - e comprei;<br><b>covidou</b> - convidou;<br><b>agete</b> - a gente;<br><b>cotei</b> - contei;<br><b>croprou</b> - comprou;<br><b>tato</b> - tanto;<br><b>loge</b> - longe;<br><b>incroto</b> - encontro;<br><b>nigui</b> -- ninguém;<br><b>cetavo</b> - centavo   |
| 2. l                                |   | <b>votou</b> - voltou  |
| 3. r                                |   |  |
| 4. i                                | <b>baxo</b> - baixo   | <b>muta</b> - muita  |
| Desvio de representação ortográfica | <b>fesda</b> ou <b>feda</b> - festa   |  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| Desvio de representação relacionado à variação                | <b>lagoua</b> - lagoa;<br><b>feis</b> - fez  | <b>deiz</b> - dez   |
| Apagamento de coda final                                      | <b>deia</b> - deixar   | <b>banha</b> - banhar   |
| Alçamento de vogais:  | <b>pidiu</b> - pediu   | <b>incroto</b> - encontro;<br><b>mueda</b> - moeda;<br><b>vuou</b> - voou                           |
| questões ortográficas do som de 's'                           | <b>dise</b> - disse;<br><b>fuse</b> - fosse;<br><b>sentavos</b> - centavos                       | <b>coiza</b> - coisa  |
| Apagamento  |  |   |
| Troca de posição da letra (Permuta – reestruturação silábica) |  |   |
| Representação de l por u ou vice-versa.                       | <b>vouta</b> - volta;<br><b>cauculos</b> - cálculos  |   |
| <b>Troca de letra:</b>  |  |   |
| 1. <b>m</b> por <b>n</b>                                      |  |   |
| 2. <b>n</b> por <b>m</b>                                      | <b>sin</b> - sim   |   |
| 3. <b>qu</b> por <b>gu</b>                                    |  |   |
| 4. <b>gu</b> por <b>qu</b>                                    |  |   |
| 5. <b>x</b> por <b>ch</b>                                     |  |   |
| 6. <b>ch</b> por <b>x</b>                                     |  |   |
| 7. <b>f</b> por <b>v</b>                                      |  |   |
| 8. <b>p</b> por <b>f</b>                                      |  |   |
| 9. <b>b</b> por <b>f</b>                                      |  |   |
| 10. <b>s</b> por <b>z</b>                                     |  |   |
| 11. <b>z</b> por <b>s</b>                                     |  | <b>coiza</b> - coisa;<br><b>maz</b> -mas  |
| 12. <b>g</b> por <b>j</b>                                     |  | <b>aguda</b> - ajudar   |
| outros desvios  | <b>fuse</b> - fosse;<br><b>muido</b> -muito;<br><b>cisnei</b> - cisne;<br><b>pagei</b> - paguei; | <b>pezajo</b> - pesado;<br><b>xuamou</b> - chamou;<br><b>cauta</b> - contar;<br><b>tojo</b> - todo; |

|  |                      |   |
|--|----------------------|---|
|  | <b>moito</b> - muito | <b>tia</b> - tinha;<br><b>bei</b> - bem;<br><b>abriado</b> - obrigado |
|--|----------------------|---|

Tabela 5: Desvios encontrados nas produções iniciais dos alunos 9 e 10

| <b>Casos de desvios na escrita</b>  | <b>Aluno 9</b>  | <b>Aluno 10</b>       |
|-------------------------------------|---|-----------------------|
| Hipersegmentação                    | <b>com portada</b> - comportada;<br><b>secom tra tada</b> - ser contratada;<br><b>ansi oza</b> - ansiosa;<br><b>a doró</b> - adoro;<br><b>comvi dou</b> - convidou;<br><b>es toria</b> - história   | <b>gui ser</b> - quis |
| Hipossegmentação                    | <b>oseu</b> - o seu;<br><b>parate</b> - para ti;<br><b>viná</b> - vir na;<br><b>atia</b> - a tia;<br><b>latinha</b> - lá tinha;<br><b>eno</b> - e no;<br><b>citava</b> - se estava;<br><b>itinha</b> - e tinha;<br><b>tala</b> - tá lá;<br><b>tinhaídora</b> - tinha ido embora |                       |
| <b>Ausência de coda medial:</b>     |   |                       |
| NASAL                               | <b>quado</b> - quando;  |                       |
| 1. n                                | <b>mudo</b> - mundo   |                       |
| 2. l                                |   |                       |
| 3. r                                | <b>divetiu</b> - divertiu;<br><b>divetido</b> - divertido   |                       |
| 4. i                                |   |                       |
| Desvio de representação ortográfica | <b>masis</b> - mais;<br><b>fizerão</b> - fizeram;   |                       |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | <b>xegãomo</b> - chegamos  |  |
| Desvio de representação relacionado à variação                | <b>nois</b> - nós  | <b>nois</b> - nós;<br><b>voseis</b> - vocês                                  |
| Apagamento de coda final                                      | <b>onte</b> - ontem;<br><b>tambi</b> - também                                |  |
| Alçamento de vogais:  | <b>caio</b> - caiu   |  |
| questões ortográficas do som de 's'                           |  | <b>silensio</b> - silêncio;<br><b>poso</b> - posso;<br><b>voseis</b> - vocês |
| Apagamento  |  |  |
| Troca de posição da letra (Permuta – reestruturação silábica) |  |  |
| Representação de l por u ou vice-versa.                       | <b>cauculo</b> - cálculo;<br><b>legau</b> - legal                            |  |
| <b>Troca de letra:</b>  |  |  |
| 1. <b>m</b> por <b>n</b>                                      |  | <b>comvidou</b> - convidou   |
| 2. <b>n</b> por <b>m</b>                                      | <b>ven</b> - vem   |  |
| 3. <b>qu</b> por <b>gu</b>                                    |  |  |
| 4. <b>gu</b> por <b>qu</b>                                    |  |  |
| 5. <b>x</b> por <b>ch</b>                                     | <b>axei</b> - achei  |  |
| 6. <b>ch</b> por <b>x</b>                                     |  |  |
| 7. <b>f</b> por <b>v</b>                                      |  |  |
| 8. <b>p</b> por <b>f</b>                                      |  |  |
| 9. <b>b</b> por <b>f</b>                                      |  |  |
| 10. <b>s</b> por <b>z</b>                                     |  |  |
| 11. <b>z</b> por <b>s</b>                                     | <b>rezolveu</b> - resolveu   |  |
| 12. <b>gu</b> por <b>qu</b>                                   |  | <b>quadra</b> - quadra;<br><b>gue</b> - que                                  |
| 11. <b>g</b> por <b>j</b>                                     | <b>beiginho</b> - beijinho   |  |
| outros desvios  | <b>cisnei</b> - cisne;<br><b>qierido</b> - querido;<br><b>creto</b> - certo; | Este aluno faz muitas trocas de sons.<br><b>ondem</b> - ontem;               |

|  |                                   |  |
|--|-----------------------------------|--|
|  | <b>intrumentos</b> - instrumentos | <b>Chcilene</b> - Jucilene;<br><b>priquedos</b> - brinquedos;<br><b>priquei</b> - brinquei;<br><b>vis</b> - fiz;<br><b>vui</b> - fui;<br><b>jopin</b> - shopping;<br><b>jama</b> - chama;<br><b>valou</b> - falou;<br><b>monde</b> - monte;<br><b>voi</b> - foi;<br><b>dirvedirão</b> - divertiram;<br><b>cisnei</b> - cisne;<br><b>ritimo</b> - ritmo;<br><b>cantarão</b> - cantaraám |
|--|-----------------------------------|--|

A proposta dessa pesquisa é no âmbito da fonética e da fonologia, desse modo privilegamos na análise das produções textuais os desvios que envolvam os aspectos fonético-fonológicos da língua escrita. Diversos foram os desvios de convenção de escrita detectados na análise das produções textuais, porém aqueles que se mostraram recorrentes e nos chamaram a atenção para elaborarmos as atividades com o intuito de amenizar as dificuldades dos alunos, foram aquelas em relação à colocação do espaço em branco dentro de uma palavra onde não é previsto pela ortografia do português brasileiro – **hipersegmentação**, ou os casos de não colocação do espaço em branco entre uma palavra e outra na frase, caracterizando a **hipossegmentação**.

Após classificarmos os desvios, demos atenção especial apenas aos casos relacionados à hipossegmentação e à hipersegmentação por se tratarem de casos relacionados à escrita não-convencional de palavra gráfica.

Logo, a próxima seção trata, de forma sucinta, sobre os processos de segmentações não-convencionais – hipossegmentação e hipersegmentação.

#### 4.2.2 Hipossegmentação e Hipersegmentação

A segmentação não-convencional de palavra gráfica é definida quer a partir da ausência, quer a partir da presença do espaço em branco que delimita palavra em local não previsto pelas convenções ortográficas. Quando há ausência do espaço em branco, trata-se de hipossegmentação, como em “ajudime”, “porfavor”. Quando há presença do espaço em branco, trata-se de hipersegmentação, como em “na quela”, “cava lo”.

Esses tipos de desvios são comuns na escrita de crianças que se encontram em fase de alfabetização, principalmente, nos anos iniciais, porém o professor deve ter atenção para que os desvios não se tornem contínuos, buscando meios de sanar o problema desde o início da aquisição da escrita.

O estudo dos dados das produções textuais foi realizado levando-se em conta os recursos gráficos – uso ou não de espaço em branco em locais previstos pela ortografia. O objetivo desse estudo não é buscar uma explicação do porquê de os desvios ocorrerem, e sim, a elaboração de atividades que auxiliem na compreensão dos limites gráficos das palavras, pois entendemos que se o aluno compreender o que é sílaba, como ela se estrutura para formar as palavras, compreender a manipulação de sons e sílabas na formação de novas palavras, isso diminuirá a incidência de desvios de hipossegmentação e de hipersegmentação.

Autores como Abaurre (1991), Silva (1991), Cunha e Miranda (2007), Chacon (2004), Paula (2007), Capistrano (2004, 2007) analisaram dados de segmentação não-convencional de escrita produzidos por alunos em fase de alfabetização e comprovam que esse tipo de dado é relevante para os estudos linguísticos (TENANI; PARANHOS, 2011). Os três últimos autores referidos argumentam que esses dados evidenciam entre outros aspectos:

(i) a reflexão, por parte da criança, sobre a noção de palavra, isto é, o que é uma palavra e quais seus limites gráficos; (ii) a organização em constituintes prosódicos da língua (pé métrico, palavra fonológica, sílaba, entre outros); (iii) a circulação do escrevente por práticas orais / letradas; (iv) as características dos enunciados falados (no que diz respeito à dimensão sonora da linguagem) nos enunciados escritos (TENANI; PARANHOS, 2011, p. 480).

Em seus estudos sobre segmentação não-convencional, Tenani (2011) detectou que as estruturas hipossegmentadas predominam em relação às hipersegmentadas. Como pudemos observar, em nossos estudos, também podemos afirmar que as ocorrências de hipossegmentação são superiores às de hipersegmentação nos textos dos participantes da pesquisa e dizem respeito aos aspectos (ii) e (iv), principalmente, demonstrando que há uma forte relação entre as características dos enunciados falados nos enunciados escritos, especialmente características prosódicas relacionadas aos domínios de palavra fonológica e de

grupo clítico. Outro aspecto observado é que em palavras formadas por uma ou duas letras, os alunos tendem a juntar a palavra fonológica ao clítico.

Em estudo realizado por Cunha (2004), a autora observou nos dados analisados por ela que quase sempre ocorre o ajuntamento da palavra gramatical – um clítico – e uma palavra fonológica e que o motivo principal desse ajuntamento é a falta de acento, isto é, de independência fonológica da palavra gramatical.

De acordo com Cunha (2004, p. 106), o escrevente em fase inicial de aquisição da escrita tem “dificuldade em considerar segmentos de uma ou duas letras como palavra, por isso na maioria das vezes, junta esses segmentos à palavra seguinte”. Isso se comprova em alguns casos de hipossegmentação presentes nos dados das produções textuais analisadas para esta pesquisa, como por exemplo, em “agente” ou em “atia”.

Segundo Bisol (2004), fundamentada em Câmara Jr. (1975), a palavra gramatical é toda palavra que não possui acento – os clíticos. São palavras funcionais átonas como os artigos, as preposições, as conjunções e os pronomes átonos.

Conforme Tenani (2011, p. 91), “as grafias não-convencionais têm sua principal motivação na dificuldade de o escrevente atribuir *status* de palavra escrita a itens gramaticais que se constituem em clíticos prosódicos”. Em nossa pesquisa concluímos que esses são os principais motivadores dos desvios de segmentação não-convencional dos alunos, tanto nas hipossegmentações quanto nas hipersegmentações.

## Capítulo 5

### DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Este trabalho é voltado para a consciência fonológica. Durante 18 dias nos dedicamos à aplicação das atividades propostas para intervenção didática, totalizando 22 horas e 30 minutos de exercícios, num período compreendido entre os dias 29/09/2017 a 05/12/2017.

Neste capítulo, descrevemos todo o processo de execução das atividades, como as dificuldades encontradas, o que deu certo, o que foi necessário adaptar ou reaplicar, enfim, apresentamos uma análise dos resultados obtidos com a aplicação dos exercícios e jogos voltados para a prática da consciência fonológica.

É importante esclarecer que os participantes da pesquisa são 10 alunos do 2º ano do EFI, sendo que as atividades foram aplicadas para todos os alunos. A turma é composta por 27 alunos, mas, como é um público heterogêneo, formado por filhos de migrantes e devido à rotatividade de alunos na sala, decidimos fazer uma seleção por dois critérios: selecionamos aqueles alunos que apresentavam desvios de convenção de escrita semelhantes e que a família fosse da cidade ou tivesse raízes que as mantivesse ali por todo o ano letivo, buscando garantir que o processo de aplicação das atividades propostas não fosse interrompido pela saída de algum participante.

Antes da aplicação das Atividades da Proposta de intervenção didática, realizamos um levantamento sobre como estava o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos participantes da pesquisa. A seguir, apresentamos uma tabela de acompanhamento da aprendizagem das crianças em fase de alfabetização, sugerido pelo PNAIC (2012) para ser utilizado pelos professores alfabetizadores, como meio de acompanhar o desenvolvimento das crianças dentro do processo de alfabetização.

**Tabela 6 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 1**

| ALUNO 1   |         |   |  |
|---|---------|---|--|
| Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.   | SIM     |   |  |
| Diferencia letras de números e outros símbolos.   | SIM     |   |  |
| Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando as letras. | SIM     |   |  |
| Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.   |         | PARC.   |  |
| Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.  | SIM     |   |  |
| Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.   |         | PARC.<br>Escreve<br>hipossegmentado.                                |  |
| Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.  |         | PARC.   |  |
| Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.   | SIM     |   |  |
| Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.  |         |   | <b>NÃO</b><br>Pois escreve hipossegmentado ou hipersegmentado, sem perceber a estrutura de uma mesma palavra, de uma frase para outra, demonstrando que cria hipóteses de escrita. |
| Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.  |         | PARC.   |  |
| Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.  |         | PARC.<br>Segmenta, porém não compara as palavras quanto ao tamanho. |  |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.                                | SIM     |   |  |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.                           |         | PARC.<br>Apresenta dificuldade em converter sons em letras          |  |
|   | S (SIM) | PARC.<br>(PARCIALMENTE)   | N (NÃO)  |

Fonte: PNAIC – UNIDADE 01 (adaptada, 2012, p. 38)

**Tabela 7 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 2**

| ALUNO 2   |         |   |         |
|---|---------|---|---------|
| Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.   | SIM     |   |         |
| Diferencia letras de números e outros símbolos.   | SIM     |   |         |
| Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando as letras. | SIM     |   |         |
| Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.   | SIM     |   |         |
| Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.  | SIM     |   |         |
| Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.   |         | PARC.<br>Escreve hipossegmentado.                                   |         |
| Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.  | SIM     |   |         |
| Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.   | SIM     |   |         |
| Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.  |         | PARC.<br>Apresenta desvio de escrita não-convencional               |         |
| Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.  |         | PARC.   |         |
| Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.  |         | PARC.<br>Segmenta, porém não compara as palavras quanto ao tamanho. |         |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.                                | SIM     |   |         |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.                           |         | PARC.<br>Apresenta dificuldade em converter sons em letras          |         |
|   | S (SIM) | PARC.<br>(PARCIALMENTE)   | N (NÃO) |

Fonte: PNAIC – UNIDADE 01 (adaptada, 2012, p. 38)

**Tabela 8 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 3**

| <b>ALUNO 3</b>  |         |   |         |
|---|---------|---|---------|
| Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.   | SIM     |   |         |
| Diferencia letras de números e outros símbolos.   | SIM     |   |         |
| Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando as letras. | SIM     |   |         |
| Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.   |         | PARC.<br>Com dificuldade.   |         |
| Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.  | SIM     |   |         |
| Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.   |         | PARC.<br>Escreve<br>hipossegmentado.  |         |
| Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.  |         | PARC.   |         |
| Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.   | SIM     |   |         |
| Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.  |         | PARC.<br>Sua escrita ainda está muito próxima da fala, escreve palavras fonológicas, isto é, suas frases são carregadas de hipossegmentações. |         |
| Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.  |         | PARC.   |         |
| Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.  |         | PARC.<br>Segmenta, porém não compara as palavras quanto ao tamanho.   |         |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.                                |         | PARC.   |         |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.                           |         | PARC.<br>Apresenta dificuldade em converter sons em letras  |         |
|   | S (SIM) | PARC.<br>(PARCIALMENTE)   | N (NÃO) |

Fonte: PNAIC – UNIDADE 01 (adaptada, 2012, p. 38)

**Tabela 9 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 4**

| ALUNO 4   |         |   |         |
|---|---------|---|---------|
| Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.   | SIM     |   |         |
| Diferencia letras de números e outros símbolos.   | SIM     |   |         |
| Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando as letras. | SIM     |   |         |
| Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.   | SIM     |   |         |
| Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.  | SIM     |   |         |
| Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.   |         | PARC.   |         |
| Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.  |         | PARC.   |         |
| Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.   | SIM     |   |         |
| Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.  | SIM     |   |         |
| Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.  |         | PARC.   |         |
| Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.  |         | PARC.<br>Segmenta, porém não compara as palavras quanto ao tamanho. |         |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.                                | SIM     |   |         |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.                           |         | PARC.   |         |
|   | S (SIM) | PARC.<br>(PARCIALMENTE)   | N (NÃO) |

Fonte: PNAIC – UNIDADE 01 (adaptada, 2012, p. 38)

**Tabela 10 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 5**

| <b>ALUNO 5</b>  |         |   |         |
|---|---------|---|---------|
| Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.   | SIM     |   |         |
| Diferencia letras de números e outros símbolos.   | SIM     |   |         |
| Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando as letras. | SIM     |   |         |
| Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.   |         | PARC.   |         |
| Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.  | SIM     |   |         |
| Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.   |         | PARC.   |         |
| Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.  |         | PARC.   |         |
| Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.   |         | PARC.   |         |
| Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.  |         | PARC.<br>Apagamentos ou substituições de fonemas                    |         |
| Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.  |         | PARC.   |         |
| Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.  |         | PARC.<br>Segmenta, porém não compara as palavras quanto ao tamanho. |         |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.                                | SIM     |   |         |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.                           |         | PARC.<br>Apresenta dificuldade em converter sons em letras          |         |
|   | S (SIM) | PARC.<br>(PARCIALMENTE)   | N (NÃO) |

Fonte: PNAIC – UNIDADE 01 (adaptada, 2012, p. 38)

**Tabela 11 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 6**

| ALUNO 6   |         |   |         |
|---|---------|---|---------|
| Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.   | SIM     |   |         |
| Diferencia letras de números e outros símbolos.   | SIM     |   |         |
| Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando as letras. |         | PARC.   |         |
| Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.   |         | PARC.   |         |
| Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.  |         | PARC.   |         |
| Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.   |         | PARC.   |         |
| Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.  |         | PARC.   |         |
| Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.   |         | PARC.   |         |
| Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.  |         | PARC.<br>Apagamentos ou substituições de fonemas  |         |
| Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.  |         | PARC.   |         |
| Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.  |         | PARC.<br>Segmenta, porém não compara as palavras quanto ao tamanho.   |         |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.                                |         | PARC.<br>Ainda em desenvolvimento da consciência grafofonêmica.   |         |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.                           |         | PARC.<br>Apresenta dificuldade em converter sons em letras. Encontra-se no nível silábico de alfabetização. |         |
|   | S (SIM) | PARC.<br>(PARCIALMENTE)   | N (NÃO) |

Fonte: PNAIC – UNIDADE 01 (adaptada, 2012, p. 38)

**Tabela 12 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 7**

| ALUNO 7   |         |   |         |
|---|---------|---|---------|
| Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.   | SIM     |   |         |
| Diferencia letras de números e outros símbolos.   | SIM     |   |         |
| Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando as letras. | SIM     |   |         |
| Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.   |         | PARC.   |         |
| Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.  | SIM     |   |         |
| Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.   |         | PARC.   |         |
| Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.  | SIM     |   |         |
| Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.   | SIM     |   |         |
| Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.  |         | PARC.   |         |
| Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.  |         | PARC.   |         |
| Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.  |         | PARC.<br>Segmenta, porém não compara as palavras quanto ao tamanho. |         |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.                                | SIM     |   |         |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.                           |         | PARC.   |         |
|   | S (SIM) | PARC.<br>(PARCIALMENTE)   | N (NÃO) |

Fonte: PNAIC – UNIDADE 01 (adaptada, 2012, p. 38)

**Tabela 13 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 8**

| ALUNO 8   |         |  |         |
|---|---------|--|---------|
| Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.   | SIM     |  |         |
| Diferencia letras de números e outros símbolos.   | SIM     |  |         |
| Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando as letras. |         | PARC.  |         |
| Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.   |         | PARC.  |         |
| Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.  |         | PARC.  |         |
| Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.   |         | PARC.  |         |
| Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.  |         | PARC.  |         |
| Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.   |         | PARC.  |         |
| Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.  |         | PARC.<br>Apagamentos,<br>substituições de<br>fonemas e<br>hipossegmentações.   |         |
| Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.  |         | PARC.  |         |
| Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.  |         | PARC.<br>Segmenta, porém não<br>compara as palavras<br>quanto ao tamanho.  |         |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.                                |         | PARC.<br>Ainda em<br>desenvolvimento da<br>consciência<br>grafofonêmica.   |         |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.                           |         | PARC.<br>Apresenta<br>dificuldade em<br>converter sons em<br>letras. Encontra-se no<br>nível silábico de<br>alfabetização. |         |
|   | S (SIM) | PARC.<br>(PARCIALMENTE)  | N (NÃO) |

Fonte: PNAIC – UNIDADE 01 (adaptada, 2012, p. 38)

**Tabela 14 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 9**

| ALUNO 9   |         |  |         |
|---|---------|--|---------|
| Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.   | SIM     |  |         |
| Diferencia letras de números e outros símbolos.   | SIM     |  |         |
| Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando as letras. | SIM     |  |         |
| Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.   |         | PARC.  |         |
| Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.  | SIM     |  |         |
| Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.   | SIM     | .  |         |
| Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.  |         | PARC.  |         |
| Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.   | SIM     |  |         |
| Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.  |         | PARC.<br>Apagamentos ou substituições de fonemas |         |
| Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.  |         | PARC.  |         |
| Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.  |         | PARC.  |         |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.                                | SIM     |  |         |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.                           |         | PARC.  |         |
|   | S (SIM) | PARC.<br>(PARCIALMENTE)                          | N (NÃO) |

Fonte: PNAIC – UNIDADE 01 (adaptada, 2012, p. 38)

**Tabela 15 - Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita – Aluno 10**

| <b>ALUNO 10</b>   |         |  |         |
|---|---------|--|---------|
| Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.   | SIM     |  |         |
| Diferencia letras de números e outros símbolos.   | SIM     |  |         |
| Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando as letras. |         | PARC.  |         |
| Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.   |         | PARC.  |         |
| Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.  |         | PARC.  |         |
| Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.   |         | PARC.  |         |
| Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.  |         | PARC.  |         |
| Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.   | SIM     |  |         |
| Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.  | SIM     |  |         |
| Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.  |         | PARC.  |         |
| Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.  |         | PARC.  |         |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.                                |         | PARC.<br>Ainda em desenvolvimento da consciência grafofonêmica, realiza muitas trocas fonêmicas. |         |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.                           |         | PARC.<br>Apresenta dificuldade em converter sons em letras.                                      |         |
|   | S (SIM) | PARC.<br>(PARCIALMENTE)  | N (NÃO) |

Fonte: PNAIC – UNIDADE 01 (adaptada, 2012, p. 38)

O uso das tabelas nos possibilitou uma visualização e compreensão do nível de aprendizagem de cada aluno, para, a partir daí, pensarmos uma proposta de atividades que

pudesse alcançar a todos os alunos, proporcionando-lhes apreensão e reflexão sobre o uso da língua – oral e escrita.

No dia 29 de setembro de 2017, tivemos um momento introdutório à aplicação da proposta didática, com duração de 1 hora. Para iniciarmos a aplicação das atividades voltadas para a consciência fonológica foi necessária uma explanação sobre a relação letra/som, isto é, tivemos que iniciar explicando aos alunos o que é fone e qual a diferença entre fone e letra. É comum a ideia da equivalência entre letra e som, porém é necessário compreender que cada símbolo gráfico pode não corresponder a um único som da Língua Portuguesa, como por exemplo, a letra ‘s’ que está presente em palavras como ‘casa’ e ‘sapo’, correspondendo a sons diferentes em cada uma dessas palavras. As letras são “unidades de representação gráfica de um sistema de escrita” (SEARA et al., 2015, p.16), enquanto que os fones são todos os sons pronunciados pelos falantes de uma língua. Quando estes sons servem para diferenciar palavras são chamados de fonemas, como por exemplo, nas palavras [‘pato] e [‘bato], em que observamos a diferença entre elas pelos sons iniciais [p] e [b], respectivamente. Já o par [d] e [dʒ], são sons distintos, mas não diferenciam palavras – são fones.

Para consolidarmos e facilitarmos o entendimento da relação letra/som, utilizamos a música “As letras falam”<sup>24</sup>, de Jaime Zorzi e Jonts Ferreira, uma música que mostra a relação grafema-fonema de maneira lúdica e didática. Após a audição da música algumas vezes, conversamos sobre os sons das letras, partindo do título da música que diz que as letras falam. Assim, propomos indagações que levaram os alunos a refletirem sobre a relação grafema-fonema, com perguntas do tipo ‘qual o som que inicia a palavra ‘casa’?; Na palavra ‘óculos’ e na palavra ‘olho’ o som inicial dessas duas palavras é o mesmo?; O que diferencia um som do outro?; Vamos fazer o som [o] e o som [ɔ] e observar o desenho do formato das “bocas”!; Vamos observar o desenho de nossas “bocas” na pronúncia de todas as vogais!; Observem como se articulam nossos lábios, língua e dentes na produção dos sons das letras!

Algumas crianças fizeram observações importantes para a construção da relação grafema-fonema como constataram que em algumas palavras o ‘s’ tem som de ‘z’, no que outra criança complementou “é que o ‘s’ se disfarça de ‘z’”. Bem como observaram que as letras ‘e’ e ‘o’ apresentam dois sons. Outra observação foi que há diferença na abertura da boca na pronúncia das vogais, principalmente entre as letras ‘o’ e ‘u’.

Após trabalharmos com os alunos o som das letras e a relação destas com seus respectivos sons, chegou a hora de iniciarmos a prática das atividades.

---

<sup>24</sup>Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=pBsfpU9zWNI>>. Acesso em 18 dezembro 2017.

A Atividade 1 foi realizada em três momentos distintos, porque o avanço das atividades ia se desenvolvendo de acordo com o nível de compreensão das crianças, pois estas não estavam acostumadas com o viés fonológico da alfabetização. Vale ressaltar que o método de alfabetização usado na rede municipal de ensino é o silábico, isto é, os alunos são ensinados a produzir as palavras partindo de cada família silábica relacionada a uma palavra que inicia com a mesma sílaba, como por exemplo, a família do ‘B’ – BA/BACIA, BE/BEBÊ, BI/BICICLETA, BO/BOTA, BU/BUZINA. Além das sílabas simples ou canônicas, há também as sílabas complexas, que apresentam encontros consonantais, dígrafos e encontros vocálicos. É importante destacar que algumas sílabas podem causar dúvidas nos alunos, pois não levam em conta as variações fonético-fonológicas que um som pode exercer sobre outro, como por exemplo, ensinar a sílaba “NI” tomando como base a palavra “ninho”, porém quando a criança vai escrever “nilo” e o professor explica que esta inicia pelo “ni” de “ninho”, a criança percebe que há alguma diferença. Isto ocorre porque em “ninho” o fonema [ɲ] localizado após a vogal ‘i’ nasaliza-a. Outro exemplo é a palavra “fusca” ser usada como referência à sílaba “fu”, isso causará dúvidas na criança que ainda está aprendendo a assimilar as sílabas simples na construção das palavras, além de causar confusão quanto à compreensão do conceito de sílaba do tipo consoante-vogal, pois se for escrever “fumaça”, e o professor disser que deve usar o “fu” de “fusca”, surgirá a dúvida: o que será o “s” nessa palavra?

A proposta do método silábico é que a sílaba deve servir como unidade linguística para o ensino inicial da leitura, ou seja, partindo do aprendizado da sílaba o aluno se torna capaz de ler palavras, frases ou textos. É imprescindível que o profissional que alfabetiza tenha conhecimento sobre as estratégias que utiliza. O conhecimento linguístico é essencial ao professor alfabetizador para compreender os princípios da língua falada e escrita. O objetivo das questões observadas a respeito do método silábico não é a desvalorização das estratégias por ele utilizadas, mas demonstrar que para empregá-lo, assim como a qualquer outro método ou estratégia, deve haver conhecimento e cuidado com a elaboração das listas das famílias silábicas, levando-se em consideração a variação fonético-fonológica a que estão vulneráveis as sílabas de uma palavra.

A falta de conhecimento da relação grafofonêmica na constituição da palavra foi a principal dificuldade encontrada no início das atividades, porque apesar de a escola utilizar um método sintético de alfabetização, as crianças não tinham uma efetiva compreensão dos elementos que compunham as palavras.

**Quadro 4:** Atividade 1 – Questões 1 e 2

- 1) Leiam o poema e pintem, em cada estrofe, as palavras que rimam entre si. Use uma cor diferente para cada par de palavras.
- 2) Agora que identificaram as palavras que rimam no poema, escreva os pares de rimas encontrados na questão anterior e escreva outra palavra que rime com as que já foram encontradas.

A **Atividade 1** trouxe como unidade textual o poema musicado “A foca”, de Vinicius de Moraes e Toquinho, e é voltada para a efetivação da **sensibilidade às rimas de palavras** e a **consciência fonológica no nível da sílaba**. Este poema foi escolhido por apresentar uma temática do universo infantil e principalmente por apresentar uma linguagem marcada pela musicalidade, efetivada pelas rimas.

Para resolução e compreensão da Atividade 1 utilizamos 2h e 50min, divididas em três dias. Como já citamos, os alunos<sup>25</sup>, nessa pesquisa, serão identificados como Aluno 1 (doravante A1), e assim sucessivamente, visando não contrariar a Resolução 466/12, na qual nos comprometemos a guardar sigilo absoluto sobre a identidade dos sujeitos da pesquisa.

De modo geral, os alunos não apresentaram dificuldades na resolução dessa atividade, principalmente na identificação de rimas presentes no poema musicado, apenas os **Alunos 3 e 8** não conseguiram identificar as rimas, o **Aluno 3** identificou como rima todo o verso, ficando assim, ‘ficar feliz’ com ‘no seu nariz’. É possível perceber que há uma noção do que é rima de palavra, talvez faltou compreensão do comando da questão. Já o **Aluno 8** identificou como pares de rimas palavras como ‘comprar’ e ‘briga’, demonstrando que ainda não compreendia o conceito de rima de palavra. Os **Alunos 1 e 4** não conseguiram encontrar outras palavras que rimassem com as que eles já haviam identificado no poema musicado.

Analisando os resultados da aplicação das questões 1 e 2, da Atividade 1, percebemos a necessidade de uma explanação cuidadosa sobre o que é rima de palavra, pois percebemos que havia alunos que não compreendiam ainda quando uma palavra rima com outra.

---

<sup>25</sup> Ao inserirmos o termo Aluno 1 para identificar os participantes da pesquisa não faremos distinção de gênero. Este será um termo genérico, podendo tratar-se de menino ou menina.

**Quadro 5:** Atividade 1 – Questões 3 e 4

- 3) Vamos brincar de construir as palavras unindo as suas partes. Eu vou falar as sílabas e vocês me dirão que palavra eu disse. As estruturas das sílabas das palavras trabalhadas serão **V**, **CV**, **CCV**. Depois, todos registrarão a palavra pronunciada.

Exemplo de palavras que serão pronunciadas em sílabas.

**FO-CA**                      **A-BA-CA-XI**                      **BO-LA**                      **BO-NE-CA**

- 4) De acordo com o desenho apresentado no quadro branco, escreva o nome da figura e o número de sílabas correspondentes à mesma. Lembre-se, nesta atividade vamos explorar sílabas do tipo **V**, **CV**.

**PALAVRAS SUGERIDAS:** NETO – PIPOCA – AMARELADA – ABÓBORA – ASA  
– PÁ

Nas questões de segmentação e contagem de sílabas alguns alunos apresentaram dificuldade em segmentar palavras: (i) palavras que apresentavam hiatos, como em ‘rua’, (ii) outros fizeram segmentações do tipo ‘ama-re-la-da’, ‘abó-bo-ra’, (iii) e na palavra ‘asa’, cinco alunos não fizeram segmentação, isto é, consideraram a palavra monossílaba. Segundo Zorzi (2003), a criança só avança para a fase silábica de escrita (de acordo com a classificação de Ferreiro e Teberosky (1985), quando se torna atenta às características sonoras da palavra, especialmente quando ela chega ao nível do conhecimento da sílaba, agora, não mais um conhecimento anterior à alfabetização. Trata-se de um conhecimento sistematizado, como segmentar e contar sílabas, subtrair ou acrescentar uma sílaba formando uma nova palavra, ou saber identificar qual é a sílaba inicial, medial ou final de uma palavra.

Na palavra “rua”, há um hiato, neste caso o conteúdo sobre hiato ainda não tinha sido estudado com as crianças pesquisadas, mas elas já tinham conhecimento que não se separa palavras que apresentam ditongo, como por exemplo, o vocábulo “pai”. Nota-se a semelhança quanto à estrutura dessas palavras, assim, pode ter sido esta a motivação da não-segmentação silábica pela maioria dos alunos. Nos casos (ii) e (iii) observamos a segmentação ou a não-segmentação, como em “asa”, de duas maneiras possíveis: na primeira, como a consideração da existência da palavra lexical “ama”, em amarelada, “abo”, em abóbora, e, “asa” na própria palavra, que foi considerada indivisível; outro aspecto que podemos julgar, é que os alunos por

não terem uma consciência fonêmica desenvolvida não conseguem perceber que a vogal ‘a’ sozinha é um fone que forma uma sílaba.

A consciência da sílaba é um nível da consciência fonológica adquirido mesmo antes da alfabetização, pois, desde cedo, a criança é capaz de bater palmas de modo a contar as sílabas das palavras. Elas apresentam a habilidade de dividir uma palavra em sílabas oralmente, demonstrando assim desenvolvimento deste nível de consciência fonológica. Todavia, ao praticarem a segmentação na escrita apresentam algumas dificuldades por não compreenderem que a sílaba se manifesta com estruturas diferentes de uma palavra para outra. Apesar deste nível da consciência fonológica se mostrar inato, algumas habilidades voltadas para a capacidade de manipulação da sílaba, como excluir, adicionar ou inverter sílabas não são anteriores ao estudo formal, isto é, necessitam do contato da criança com o estudo e construção das palavras para a compreensão de como este processo acontece.

As questões referentes à segmentação silábica foram aplicadas da maneira como geralmente são realizadas em sala, sem um estudo prévio sobre a sílaba e sua organização estrutural, e, nesse caso, apareceram muitos desvios na divisão das palavras em sílabas, como os casos exemplificados anteriormente. Na primeira aplicação da questão 4, havia ainda as palavras “rua” e “lua”, e não tinha sido feita nenhuma explanação sobre hiatos para os alunos, por essa razão, tais palavras foram retiradas da atividade.

Desse modo, percebemos a necessidade de reaplicar as questões voltadas para a consciência de sílabas. Para isto, fizemos uma explanação sobre a sílaba, seu conceito e estrutura. Os alunos foram expostos ao alfabeto fonético e ao modo de articulação da boca na pronúncia de cada som. Refletimos, treinamos e praticamos os sons, para, então, reaplicarmos as questões 4 e 5, relativas à segmentação e contagem de sílabas, respectivamente.

Esse momento foi rico de aprendizagem, reflexões e observações pertinentes quanto à relação entre som e letra. É relevante para o aluno ter conhecimento da estrutura da sílaba, para compreender como manipulá-la, Rigatti-Scherer et al. (2012, p. 79) afirmam que

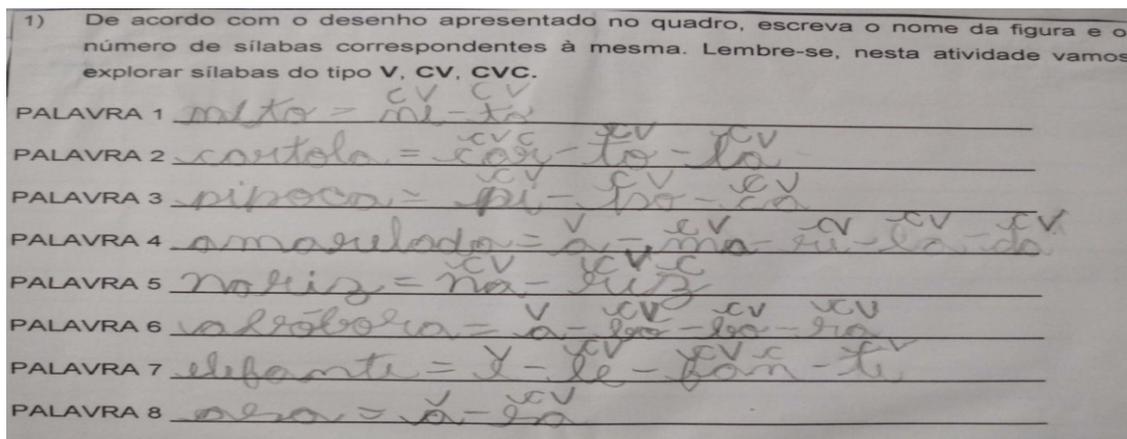
Quanto às estruturas silábicas, a ordem de aquisição esperada é vogal e consoante-vogal (V e CV), seguida de sílabas formadas por consoante-vogal-consoante (CVC) e, por último, do encontro consonantal, ou seja, consoante – consoante – vogal (CCV). Na estrutura CVC, o fechamento da sílaba ocorre inicialmente com o travamento nasal, após com a fricativa e, por último, com as líquidas.

O aluno precisa conhecer os elementos linguísticos em sua prática escolar, ou seja, para ler e compreender em um sistema alfabético, é necessário compreender a relação grafema-fonema, e para isso a criança deve ser instruída, isto é, “que aprenda as representações escritas

dos sons da fala, pois, apesar de representarem os sons da fala, as letras impressas não são fidedignas na representação. Nem sempre representam os mesmos sons da fala”, (RIGATTI-SCHERER, 2012, p. 117). É imprescindível que o professor leve o aluno a refletir sobre a constituição da língua oral e escrita, para que este consiga compreender a relação entre os mínimos componentes da língua na composição do texto escrito - a sílaba, os fonemas, até chegar à palavra em si.

Com esta explicação houve uma menor quantidade de desvios, sendo que alguns alunos ao separarem as sílabas, até identificaram a estrutura que as compunham. Na reaplicação das questões 4 e 5, não foram utilizadas palavras que apresentassem hiatos, como as palavras “rua” e “lua” que foram substituídas pelos vocábulos “cartola” e “elefante”, pois verificamos que os alunos não conheciam o conceito de hiato, o que dificultava o entendimento dos mesmos. Quanto à segmentação das sílabas das palavras amarelada, elefante e abóbora, mesmo com as explicações sobre sílabas eles permaneceram segmentando “ama-re-la-da”, “ele-fan-te” e “abo-bo-ra”. Então, a análise desse fenômeno permanece a de que eles compreendem a parte que não foi segmentada como uma palavra lexical pronunciada em um único fluxo sonoro, e, portanto, indivisível para eles.

**Figura 5:** Exemplo de segmentação silábica com identificação da estrutura da sílaba



Na figura 5, o **aluno** fez a divisão silábica adequadamente e ainda classificou todas as sílabas, mesmo sem a questão solicitar. Vale ressaltar que na primeira aplicação dessa questão, ele não identificou a segmentação da palavra “amarelada”. Assim, constatamos que as atividades e os conhecimentos aplicados no âmbito da consciência fonológica, já mostraram resultados positivos, demonstrando compreensão e reflexão na resolução dos exercícios por parte do **aluno** da Figura 5.

**Quadro 6:** Atividade 1 – Questões 5 e 6

- 5) Em grupos de três ou quatro alunos, monte os quebra-cabeças de palito de picolé. Depois, observe as imagens e seus respectivos nomes. Em seguida reescreva cada palavra, faça a separação silábica e diga quantas sílabas elas apresentam. Use o alfabeto silábico móvel para ajudá-los a formar as palavras. Nesta atividade vamos explorar sílabas do tipo **V, CV, CVC, CCV**.

**PALAVRAS SUGERIDAS: NARIZ, TARTARUGA, AMOR, PRATO, CRAVO.**

- 6) Agora utilize as sílabas móveis e encontre três novas palavras. Registre-as abaixo.

As questões 5 e 6 foram desenvolvidas com mais compreensão, apenas os **alunos 3 e 9** apresentaram desvios, pois consideraram a palavra “amor” como monossílabo, a hipótese é que pela falta de consciência fonêmica não conseguem perceber que “a” fica separado de “mor”. Talvez suponham que uma vogal sozinha não pode ser considerada uma sílaba. Em outras atividades, reforçamos sobre as estruturas da sílaba, em busca de promover a reflexão e o entendimento da consciência da sílaba.

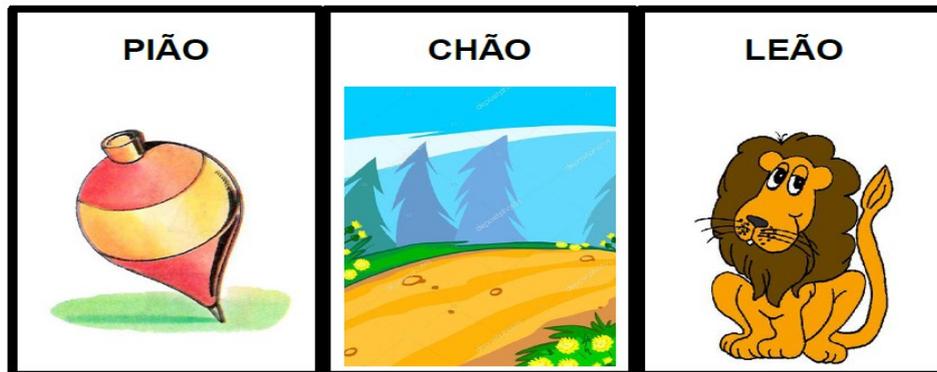
A aplicação desta atividade não sanou todos os problemas da turma quanto às sílabas e rimas, mas proporcionou reflexão e compreensão sobre a constituição das sílabas e sua importância na elaboração das palavras, além de os alunos perceberem que cada palavra é constituída de partes sonoras, chamadas sílabas e que uma mesma sílaba se repete em palavras diferentes.

A **Atividade 2** foi o jogo ‘Trinca mágica’, o objetivo de uso deste jogo é treinar as habilidades de **consciência da rima (nível intrassilábico)**, por meio de uma atividade lúdica e divertida. Para a realização desta atividade necessitamos de dois dias, e utilizamos 3h e 20min, no total. A maioria dos alunos não conheciam jogos de cartas de baralho, o que dificultou o entendimento da atividade. O jogo ‘Trinca mágica’ segue algumas regras parecidas com as do jogo de cartas conhecido como cacheta ou pif paf. Sendo assim, tivemos que explicar passo a passo o funcionamento do jogo, demonstrando com exemplos como são formadas as trincas.

Os alunos foram distribuídos em grupos de três ou quatro pessoas, e cada um recebeu três cartas. Após a explicação do funcionamento do jogo, realizamos uma partida com as cartas abertas sobre as mesas, para que as crianças observassem como as trincas iam se formando no

desenvolvimento do jogo. Cada grupo recebeu suas cartas e pode observá-las, manipulá-las, a fim de compreenderem e perceberem as rimas ali presentes.

**Figura 6:** Exemplo das cartas do Jogo Trinca Mágica



Neste primeiro momento, podemos observar que alguns alunos ainda apresentavam muitas dúvidas sobre rimas, confundiam sons, ou, por vezes, não compreendiam que trinca significava três.

Depois que o jogo ficou compreendido pela maioria, deixamos que os alunos jogassem um pouco. Esse primeiro momento foi considerado como um treino, sendo tumultuado, difícil de ser administrado e até mesmo frustrante. O tumulto foi promovido, principalmente, pela ansiedade dos alunos em conhecerem o jogo e começarem a jogar, mas o processo foi demorado, pois os **Alunos 3, 6 e 8** tiveram dificuldade para compreender as regras do jogo, entender que uma trinca eram 3 cartas que rimavam entre si, além dos que ainda apresentam dificuldade para ler, em especial os **Alunos 6 e 8**, que não estão proficientes na compreensão da relação fonema-grafema. Outros alunos apresentaram dúvidas para encontrar a trinca, no entanto, em alguns momentos percebemos que o que provocava os desvios, era o desejo e a pressa de ganhar o jogo. Então, alguns alunos diziam ter feito a trinca, mas a terceira carta não rimava com as demais, como o aluno que rimou FOCA, OCA, CASA, parece ter relacionado o som /ka/ final das palavras “foca” e “oca”, ao som inicial da palavra “casa”.

Ao encerrarmos o jogo, fomos ao quadro explicar novamente sobre a rima de palavra, que ela representa a correspondência fonêmica entre duas palavras a partir da vogal tônica. Por exemplo, uma palavra para rimar com CASA, precisa terminar em ASA, pois a palavra é paroxítona, já a palavra MARACUJÁ, que é oxítona, rima com PARANÁ, pois para rimarem entre si basta apenas que terminem em Á, pois ambas são oxítonas. É importante destacar que rima não é necessariamente a última sílaba igual na grafia, pode se apresentar também com sons semelhantes no final da palavra, independente da forma ortográfica, como a resposta dada por

um aluno que rimou “nariz” com “Paris”, demonstrando ter compreendido que na rima o som se sobressai à escrita.

### Quadro 7: Manual do Jogo Trinca Mágica

**TRINCA-MÁGICA** – baseado no Manual didático “Jogos de Alfabetização” (Brandão et al., 2009).

**Meta do Jogo:** ganha quem formar uma trinca de cartas contendo figuras de palavras que rimam.

**Jogadores:** de 2 a 4.

**Composição:** 24 cartas com figuras e seus nomes correspondentes (8 trincas de cartas que apresentam figuras e nomes de palavras que rimam)

**Regras:**

- Cada jogador recebe 3 cartas e o restante delas fica num “monte”, no centro da mesa, com a face voltada para baixo.
- Decide-se quem irá começar a partida por meio de lançamento de dados ou “zerinho ou um”.
- O primeiro jogador inicia, pegando uma carta e descartando outra.
- O jogador seguinte decide se pega a carta do monte ou a carta deixada pelo jogador anterior. No caso de fazer essa última opção, só poderá retirar a última carta jogada no morto e não as que estiverem abaixo dela, no morto.
- O jogo prossegue até que um dos jogadores faça uma trinca com três cartas de figuras, cujos nomes rimem.

**Repertório de algumas palavras usadas no jogo:**

FELIZ / NARIZ / GIZ

CASA/ ASA / BRASA

SARDINHA / GALINHA / COZINHA

TETO / NETO / ALFABETO

Na segunda aplicação do jogo conseguimos melhores resultados, o **Aluno 6** foi o que apresentou mais dificuldade de assimilação das rimas. Ele ainda tem dificuldade para ler, e, principalmente, para escrever; sua consciência de assimilação da relação sons-sílaba é baixa, e, por vezes, ele não consegue identificar as letras que compõem os sons das sílabas que formam uma palavra, mesmo em caso de sílabas do tipo consoante/vogal. O **Aluno 8** também teve dificuldade na assimilação das rimas, pois não estava conseguindo identificar as palavras que rimavam entre si e formavam a trinca de rimas. Esse aluno também se encontra em processo de assimilação da leitura e da escrita.

De modo geral, ao final do jogo, os alunos estavam mais familiarizados com as rimas de palavras. Podemos verificar que o jogo provocou reflexão e entendimento sobre a sonoridade presente nas rimas.

A **Atividade 3** é voltada para **consciência fonológica no nível intrassilábico** (consciência das aliterações e consciência de rimas) e no **nível da sílaba**. O desenvolvimento dessa atividade proporcionou aos alunos algumas observações importantes, como perceberem que palavras diferentes podem iniciar pelo mesmo som (aliterações), ou pela mesma sílaba, e que podem apresentar tamanhos diferentes. A principal dificuldade encontrada foi em relação ao termo ‘inicial’, pois alguns alunos não compreendiam o significado desta palavra. Então, foi necessária a explicação da posição das sílabas dentro das palavras, do que é sílaba inicial, do meio e final. Por exemplo, na palavra “BIGODE”, o **BI** é a sílaba inicial, **GO** é a sílaba medial e **DE**, sílaba final.

#### Quadro 8: Atividade 3

|    |   |   |   |
|----|---|---|---|
| 1. | No poema musicado “Sombra boa” há presença de rimas? Caso haja rimas, escreva as palavras que rimam entre si. |   |   |
| 2. | Identifique no poema as palavras que iniciam com o mesmo som de:  |   |   |
| a. | [ b ]   | _____   |   |
| b. | [ d ]   | _____   |   |
| c. | [ s ]   | _____   |   |
| d. | [ f ]   | _____   |   |
| 3. | Pinte as palavras que tem a mesma sílaba inicial da palavra <b>BILHETE</b> .                                  |   |   |
|    |                            |  |  |
|    |                            |  |  |

Na **Atividade 3**, a unidade textual usada foi o poema musicado “Sonata ao luar (Sombra boa)”<sup>26</sup>, de Manuel de Barros, musicado por Márcio de Camillo<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> Fonte: <[http://www.passeiweb.com/estudos/livros/poemas\\_rupestres](http://www.passeiweb.com/estudos/livros/poemas_rupestres)>. Acesso em 21 março 2017.

<sup>27</sup> Disponível em <<http://www.crianceiras.com.br/manoel-de-barros/>>. Acesso em 24 Janeiro 2018.

Para maior fixação da consciência fonológica no nível da sílaba, a **Atividade 4** também foi elaborada dentro desse nível, sendo que as questões exploram a sílaba em uma posição diferente, início, meio e fim da palavra. Desse modo, permitiu que os alunos observassem que uma mesma sílaba pode se apresentar em diferentes posições, além de verificarem que as palavras são formadas por quantidades de sílabas diferentes. A maioria dos alunos desenvolveu esta atividade sem dificuldades. Os **Alunos 3 e 8** tiveram dificuldade em identificar a sílaba do meio das palavras e o **Aluno 6** teve dificuldade, pois ainda não consegue compreender totalmente a relação grafema-fonema e, por vezes, não identifica os sons que formam as palavras.

Uma questão dessa atividade objetivava levar o aluno a compreender a diferença entre fonema e grafema e, concomitantemente, a relação entre eles, por meio da contagem de letras e fonemas das palavras. Os alunos tiveram dúvidas apenas na palavra ‘humano’, pois apesar de termos explicado que o ‘H’ é uma letra que não tem som, alguns alunos o contaram como fonema. Os alunos comentaram que esta foi a atividade mais difícil porque precisavam realizar cada questão de acordo com a posição da sílaba na palavra, sendo que na primeira questão deveriam escrever palavras iniciadas com a mesma sílaba inicial. Nesse caso, houve, no início, a dúvida se o som inicial seria o mesmo que sílaba inicial. Após os esclarecimentos da professora, os alunos tiveram um desempenho satisfatório e demonstraram compreensão na resolução da atividade.

**Figura 7:** Exemplos de quebra-cabeças de palito de picolé



Os quebra-cabeças foram utilizados na realização da **Atividade 4**.

**Quadro 9:** Atividade 4 (Elaboração própria)

**Quebra-cabeça com palitos de picolé** – Nesta atividade, os alunos irão receber os quebra-cabeças e encontrarão imagens de figuras de acordo com as músicas que estamos trabalhando. Partindo das imagens encontradas formando o quebra-cabeça, os alunos resolverão as questões relacionadas:

1. Escreva duas palavras começadas com a mesma sílaba inicial da palavra correspondente ao nome da figura. Nesta atividade trabalharemos com as sílabas iniciais do tipo **V** e **CV**.

**Imagens para quebra-cabeça:**

FOCA            ZERO            LUA            NARIZ            AMOR

PALAVRA 1 \_\_\_\_\_

PALAVRA 2 \_\_\_\_\_

PALAVRA 3 \_\_\_\_\_

PALAVRA 4 \_\_\_\_\_

PALAVRA 5 \_\_\_\_\_

2. Identifique e pinte a palavra que tem a mesma sílaba do meio das palavras abaixo. Lembre-se que as sílabas do meio de cada palavra serão do tipo **CV**:

ESCADA – escola, cavalo, recado

ÁTIMO – telefone – antigo - jabuti

PAREDE – bigode- padaria, careta

3. Escreva palavras terminadas com a mesma sílaba final da palavra correspondente à figura. As sílabas finais serão do tipo **CV**.

**Imagens para quebra-cabeça:**

CORUJA            ESCADA            BARRIGA            FOCA            TETO

4. Agora que você já conhece a diferença entre letra e fonema (som), diga quantas letras e quantos fonemas (sons) têm cada palavra abaixo.

a) Lua \_\_\_\_\_ LETRAS, \_\_\_\_\_ FONEMAS

b) Amor \_\_\_\_\_ LETRAS, \_\_\_\_\_ FONEMAS

c) Briga \_\_\_\_\_ LETRAS, \_\_\_\_\_ FONEMAS

d) Humano \_\_\_\_\_ LETRAS, \_\_\_\_\_ FONEMAS

Compreendemos que no processo de aprendizagem é necessária a repetição, o refazer, caso não tenha havido a apreensão do conhecimento. Os resultados da aplicação da **Atividade 4** confirmaram nossas crenças. Houve a resolução das questões com mais desenvoltura, percebemos que o entendimento aconteceu e que as descobertas sobre os sons e as sílabas foram significativas na aprendizagem das crianças.

Rigatti-Scherer (2012, p.119) afirma que “atividades estimuladoras da consciência fonológica, aliadas ao ensino explícito do código alfabético, contribuem no processo de alfabetização, tornando o aprendizado mais concreto e consciente para criança”. Assim, concluímos que, embora todos os alunos não tenham conseguido realizar as questões plenamente, os conhecimentos ficaram internalizados e amadurecerão ao longo de outras atividades e de outros anos escolares. Este trabalho continuará rendendo frutos de reflexão, manipulação e compreensão da língua ao longo da vida escolar dos alunos participantes da pesquisa.

A proposta desse trabalho intercala atividades de reflexão oral, verbal e lúdica. A **Atividade 5** é um jogo de dominó, de elaboração própria, que tem por objetivo segmentar frases que apresentam segmentações não-convencionais<sup>28</sup> do tipo, frases hipossegmentadas, ou seja, ausência do espaço em branco entre as palavras de uma frase, além de questões que trabalham com o tamanho das palavras, mostrando aos alunos que as palavras podem apresentar desde uma única letra até várias delas. Desse modo, treinamos a consciência fonológica no **nível das palavras**.

Em um primeiro momento os alunos segmentaram as frases e contaram as palavras e espaços que cada frase apresentava. Logo após, receberam o dominó de palavras e em grupos de quatro crianças iniciaram o jogo. Por meio do jogo, montaram a frase com a segmentação de palavras e fizeram a observação de suas respostas para que pudessem perceber se suas frases apresentavam algum desvio de segmentação não-convencional. Esta observação os levou a detectarem seus desvios e a corrigi-los, proporcionando-lhes refletir sobre as palavras que compunham as frases.

No jogo de dominó de palavras, entre cada palavra há um espaço marcado por um ponto no meio do espaçamento, destacando as fronteiras de cada palavra. Para auxiliá-los na compreensão da organização de cada palavra dentro da frase, propomos questões que os fizessem perceber que as palavras apresentam tamanhos diferentes, que algumas palavras são

---

<sup>28</sup> Presença ou ausência do espaço em branco entre palavras, previstos pela ortografia do Português Brasileiro.

invariáveis, e, apesar de não possuírem um significado explícito, elas são muito importantes, pois ligam outras palavras dando sentido à frase.

#### Quadro 10 – Atividade 5

**JOGO DE DOMINÓ COM PALAVRAS** (Elaboração própria)

**Objetivo** – treinar a habilidade de segmentar frases em palavras.

**Participantes** – 2 ou 4

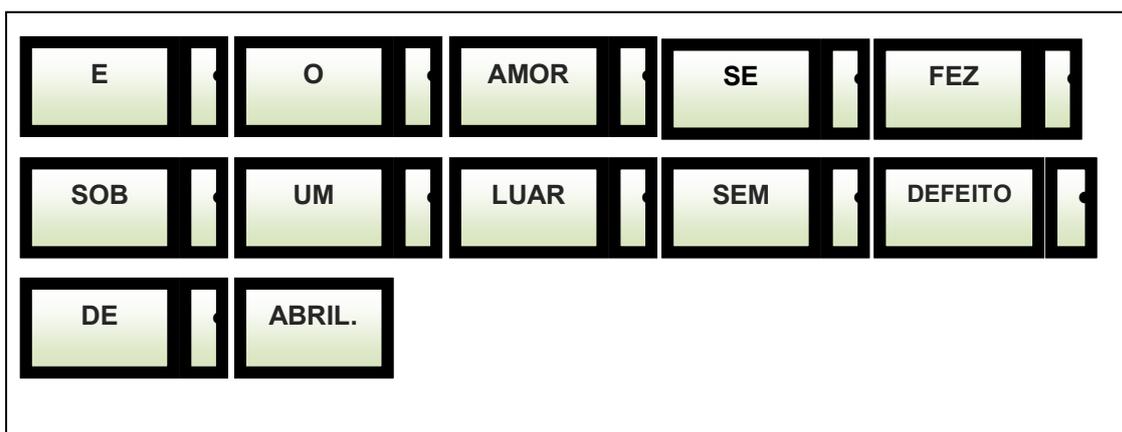
**Total de palavras** – 12

**Como jogar** – os alunos (as) jogam dados ou tiram ‘zerinho ou um’ e quem ganhar inicia o jogo. É importante que o jogo não inicie pela primeira palavra da frase, pois assim as palavras poderão ser colocadas nas duas pontas da frase.

Os alunos observarão uma frase aglutinada escrita no quadro branco. No caderno, eles irão escrever a frase com os espaçamentos adequados. Após esta etapa, em grupos de até 4 crianças, eles irão organizar a frase, palavra a palavra como um dominó, em que cada palavra será encaixada na ordem de escrita convencional. Os espaços entre uma palavra e outra são marcados por um retângulo com um ponto dentro.

Ganha o jogo quem conseguir encaixar corretamente suas palavras com os espaços necessários para a segmentação convencional entre as palavras.

**Figura 8** – Exemplo do Jogo de Dominó com Palavras



**Quadro 11 – Questões Atividade 5**

|  |
|--|
| <p>1. Observe as frases abaixo, elas estão aglutinadas. Reescreva-as utilizando os espaços entre palavras de acordo com as frases organizadas no jogo de dominó.</p> <p><b>EOAMORSEFEZ</b></p> <p><b>SOBUNLUARSEMDEFEITODEABRIL.</b></p> <hr/> <p><b>MARIAMEESPERALÁDEBAIXODOINGAZEIRO</b></p> <p><b>QUANDOALUATIVERARTA.</b></p> <hr/> <p>2. Após o jogo de dominó, responda:</p> <p>A. Quantas palavras existem em cada frase?</p> <p>B. Quantos espaços existem entre as palavras que formam cada frase?</p> <p>3. Agora que você já se divertiu com o jogo de dominó, vamos compreender a magia de algumas palavrinhas. Para isso, separe no quadro 1 todas as palavras das frases constituídas de no máximo quatro letras. Não precisa selecionar as palavras repetidas!</p> <p><b>Quadro 1</b></p> <p>4. Agora observe somente as palavras que você selecionou no quadro 1. Quais dessas palavras são usadas para nomear seres, objetos em geral?</p> <p><b>Dica:</b> As palavras a serem selecionadas possuem de três a quatro letras!</p> <p><b>Quadro 2</b></p> |
|--|

A aplicação desta atividade foi demorada, foi feita em dois dias, e em cada dia usamos 1h20min, pois demandava mais tempo para compreensão, porque alguns alunos tinham dificuldade de assimilar que uma letra (vogal) ou uma sílaba do tipo CV forma uma palavra. Então, aconteceram hipossegmentações como **EO** – para E O, ou **SEFEZ** – para SE FEZ, ambos na frase “E o amor se fez”. Ao final da atividade, o nível de compreensão estava elevado, sendo que os **Alunos 3, 6, 8 e 10** ainda apresentavam algumas dificuldades de entendimento sobre a individualidade de cada palavra e a necessidade de que cada palavra na frase seja marcada por um espaço em relação à palavra seguinte, produzindo assim hipersegmentações com a palavra **DE BAIXO** – para DEBAIXO. Notamos que a separação resultou na preposição “de” e na palavra fonológica “baixo” (ambas palavras lexicais), portanto acreditamos que a segmentação ocorreu pelo reconhecimento que a preposição “de” aparece, comumente na

escrita, separada das demais palavras. Outro caso que parece ter a mesma explicação anterior é da palavra DEFEITO, em que dois alunos registraram como DE FEITO. Vale ressaltar que as questões de 3 a 7, da **Atividade 5**, são baseadas na Proposta Didática de BRANDÃO (2015).

**Quadro 12:** Continuação da Atividade 5

|   |
|---|
| <p>5. No quadro 3, relacione todas as outras palavras, de até três letras, que não possuem significado explícito.</p> <p><b>Quadro 3</b></p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <p>6. Volte ao quadro 3 e observe o tamanho das palavras que nele foram relacionadas e, depois, responda às questões a seguir.</p> <p>a. No quadro 3, há palavras constituídas de apenas uma palavra? Quais são elas?</p> <p>_____</p> <p>b. Quantas palavras possuem duas letras? Quais são elas?</p> <p>_____</p> <p>c. Há palavras com três letras? Quais são elas?</p> <p>_____</p> <p>7. Observe novamente as palavras do quadro 3, com muita atenção ao significado que elas possam ou não expressar e, depois, responda:</p> <p>a. Cada uma dessas palavras, se usada sozinha, conseguirá transmitir alguma mensagem? Por quê?</p> <p>_____</p> <p>b. Tente formar uma frase, com significado, usando <u>somente</u> palavras do quadro 3.</p> <p>_____</p> |
|---|

Todas as dificuldades relatadas neste trabalho foram identificadas por meio da análise comparativa dos cadernos dos alunos, em cada atividade proposta e aplicada.

A **Atividade 6** é uma elaboração nossa, a Trilha da Descoberta Fonológica, que tem como objetivo revisar os níveis de consciência fonológica já estudados até esse momento, além de proporcionar aos alunos a manipulação das sílabas e fonemas, levando-os a perceber que a manipulação das estruturas da palavra, como a segmentação, subtração ou adição de sílaba, substituição de um fonema por outro, modificam a palavra quanto à sua pronúncia e ao seu significado.

**Quadro 13:** Atividade 6 - Jogo Trilha da Descoberta Fonológica**Trilha da Descoberta Fonológica**

**OBJETIVO:** Compreender as estruturas que constituem a palavra, bem como adquirir a habilidade de manipular seus segmentos, como sílabas e fonemas.

**JOGADORES:** de 2 a 4 jogadores.

**MATERIAL:** tabuleiro, um pino por jogador.

**COMO JOGAR:** os jogadores tiram 0 ou 1 para decidir quem inicia, em caso de dupla faz-se ímpar ou par; aquele que ganhar, iniciará o jogo. A turma é dividida de acordo com o número de alunos, cada mesa conterá uma trilha, a professora conduzirá o jogo para todas as mesas, simultaneamente. A ordem do jogo será estabelecida de acordo com o comando de cada carta retirada. Ganha o jogo quem chegar ao final (CHEGADA) primeiro.

Obs.: cada aluno registrará suas respostas em uma ficha de respostas.

Caso os alunos já saibam ler, o professor pode apenas explicar o funcionamento do jogo e deixar que cada grupo conduza a atividade, sendo o professor apenas orientador do desenvolvimento do jogo.

Essa atividade exigiu mais tempo para aplicação, utilizamos dois dias. No primeiro dia, foi necessário 1h20min, para que os alunos compreendessem o jogo e seus objetivos, mas não o concluímos. No dia seguinte, dispusemos de 2h para conclusão desta atividade. Nas questões de manipulação silábica e fonêmica alguns alunos apresentaram dificuldade, principalmente os **Alunos 3, 5, 6, 8 e 9**. Por exemplo, na questão que pedia “retire a sílaba inicial da palavra **DEBAIXO** e encontre uma nova palavra”, um aluno não subtraiu a sílaba inicial e colocou como resposta **LEBAIXO**, isto é, fez a substituição do fonema /d/ pelo /l/. Em outro caso, o aluno subtraiu apenas o fonema /d/ e não a sílaba “de”, como a questão pedia, encontrando como resposta a palavra **EBAIXO**.

Todos os alunos gostaram muito do jogo, aprenderam e se divertiram. Treinaram a consciência de sílaba com substituição, adição, exclusão e contagem de sílabas, além de trabalhar com a posição da sílaba nas palavras. O nível intrassilábico (aliterações e rimas) foi abordado, bem como o nível da consciência fonêmica – substituição de fonema.

#### Quadro 14: Cartas Comando do Jogo Trilha da Descoberta Fonológica

As cartas estão estruturadas da seguinte maneira:

→ **CARTAS COMANDO** – 28 cartas.

- **VOLTE UMA** (1 carta) **OU DUAS CASAS** (1 carta) – nesse caso o jogador deverá voltar a quantidade de casas determinada na carta.
- **RETIRE UMA CARTA E RESPONDA** (10 cartas) – o jogador deve retirar uma carta pergunta e se responder corretamente, deve avançar a quantidade de casas determinada na carta.
- **NÃO FOI DESSA VEZ** (1 carta) – o jogador permanecerá como está, não volta e nem avança casas.
- **AVANCE UMA** (3 cartas) **OU DUAS CASAS** (1 carta) – com essa carta o jogador poderá avançar a quantidade de casas determinadas na carta sem a necessidade de responder nenhuma pergunta.
- **TENTE OUTRA VEZ** (2 cartas) – esta é uma carta coringa, ela pode ser usada para pedir uma outra jogada, pode ser usada logo que encontrada ou pode ser guardada como uma estratégia para outro momento. Quando usada ela dá direito a retirar uma **carta pergunta** e caso acerte, o jogador avança uma casa.
- Desvire as cartas que estão marcadas com o número 2 e encontre a palavra que tem a **mesma sílaba final** da palavra da imagem da casa 9 do tabuleiro.
- Desvire as cartas que estão marcadas com o número 4 e encontre a palavra que tem a mesma **sílaba final** de **LUA**.
- Desvire as fichas que apresentam o número 8 e identifique a ficha que separa corretamente as sílabas da palavra **DEFEITO**.
- Quantas sílabas têm a palavra **INGAZEIRO**?
- Diga uma palavra que inicie com o mesmo fonema inicial de **PENICO**.
- Qual é a sílaba final da palavra **SARDINHA**?
- Diga uma palavra que rima com **SARDINHA**.
- Diga uma palavra que inicie com a **mesma sílaba inicial** da palavra **SABÃO**.
- Diga uma palavra que rima com **SACOLA**.
  
- **CARTA COM ESTRELAS** – Você está craque com as sílabas, **PARABÉNS!!!**  
Corra para a chegada! – **CHEGANDO A CASA 12 O JOGADOR JÁ PODE ABRIR ESTA CARTA**

**Quadro 15:** Cartas Perguntas do Jogo Trilha da Descoberta Fonológica

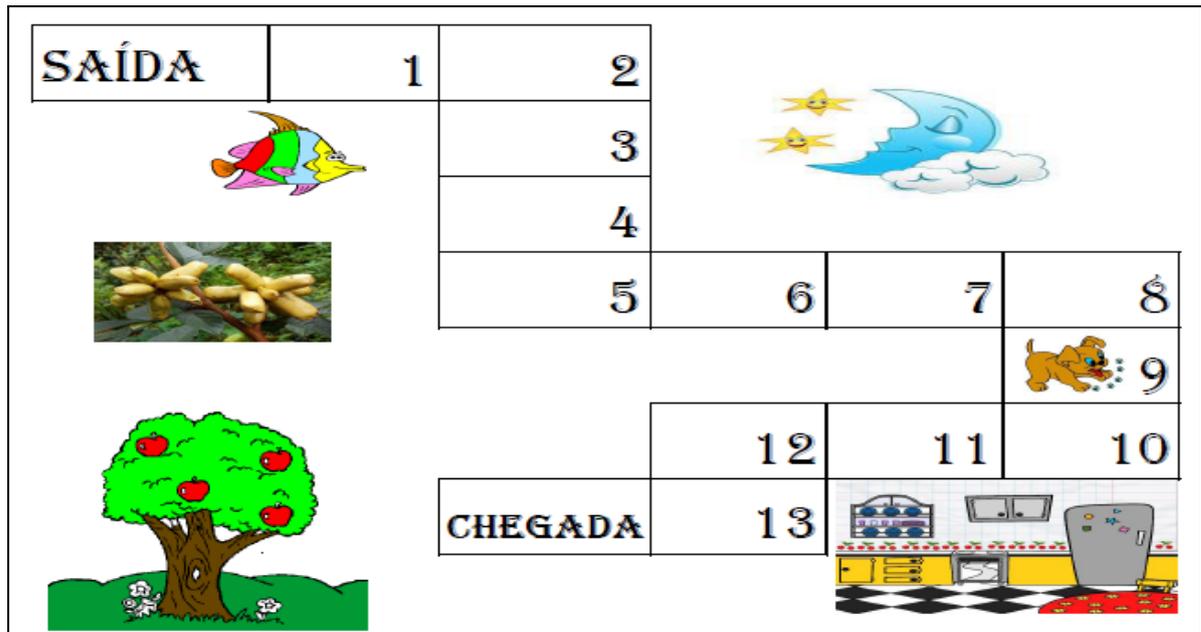
**CARTAS PERGUNTAS – 14 cartas**

1. Qual a sílaba que inicia a palavra **COZINHA**?
2. Pense rápido e responda: Se você substituir a primeira sílaba da palavra **COZINHA** pela sílaba **PA**. Qual a nova palavra que surgiu?
3. Na palavra **defeito**, retirando-se a primeira sílaba temos outra palavra. Qual é a nova palavra?
4. Quantas sílabas têm a palavra **cachorro**?
5. Acrescente a sílaba **NA** no final da palavra **MARIA** e descubra um novo nome. Qual é o nome?
6. Substitua o fonema inicial [ t ] pelo fonema [ n ] na palavra **TETO** e encontre uma nova palavra. Qual é a nova palavra?
7. Retire o fonema [ n ] da palavra **NADA** e coloque o fonema [ f ], em seu lugar, surgirá uma nova palavra. Qual é a nova palavra?
8. Quantas sílabas têm a palavra **CHÃO**?
9. Substitua o fonema inicial [ b ] pelo fonema [ l ] na palavra **BOBOS** e encontre uma nova palavra. Qual é a nova palavra?
10. Quantas sílabas têm a palavra **COITADINHA**?
11. Retire a sílaba inicial da palavra **DEBAIXO** e encontre uma nova palavra. Qual é a nova palavra?
12. Qual destas palavras possui a mesma sílaba final da palavra **SOMBRA**?
13. Exclua a sílaba **SA** da palavra **SAPATO** e descubra uma nova palavra. Qual é a nova palavra?

**BRASA – CRAVO – CABRA**

A PALAVRA **CACHORRO** – quem encontrar esta palavra vai direto para a CASA 9, em que tem a imagem correspondente a esta palavra. Pode ser uma carta boa ou ruim, pois independente de o jogador estar antes ou depois da casa 9, deve ir para esta.

**Figura 9:** Trilha do Jogo Trilha da Descoberta Fonológica



Compreendemos que o período utilizado para aplicação das atividades, inserindo muita informação nova para os alunos, foi pouco. No entanto, nos possibilitou observar que os alunos do 2º ano já deveriam apresentar maior desenvolvimento nos níveis de consciência fonológica. “O Brasil tem 2,8 milhões de crianças e adolescentes entre quatro e 17 anos que não estudam, de acordo com o Censo Escolar de 2016”, (PORTAL DO MEC, 2017). Este é um número expressivo, que demonstra a necessidade de repensar as políticas educacionais do país, em especial, aquelas voltadas para o Ensino Fundamental I.

É primordial que o aluno tenha conhecimento da letra e de seus sons, das estruturas mínimas que constituem uma palavra, para então a aprendizagem fazer sentido para eles. Daí conseguirão elaborar palavras, frases e textos com competência e conhecimento. A consciência fonológica pode não resolver todos os problemas da alfabetização no Brasil, no entanto, acreditamos que ela é importante nesse processo, sem dúvidas, ela auxilia na apreensão da leitura e da escrita. É como fazer crochê, primeiro você aprende a fazer o ponto inicial, passa para a cordinha, fecha o círculo e daí começa a construção do centro de mesa, tapete ou até de uma grande toalha de mesa. Assim é com o conhecimento linguístico, primeiramente conhecemos as letras e seus sons, a relação entre eles, daí vem à sílaba, as palavras, frases e finalmente os textos que terão o tamanho da imaginação de cada um que o escreve. Muitas pesquisas comprovam uma estreita relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita por crianças e adultos, como as de Costa (2002), Menezes (1999), Cardoso-Martins (1995a), Bradley e Bryant (1983), Moraes e colegas (1986). “Esses autores constataam que a consciência

fonológica auxilia na aquisição da escrita e a aquisição da escrita, por sua vez, auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica” (RIGATTI-SCHERER, 2012, p. 75). Há, portanto, uma relação de reciprocidade entre ambos. A aquisição dos níveis de consciência fonológica ocorre gradativamente, estudos comprovam

que existem idades, com uma margem de variação dependendo de cada criança, para que os fonemas, as classes de sons e as estruturas silábicas surjam e se estabeleçam no sistema fonológico de cada indivíduo (RIGATTI-SCHERER, 2012, p. 77).

Pesquisadores como Lamprecht (1990, 1993), Lamprecht e colaboradores (2004), Miranda (1996, 1998), Oliveira (2003), possuem importantes estudos na área da aquisição fonológica normal, que comprovam a progressividade dos períodos e a ordem da aquisição fonológica.

Na aplicação do jogo Trilha da descoberta fonológica percebemos que algumas questões do jogo não estavam bem compreendidas, pois nem todos os alunos responderam questões que envolvessem todos os níveis da consciência fonológica. Desse modo, elaboramos uma atividade partindo das perguntas da trilha. Isto é, transformamos as perguntas em uma atividade, pois, assim, todos os alunos poderiam responder todas as questões. A resolução da atividade foi coletivamente, com a participação de todos os alunos, como uma forma de fixar para os que haviam compreendido e de revisar para os que ainda tinham ficado com dúvida. Essa atividade de fixação foi um sucesso, todos os alunos demonstraram compreensão dos conteúdos relacionados na atividade – sílaba inicial, medial e final, segmentação e contagem de sílaba, rimas, exclusão e inserção de sílaba, além da manipulação de fonemas e sílabas. A seguir, no Quadro 13, apresentamos algumas das questões desta atividade.

**Quadro 16:** Atividade 7 – Questionário Fixando a Aprendizagem**Fixando a Aprendizagem**

1. Qual a sílaba que inicia a palavra **COZINHA**?  
\_\_\_\_\_
2. Pense rápido e responda: Se você substituir a primeira sílaba da palavra **COZINHA** pela sílaba **PA**. Qual a nova palavra que surgiu?  
\_\_\_\_\_
3. Na palavra **defeito**, retirando-se a primeira sílaba temos outra palavra. Qual é a nova palavra?  
\_\_\_\_\_
4. Quantas sílabas têm a palavra **cachorro**?  
\_\_\_\_\_
5. Acrescente a sílaba **NA** no final da palavra **MARIA** e descubra um novo nome. Qual é o nome?  
\_\_\_\_\_
6. Substitua o fonema inicial [ t ] pelo fonema [ n ] na palavra **TETO** e encontre uma nova palavra. Qual é a nova palavra?  
\_\_\_\_\_
7. Retire o fonema [ n ] da palavra **NADA** e coloque o fonema [ f ] em seu lugar surgirá uma nova palavra. Qual é a nova palavra?  
\_\_\_\_\_
8. Quantas sílabas têm a palavra **CHÃO**?  
\_\_\_\_\_
9. Substitua o fonema inicial [ b ] pelo fonema [ l ] na palavra **BOBOS** e encontre uma nova palavra. Qual é a nova palavra?  
\_\_\_\_\_
10. Quantas sílabas têm a palavra **COITADINHA**?  
\_\_\_\_\_
11. Retire a sílaba inicial da palavra **DEBAIXO** e encontre uma nova palavra. Qual é a nova palavra?  
\_\_\_\_\_

A **Atividade 8** é o Jogo da Memória Palavra Dentro da Palavra, em que os alunos devem encontrar os pares de palavras em que uma palavra está contida na outra. Este jogo não é criação nossa, foi retirado do Manual didático “Jogos de Alfabetização” (BRANDÃO et al., 2009, p. 66-68). Algumas modificações foram feitas, pois este jogo, originalmente, não é um jogo da memória.

**Quadro 17:** Atividade 8 - Jogo da Memória Palavra Dentro da Palavra

**JOGO DA MEMÓRIA PALAVRA DENTRO DA PALAVRA**

**Meta do Jogo:** ganha quem formar mais pares de palavras desvirando as fichas.

**Jogadores:** de 2 a 4 jogadores ou grupos.

**Composição:**

- 9 fichas de cor azul contendo figuras e as palavras correspondentes.
- 9 fichas de cor vermelha, contendo nomes que se encontram dentro das palavras das fichas azuis.

**Regras:**

- As 9 fichas de cor vermelha ficam viradas com a face para baixo.
- As fichas de cor azul devem ficar com as faces viradas para baixo, também.
- Decide-se quem iniciará o jogo e a ordem das jogadas por meio de zerinho ou um, ou ímpar ou par.
- Dado o sinal de início do jogo, o primeiro jogador deve desvirar uma ficha azul e uma ficha vermelha e verificar se entre as suas fichas vermelhas apresenta “a palavra dentro da palavra” da ficha azul que foi desvirada. Caso encontre um par, o jogador deve mostrar aos colegas e deixá-lo próximo a si, sobre a mesa; se a ficha vermelha não tiver uma “palavra dentro da palavra” que foi desvirada ou o jogador não perceber o par, ela é colocada no lugar em que estava, e o jogo continua.
- Ganha o jogo quem encontrar a maior quantidade de pares de cartas.

Repertório de palavras usadas no jogo:

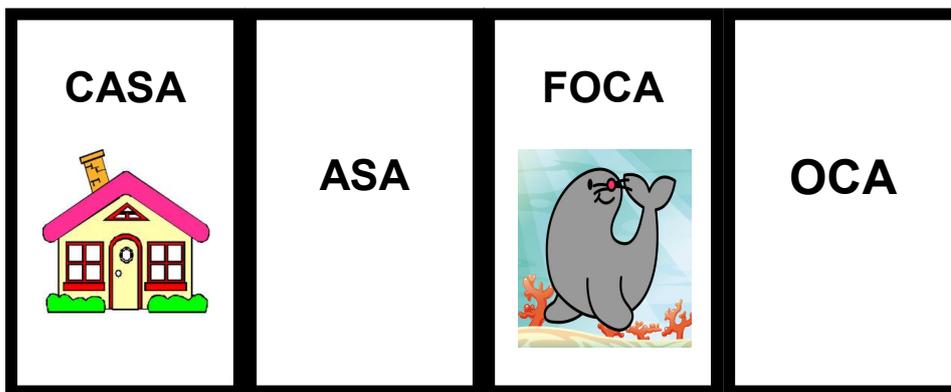
CASA – FOCA – GALINHA – RAMELA – SOMBRA – LAMPIÃO – PAREDE – PIOLHO  
- SAPATO

A **Atividade 8** trabalha com a **consciência da palavra**, a capacidade do aluno de perceber as dimensões de uma palavra, isto é, compreenderem onde uma palavra inicia e onde encerra, para a inserção de espaços em branco entre elas. Leva o aluno a observar sobre as letras e sílabas presentes em um vocábulo, que podem estar presentes em outros, bem como perceberem que a exclusão de um fonema ou de uma sílaba originam novas palavras, com novos significados e usos.

Antes de os alunos jogarem com o Jogo da Memória Palavra Dentro da Palavra, explicamos as regras do jogo e colocamos exemplos de palavras dentro de outras palavras. Os grupos receberam as cartas e puderam manipulá-las, observando, assim, as palavras que se encontravam dentro da outra. O jogo transcorreu muito bem, não apresentou dificuldades e foi repetido algumas vezes, para dar oportunidade de mais alunos ganharem.

O trabalho com a consciência fonológica é gradativo, pois a cada atividade percebemos a evolução do aluno. Na **Atividade 8**, Jogo da Memória Palavra Dentro da Palavra, verificamos que todos os alunos realizaram a atividade com facilidade e compreensão.

**Figura 10:** Exemplo das cartas do Jogo da Memória Palavra dentro da Palavra



Para a **Atividade 9** utilizamos o poema musicado ‘A casa’, de Vinicius de Moraes. Esta atividade reforça o que estudamos sobre consciência fonológica - consciência de sílabas, consciência das unidades intrassilábicas, consciência de palavras, e trabalha de forma reflexiva a segmentação não-convencional das palavras. Realizamos esta atividade coletivamente, propondo aos alunos para analisarem as palavras hipossegmentadas e seu uso dentro de outras frases, buscando que eles percebessem que a palavra é a mesma em frases diferentes. Isto é, se o nome da fruta é *banana*, então em toda frase será *banana* e nunca *abanana*, como alguns escreveram. Essa reflexão foi feita em todas as palavras e o resultado foi surpreendente.

**Quadro 18:** Atividade 9

1. Retire do poema os pares de palavras que rimam entre si.

2. Para finalizar nosso estudo sobre segmentação de palavras, observe as palavras escritas na primeira coluna a seguir. Reescreva todas essas, na segunda coluna, segmentando-as adequadamente.

| Primeira coluna | Segunda coluna |
|-----------------|----------------|
| agente          |                |
| naloja          |                |
| irembora        |                |
| sidivertiu      |                |
| teadoro         |                |
| anoite          |                |
| dagente         |                |
| latinha         |                |
| atia            |                |
| obilhete        |                |
| abanana         |                |
| sefez           |                |
| deabril         |                |

3. Circule a sílaba do meio das palavras abaixo. Lembre-se de que nesta atividade teremos sílabas do tipo **CV**.

CONVITE      ÁRVORE      CIDADE      HISTÓRIA      CANETA

4. Pinte a sílaba inicial das palavras abaixo. Lembre-se de que nesta atividade teremos sílabas do tipo **CV** e **CCV**.

BILHETE      SALADA      PRATO      TETO      FLORISTA      BRASIL

5. **ESCREVA** a sílaba **FINAL** das palavras abaixo. Lembre-se de que nesta atividade teremos sílabas do tipo **CV** e **V**.

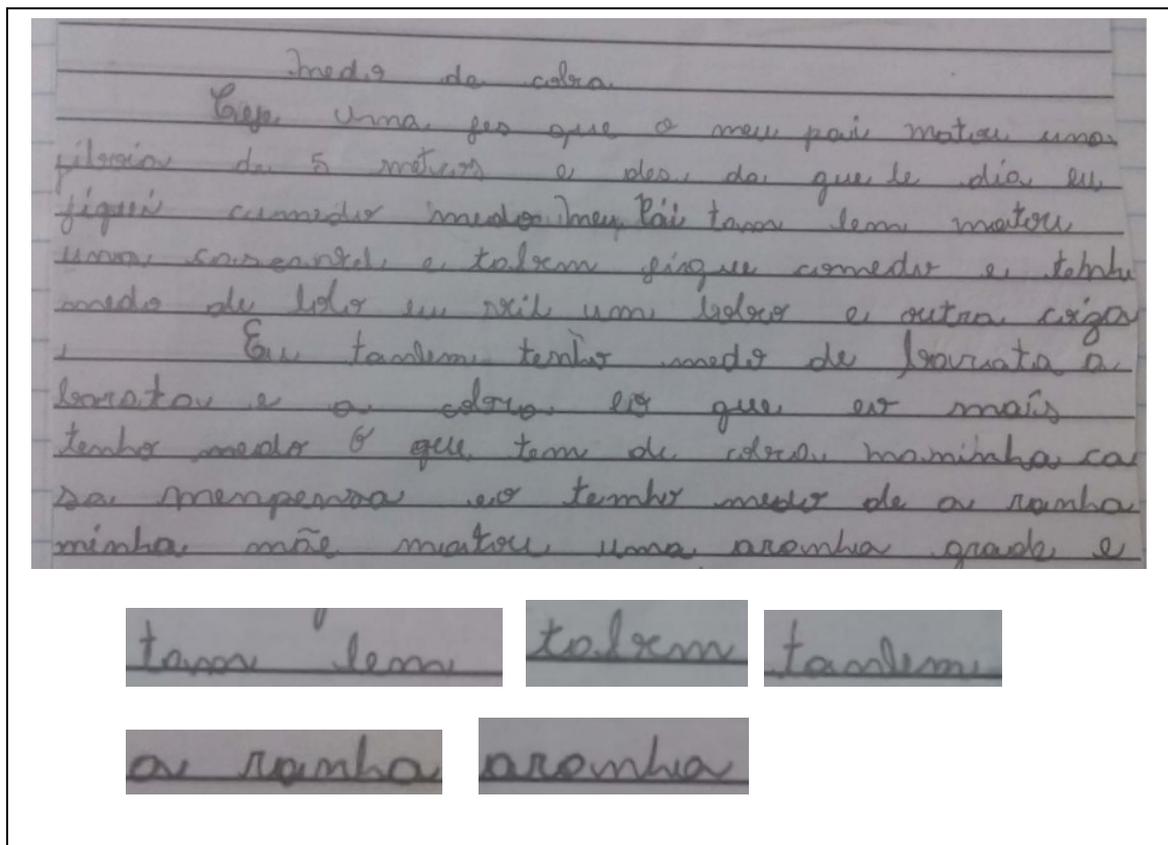
CIDADE      HISTÓRIA      CANETA      RAMELA      MARIA

6. Escreva palavras que rimam com as palavras abaixo e sublinhe a parte que rima de cada palavra.

|      |      |           |      |
|------|------|-----------|------|
| REDE | TETO | ENGRAÇADA | CASA |
|------|------|-----------|------|

Não é possível afirmar que as atividades aplicadas sanaram as dificuldades dos alunos, pois estas dificuldades já são resultado de um longo processo. No entanto, este trabalho colaborou para que os alunos compreendessem o processo de composição das palavras, os levou a refletir sobre os sons que as constituem, sobre a relação grafema-fonema. Podemos garantir que após estas atividades os alunos elevaram seus níveis de consciência fonológica, apreensão do sistema de escrita, e embora os desvios ainda permaneçam, observamos a elaboração de hipóteses de escrita na produção textual de alguns alunos, como o do exemplo a seguir, da Figura 7, retirado de um texto produzido pelo **Aluno 2**.

**Figura 11:** Exemplo de produção textual

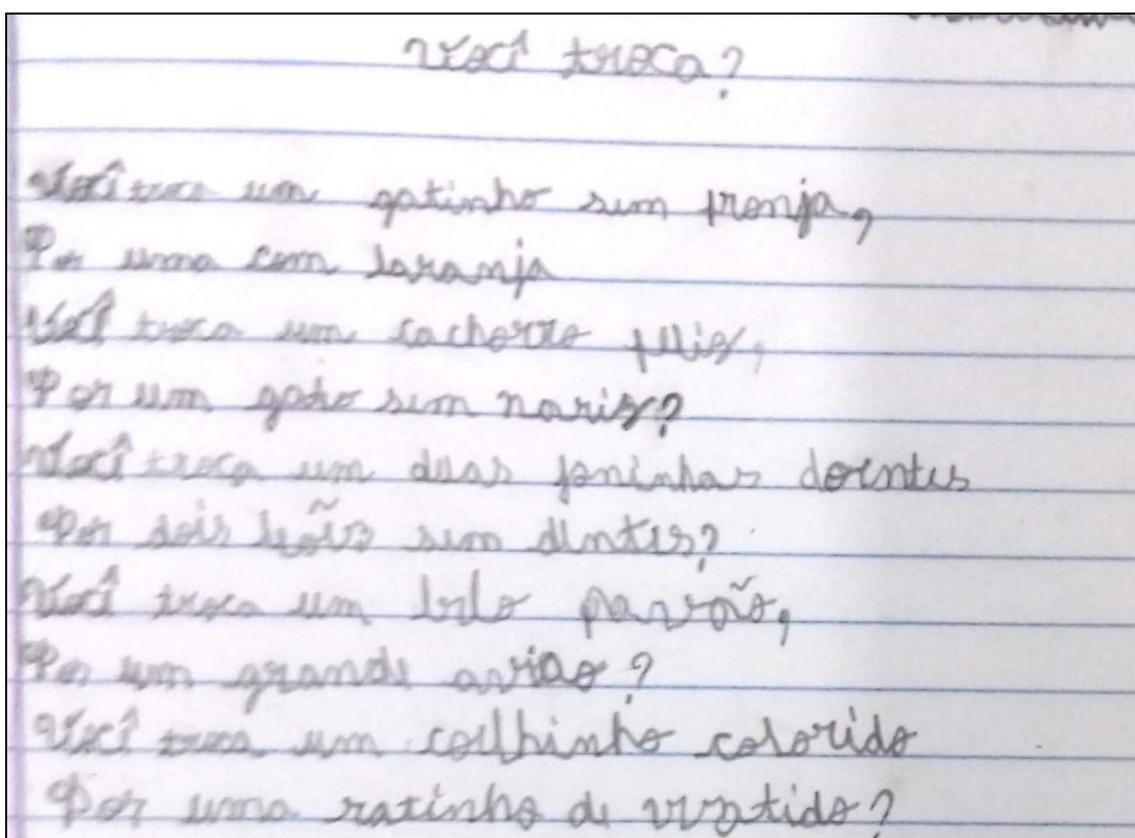


Observando os desvios apresentados por esse aluno, percebemos que houve uma inquietação quanto a escrita das palavras “também” e “aranha”. Segundo Brisolara (2012, p. 130), “durante todo o período de alfabetização, o aluno cria hipóteses sobre a escrita de determinadas palavras e as confirma ou não, mas sempre analisa a linguagem e tenta encontrar uma lógica entre as regras ortográficas”. Nos exemplos apresentados na Figura 7, vemos claramente a elaboração de hipóteses e a análise linguística e ortográfica das palavras.

A quantidade de desvios de convenção de escrita, bem como de segmentação não-convencional diminuíram ao longo da aplicação das atividades, e cremos que os resultados desse trabalho continuarão apresentando reflexos ao longo da vida escolar dos participantes dessa pesquisa.

As atividades aplicadas nessa proposta de intervenção didática são apenas uma base para fundamentação e elaboração de outros exercícios voltados para o ensino da consciência fonológica. Cabe ao professor enriquecer ou criar novas atividades que proporcionem ao aluno a manipulação e a reflexão sobre a língua e seus elementos constituintes. Após a aplicação de todas as atividades propusemos aos alunos o desafio de elaborarmos um livreto, partindo do livro **Você troca?**, de Eva Furnari, em que demos a primeira parte e os alunos criavam a segunda parte rimando com a primeira, de acordo com o exemplo a seguir.

**Figura 12:** Exemplo da produção textual do livreto **Você troca?**.



Para realização desta atividade, fomos ao quadro e exploramos diversas possibilidades de rimas com as palavras-chaves do texto, coletivamente. Após esta etapa, os alunos copiaram o texto em seus cadernos de produção textual e só no dia seguinte produziram o livreto. Todos os alunos participaram e demonstraram compreensão sobre as rimas.

Na realização das atividades, tivemos algumas dificuldades. Uma que nos preocupou bastante era a constante falta dos alunos às aulas. Muitos deixavam de vir às aulas por já estar próximo ao final do ano, outros ficaram doentes e, por vezes, adiamos a aplicação de alguma atividade. Em outros casos aplicamos a atividade mesmo que todos os alunos não estivessem presentes. Outro problema foi com a falta de comprometimento de alguns alunos, que as vezes mesmo sabendo fazer a questão realizavam-na de qualquer maneira, para terminarem rapidamente, provocando desvios desnecessários. Porém, quando indagados sobre as questões, mostravam conhecimento.

Concluimos que o trabalho com a consciência fonológica é primordial dentro do processo de alfabetização e deve ser pré-requisito para o sucesso da aprendizagem, pois auxilia o aluno a compreender a língua oral e escrita, aprimorando seu conhecimento linguístico, uma vez que leva o aluno a refletir sobre a estrutura e organização das palavras, apreendendo que a manipulação de fonemas pode gerar outras palavras, com outros significados ou até mesmo surgirem palavras não registradas na Língua Portuguesa.

## Capítulo 6

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu da análise de textos produzidos de forma espontânea por alunos do 2º ano do EFI, como meio de investigação das principais dificuldades ortográficas apresentadas em seu desenvolvimento escrito. Cabe ressaltar que nesta pesquisa o objeto de estudo é a consciência fonológica como meio de auxiliar no processo de alfabetização e nas dificuldades inerentes à aquisição da leitura e da escrita dentro do Ciclo de Alfabetização, porém privilegamos a aquisição da escrita.

Na produção de texto, o aluno faz experiências com a linguagem, como corrobora Ferreiro e Teberosky (1999), o texto, produzido de forma espontânea, é um laboratório de experimentação para as hipóteses do escrevente em fase de aquisição da escrita. Em vista disso, recolhemos três produções espontâneas dos alunos, a fim de detectarmos os desvios recorrentes, assim, identificamos que os principais desvios apresentados eram em relação à segmentação não-convencional – hipossegmentação e hipersegmentação.

Partindo dos resultados obtidos com a análise dos textos, elaboramos uma proposta de atividades para serem aplicadas com os participantes da pesquisa, com o intuito de amenizar as dificuldades dos alunos em relação à inserção do espaço em branco dentro de uma palavra onde não é previsto pela ortografia do português brasileiro – **hipersegmentação**, ou os casos de não inserção do espaço em branco entre uma palavra e outra na frase, caracterizando a **hipossegmentação**.

Muitos são os fatores que podem levar o aluno à segmentação não-convencional, algumas hipóteses foram levadas em consideração nesse estudo, como (i) a presença de características de enunciados orais nos enunciados escritos; (ii) a junção do clítico à palavra fonológica, por exemplo, “aprofessora”. Segundo a teoria defendida por Bisol (2005), por “a” não ter o acento fonológico, isto é, por não possuir independência fonológica, muitas vezes o aluno não a reconhece como palavra e faz a junção desta com uma palavra fonológica; (iii) e, os casos como considerados por Cunha (2004, p 106) , que evidencia que o aluno em fase de aquisição da escrita tem “dificuldade em considerar segmentos de uma ou duas letras como palavra, por isso, na maioria das vezes, junta esses segmentos à palavra seguinte”. Essas explicações dizem respeito às hipossegmentações, quanto às hipersegmentações, apresentamos algumas variáveis que poderiam influenciar o aluno sobre onde segmentar a escrita: (i) o reconhecimento de uma palavra gramatical e de uma palavra fonológica, como no exemplo

“com pramos”, em que, à esquerda, o escrevente isola uma palavra que pode ser um artigo, uma preposição ou uma conjunção, e, à direita, uma palavra fonológica, que nem sempre é portadora de significado na língua, é o caso do exemplo acima; (ii) a criança pode ter assimilado que o artigo é escrito separado das outras palavras, como em “a doro”; ou ainda, ocorra devido à silabificação enfática da linguagem oral ou o modo silabado como muitas vezes o professor pronuncia as palavras, em busca de maior compreensão e apreensão da leitura e da escrita, levando o aluno a segmentações do tipo: “a do rei”, “gos tou”.

Essas são apenas hipóteses formuladas para tentar explicar os motivos que levam os alunos a segmentar as palavras em local inadequado de acordo com a ortografia convencional, e demonstram também, que tais segmentações não ocorrem de maneira aleatória. Porém, é impossível estabelecer, definitivamente, os critérios que levam os alunos a escolher onde segmentar ou não as palavras, de modo a produzir desvios de segmentação não-convencional.

Ao final desse estudo e da aplicação das atividades, concluímos que a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da lecto-escrita é uma via de mão dupla, pois o aluno necessita ter consciência fonológica para se apropriar do sistema alfabético da escrita, assim como com o domínio da escrita, o educando aprimora suas habilidades de consciência fonológica em estágios mais complexos, como o desenvolvimento do nível de consciência fonêmica.

Desse modo, é de suma importância o uso de atividades voltadas para a consciência fonológica durante a fase de alfabetização, sendo que esta não deve ser a única estratégia do professor, ela deve ser utilizada dentro do contexto de sala de aula, levando o aluno a refletir sobre a língua – oral e escrita, por meio de atividades que desenvolvam nos alunos a capacidade de interpretar a construção das palavras e dos textos, tornando estes, objetos de análise e reflexão. Mas, para isso, é necessário que o professor conheça bem como é organizado o sistema alfabético do português brasileiro, para assim poder promover uma aprendizagem significativa aos seus alunos.

Conforme Brisolara (2012, p. 137), “é de suma importância que o docente aborde as diferenças entre código oral e código escrito no sentido de esclarecer ao aluno que fala e escrita são códigos distintos, por isso não necessariamente apresentam uma correspondência perfeita”. O aluno precisa entender a relação grafema-fonema, para a compreensão dos sistemas linguísticos alfabéticos, isso pode ser feito por meio de atividades e jogos com palavras e sons, como os apresentados em nossa proposta de intervenção didática.

Assim, cabe ao professor utilizar as atividades propostas nesse trabalho, mas não somente estas, adaptando-as ao método de alfabetização e ao dia-a-dia de sua turma, de acordo

com as necessidades observadas, ampliando-as, ou buscando outras disponíveis no mercado, além de produzir as suas próprias, sempre com o cuidado de trabalhar com uma gradação de níveis, de acordo com o comportamento dos alunos na resolução dos exercícios, trabalhando dentro do *continuum* da consciência fonológica, partindo dos níveis mais simples – sensibilidade às rimas de palavras, até o nível mais complexo – a consciência fonêmica.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In.: **Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: PUCRS, 1991.
- ALVARENGA, Daniel et al. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise linguística do processo de alfabetização. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, (16): 5-30, jan./jun. 1989.
- ALVES, U. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009; 2012.
- BARTLETT, L.; MACEDO, M. do S. A. N. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os novos estudos sobre letramento. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, v. 1, n. 1, p 227-236, jan./jun. 2015.
- BARTON, David. **Literacy – an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.
- BARTON, David.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. – 2ª ed. ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BEZERRA, Vilma Maria de Lima. Reflexão Metalinguística e Aquisição da leitura em crianças de baixa renda. In: **Concurso Nacional de Pesquisa em Educação**. Curitiba. Imprensa Oficial – Pr, 1982.
- BISOL, Lêda. **Mattoso Câmara Jr. e a palavra prosódica**. D.E.L.T.A., n. 20: Especial, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BOWEY, Judith A. (1994). Grammatical Awareness and Learning to Read: a Critique. In: ASSINK, Egbert M. H. (ed.). **Literacy Acquisition and Social Context**. London: Harvester Weatsheaf, pp. 122-49.
- BRADLEY, L.; BRYANT, P. **Categorizing sounds and learning to read**. A causal connection. *Nature*, Volume 301, pp. 419-421, 1983.  
<https://doi.org/10.1038/301419a0>
- BRANDÃO, A.C. et al. **Jogos de Alfabetização**. Recife – Pernambuco: UFPE/CEEL. 2009.
- BRANDÃO, M.H. **Uma abordagem fonológica da segmentação na escrita de alunos do ensino fundamental II**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,

Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Uberlândia, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. PNE/2011-2020. Brasília: MEC/SEF, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização**. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, nº 2048, pp. 27833-27841, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso: 27 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil - Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em 08.04.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em 08.04.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96008/lei-11274-06>>. Acesso em: 23.07.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, dez. 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 23.07.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 22.07.2017.

BRISOLARA, L. B.. **A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita por jovens e adultos**. Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPURS, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Leitura e Alfabetização**. Cadernos linguísticos. São Paulo: Unicamp, nº 3, p. 06-20, 1982.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1995, 1996, 2009.

CAPRISTANO, C. C. **A propósito da escrita infantil**: uma reflexão sobre as segmentações não-convencionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39 nº 3, p. 245-260, 2004.

\_\_\_\_\_. **Aspectos de segmentação na escrita infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.76, p.41-49, São Paulo, fev. 1991.

CARDOSO-MARTINS (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CARRAHER, Terezinha Nunes e REGO, Lúcia. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. In: **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, no. 36-39, 1981.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, INEP, 149, jan./abr. 1984.

CHACON, L. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 223-232, 2004.

COIMBRA, Miriam. **Metaphonological ability tu judge phonetic and phonological acceptability in five-year-old monolingual and bilingual children**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997a.

\_\_\_\_\_. A habilidade metafonológica em crianças de cinco anos. In: **Letras de hoje**. Porto Alegre, v.32, no. 4, p. 61 – 79, dezembro, 1997b.

COSTA, Adriana Corrêa. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2002.

COSTA, Renata Gomes da. **Consciência fonológica em adultos da EJA**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, - 2012. 150 f. : il.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudo e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2009.

CUNHA, Ana Paula Nobre. (2004). **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita**: um estudo sobre a influência da prosódia. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

CUNHA, Ana Paula Nobre; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. (2007). A influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 1, 1-19.

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

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et al. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999. Reimpressão 2008.

\_\_\_\_\_. **O momento atual é interessante porque põe a escola em crise**. Entrevista concedida à Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, Out. 2006. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/238/emilia-ferreiro-o-momento-atual-e-interessante-porque-poe-a-escola-em-crise>>. Acesso em : 09.04.2017.

FREITAS, G. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**, v.132, 2003.

\_\_\_\_\_. **Consciência fonológica e aquisição da escrita**: um estudo longitudinal. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004a.

\_\_\_\_\_. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina et al. **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artes médicas, 2004b.

FURNARI, Eva. **Você troca?** Col. Girassol, 3. ed., Moderna, 2011.

GEE, J. P. **Social Linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2.ed. Baskerville, UK: Taylor&Francis, 1990/1996.

GOMBERT, Jean Emile. General considerations. In: **Metalinguistic development**. Chicago, University of Chicago, 1992

KARMILOFF-SMITH, Annette (1992). **Beyond Modularity**: a Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge: MIT Press.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986; 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

LAMPRECHT, R. R. **Perfil de aquisição normal da fonologia do português**. Descrição longitudinal de 12 crianças: 2:9 a 5:5. 1990. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

\_\_\_\_\_. **A aquisição da fonologia do Português na faixa etária dos 2:9 – 5:5**. Letras de hoje, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 99 – 106, 199

LAMPRECHT et.al. **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Consciência dos sons da língua**. Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPURS, 2012.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 16. ed., 2ª impr. São Paulo: Ática. 2005.

MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Cortez, 2010.

MENEZES, Gabriela. **A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos**. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 1999.

MIRANDA, A. R. M. **A aquisição do “r”**: uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico, 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras da PUCRS.

\_\_\_\_\_. A aquisição das líquidas não laterais no português do Brasil. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n.2, p. 123-132, 1998.

MORAIS, J.; BERTELSON, P.; CARY, L.; ALEGRIA, J. Literacy training and speech segmentation. **Cognition**, n. 24, p. 45-64, 1986.  
[https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90004-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90004-1)

MORAIS, A. G. de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p.175-192, set. 2004.

NAGY, William E.; ANDERSON, Richard C. (1999) Metalinguistic Awareness and Literacy Acquisition in Different Languages. In: WAGNER, Daniel A.; VENEZKY, Richard L.; STREET, Brian V. (eds.). **Literacy**: an International Handbook. Colorado; Oxford: Westview Press, pp. 155 – 60.

OLIVEIRA, M. A.; NASCIMENTO, M. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte (12): 33-43, dez. 1990.

OLIVEIRA, M. A. Trabalhando com a sílaba no ensino da escrita. **Revista Educação** (Especial Guia da Alfabetização). São Paulo: Segmento, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso, Princípios e Procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2001.

PAULA, Isis Fernanda Vicente de. (2007). **Movimentos na escrita inicial de crianças: um estudo longitudinal de hipersegmentações**. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

RIBEIRO, Volney da Silva. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização. **Entre palavras**, Fortaleza - ano 1, v.1, n.1, p. 100-116, ago/dez 2011. Disponível em: <file:///D:/user/Downloads/8-78-2-PB.pdf>. Acesso em 25.03.2017

RIGATI-SCHERER. Conversa Inicial. In: **Consciência dos sons da língua**. Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre, EDIPURS, 2012.

SEARA, I.C.; NUNES, V.G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer Fonética e Fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SELKIRK, E. O. The Syllable. In: HULST, V. D.; SMITH, N. (Ed.). **The structure of phonological representations**. p.337-383. v.2. Dordrecht: Foris, 1982.

SILVA, Ademar. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Editora Contexto, 1991.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25. Belo Horizonte, 2004.

\_\_\_\_\_. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998; 2014.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 7<sup>ª</sup> reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

STREET, Brian V. **Literacy in heory and Practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

TENANI, Luciani. A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do Ensino Fundamental. UNESP : São José do Rio Preto – SP, **Revista da ABRALIN**, v.10, n.2, p. 91-119, jul./dez. 2011.

TENANI, Luciani; PARANHOS, Fabiana. Análise prosódica de Segmentações não-convencionais de palavras em textos do sexto ano do Ensino Fundamental. **Filol. linguíst. port.**, n. 13(2), p. 477-504, 2011.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**. Ed. São Paulo, Cortez, 2005; 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7ª edição. Editora São Paulo: Cortez; 1986.

TUNMER, W. E., PRATT, C. & HERRIMAN, M. L. (Orgs.) (1984). **Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications**. New York: Springer-Verlag.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-642-69113-3>

#### SITES:

Música As letras falam. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pBsfU9zWNI>>. Acesso em: 15.06.2017.

Disponível em:< <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/vida>>. Acesso em: 23.07.2017.

Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Toquinho>>. Acesso em: 23.07.2017.

Disponível em: < <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/casa>>. Acesso em: 21 março 2017.

Disponível em: < <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/foca>>. Acesso em: mar. 2017.

Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/silaba>.  
Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/estrutura-silabica>. Acesso em: 02.11.2017.

Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/genero-textual-e-mail/> Acesso em: 26.10.17;

Disponível em: <[http://www.passeiweb.com/estudos/livros/poemas\\_rupestres](http://www.passeiweb.com/estudos/livros/poemas_rupestres)>. Acesso em: 21.03.2017.

## APÊNDICE 1 – Proposta Didática

### PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA COM ATIVIDADES VOLTADAS PARA A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

As atividades propostas neste trabalho foram elaboradas partindo do *continuum* dos níveis de consciência fonológica, apresentados em Alves (2012, p. 32), em que o autor afirma que

os diferentes níveis de consciência fonológica se desenvolvem em um *continuum* de complexidade, indo desde uma sensibilidade às rimas, passando pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas (menores que uma sílaba) e indo até a menor unidade capaz de mudar o significado, o fonema.

As habilidades de consciência fonológica são desenvolvidas em um processo gradual, constituindo assim um *continuum* de complexidade. Neste trabalho, partiremos da sensibilidade à rima, indo para a consciência da sílaba, a consciência das unidades intrassilábicas, consciência da palavra<sup>29</sup>, isto é, consciência das extremidades da palavra - a compreensão da composição de uma palavra, para chegarmos ao nível mais elaborado da consciência fonológica – a consciência fonêmica. E é nessa ordem que as atividades estão dispostas nesta pesquisa, trabalhando gradativamente cada nível da consciência fonológica.

Professor (a), as atividades propostas neste caderno foram elaboradas a partir de poemas musicados. Este é considerado um gênero híbrido, pois é a combinação do poema com a canção, dois gêneros que apresentam elementos estruturais e prosódicos semelhantes, como o uso de versos, estrofes, ritmo, rima, metrificação, eu-lírico, porém são gêneros discursivos que se diferem. Historicamente sabemos que o poema é um gênero que surgiu relacionado à música, os poemas eram declamados com o acompanhamento de instrumentos musicais como a lira (o que deu origem ao gênero literário do qual a poesia e a canção fazem parte: o lírico).

Os poemas musicados serão utilizados nesta proposta como unidade textual de ensino para a elaboração das atividades de consciência fonológica. Isto se dá pelo fato de que o propósito deste caderno é apresentar exercícios voltados para a consciência fonológica, porém

---

<sup>29</sup> Este termo está sendo agregado ao *continuum* proposto por Alves (2012), referindo-se à consciência dos limites da palavra, isto é, da criança perceber que as palavras na escrita não são ligadas umas às outras ou em outros casos que não são separadas, como, por exemplo, ‘sedivertiu’, ‘pen sando’, constituindo casos de hipossegmentação e hipersegmentação, respectivamente.

ressaltamos que o texto literário não deve ser usado como pretexto para ensinar regras gramaticais ou outras nuances da língua. Os PCN propõem que a leitura literária envolva o exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que permeiam a escrita. Sendo assim, o texto literário deve ser explorado em sua plurissignificância e em suas especificidades, pondo-se como uma unidade de ensino a serviço de uma formação voltada para as práticas sociais.

Em vista disso, recomendamos que, antes da aplicação destas atividades, o professor proporcione aos alunos o estudo dos gêneros poema e canção, apresentando-lhes suas particularidades, as facetas que os compõem, para que ao final deste processo o aluno seja capaz de reconhecer, compreender, produzir e fazer o uso adequado do gênero em suas práticas sociais.

A teoria dos gêneros textuais está incorporada nos PCN, que afirmam que a unidade básica do ensino deve ser o texto. No entanto, sem descuidar-se de seus elementos constituintes como as frases, as palavras e as unidades menores que as compõem. Todos estes elementos devem estar contextualizados.

Vale ressaltar que os alunos participantes da pesquisa já tinham estudado sobre o gênero poesia e sobre o gênero canções, por meio das cantigas de roda, em outras sequências de atividades. Professor (a), caso não seja esta a realidade encontrada em sala de aula, procure discutir os pontos principais relativos a este gênero antes da aplicação da sequência de atividades.

As atividades foram elaboradas dentro de uma proposta de exercícios e jogos com palavras e sons, buscando uma reflexão acerca da língua e de sua organização nos construtos das aprendizagens. Sobre a importância do trabalho com jogos, Brandão, A.C. et al (2009, p. 14) evidencia que

Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas.

Depreende-se que os jogos auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Estudos demonstram que as escolas devem promover, desde o último ano da educação infantil, jogos que levem à reflexão sobre palavras, rimas e sílabas semelhantes (MORAIS, 2004). Segundo Seara et al (2015, p. 167), “vários estudos têm demonstrado que jogos linguísticos que

trabalham as habilidades fonológicas em pré-escolares são caminhos para bons desempenhos em leitura<sup>30</sup>”.

Destarte, ao invés de propormos atividades com uma mesma estrutura de perguntas e respostas, optamos por atividades dinâmicas e que levem os alunos a refletirem a língua de maneira lúdica e espontânea. Os alunos serão levados a refletirem sobre a construção da palavra - as letras, as rimas, as sílabas, a ordem como cada uma deve estar disposta em cada palavra e como a eliminação ou inserção de uma letra ou fonema pode provocar grande mudança na constituição e no significado de uma palavra.

Os alunos com os quais realizamos estas atividades foram alfabetizados pelo método silábico, por isso percebemos a necessidade de mostrar-lhes a relação grafema-fonema, apresentando-lhes os sons que cada letra produz e fazendo uma explanação sobre o que é fonema e a diferença entre fonema e letra. Para facilitar este processo utilizamos a música “As letras falam”, de Jaime Zorzi e Jonts Ferreira, uma música que mostra esta relação grafema-fonema de maneira lúdica e didática.

A avaliação das atividades será por meio da observação dos alunos no desenvolvimento das atividades, da análise das atividades aplicadas para cada aluno com registro dos resultados em caderno de acompanhamento da pesquisa e registro em tabela de acompanhamento da aprendizagem das crianças em fase de alfabetização, sugerido pelo PNAIC (2012).

Na Tabela 1 temos um instrumento de acompanhamento da aprendizagem das crianças em fase de alfabetização, sugerido pelo PNAIC (2012, p. 38), no qual utilizaremos como instrumento de registro individual da aprendizagem dos alunos. Cada aluno terá uma ficha de acompanhamento da aprendizagem, que será preenchida ao final de cada semana de aplicação das atividades.

---

<sup>30</sup> Alguns autores citados por Seara et al. (2015) são: Dehaene, 2012; Morais et al., 1986, apud Godoy, 2008; Cagliari, 1996, dentre outros.

Tabela 1 – Instrumento de registro individual da aprendizagem quanto à apropriação do sistema de escrita

|   |         |                        |            |
|---|---------|------------------------|------------|
| ALUNO:  |         |                        |            |
| Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.   |         |                        |            |
| Diferencia letras de números e outros símbolos.   |         |                        |            |
| Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando as letras. |         |                        |            |
| Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.   |         |                        |            |
| Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.  |         |                        |            |
| Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.   |         |                        |            |
| Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.  |         |                        |            |
| Diferencia letras de números e outros símbolos.   |         |                        |            |
| Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.   |         |                        |            |
| Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.  |         |                        |            |
| Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.  |         |                        |            |
| Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.  |         |                        |            |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.                                |         |                        |            |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.                           |         |                        |            |
|   | S (SIM) | PAR.<br>(PARCIALMENTE) | N<br>(NÃO) |

Fonte: PNAIC – UNIDADE 01 (adaptada, 2012, p. 38)

O tempo de duração de aplicação das atividades será de quatro semanas, sendo que a cada dia será utilizada uma hora e vinte minutos para aplicação resolução das atividades, que serão aplicadas e acompanhadas em sala. Para isso, utilizaremos o quadro branco, pincéis, exercícios impressos, cadernos individuais e direcionados apenas para colagem das atividades aplicadas, já devidamente respondidas, jogos como trilha e quebra-cabeça.

Iniciemos nossas atividades!

## 1. Atividade 1

|   |  |
|---|--|
| <p><b>A FOCA</b></p> <p>Vinicius de Moraes, Toquinho</p> <p>Quer ver a foca<br/>Ficar feliz?<br/>É pôr uma bola<br/>No seu nariz</p> <p>Quer ver a foca<br/>Bater palminha?<br/>É dar a ela<br/>Uma sardinha</p> <p>Quer ver a foca<br/>Comprar uma briga?<br/>É espetar ela<br/>Bem na barriga</p> | <p>Lá vai a foca<br/>Toda arrumada<br/>Dançar no circo<br/>Pra garotada</p> <p>Lá vai a foca<br/>Subindo a escada<br/>Depois descendo<br/>Desengonçada</p> <p>Quanto trabalha<br/>A coitadinha<br/>Pra garantir<br/>Sua sardinha</p> <p>Tonga Editora Musical LTDA</p> |
|---|--|

Fonte: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/foca>. Acesso em: mar. 2017.

**DICA:** Professor (a), sugerimos que o poema seja entregue aos alunos e que se proponha uma leitura silenciosa e logo após uma leitura coletiva, esta, será acompanhada pelo professor para auxiliar os alunos a perceberem a entonação do texto.

O professor (a) deve explicar que a entonação adequada na declamação do poema é fundamental para expressar as emoções do texto, bem como para sua compreensão, além de marcar sua sonoridade, seu ritmo. “O ritmo de um poema é conferido, principalmente, pela alternância regular de sílabas fortes (tônicas) e fracas (átonas)”, (SORRENTI, 2009, p. 73). Por exemplo, no poema musicado “A Foca”: Quer **ver** a foca / Ficar **feliz?** / **É pôr** uma bola / No **seu** nariz, a harmonia sonora se dá pela cadência rítmica ou alternância entre sílabas fortes e fracas do verso, e pelas rimas.

A leitura em voz alta, feita calmamente, constitui um recurso relevante para a percepção e compreensão dos recursos sonoros presentes no poema. Além do ritmo e da rima outros recursos sonoros constituem um poema, os mais comuns são a assonância (repetição de vocálicos), a aliteração (repetição de sons consonantais), a onomatopeia (imitação de um som) e a repetição (recurso utilizado para enfatizar ou realçar uma palavra ou expressão, repetindo-a).

Professor (a), as **questões 1 e 2** desta atividade são voltadas para a efetivação da **consciência de rimas**, por meio do poema musicado “A foca”, escolhido por apresentar uma temática do universo infantil e principalmente por apresentar uma linguagem marcada pela musicalidade, efetivada pelas rimas.

O objetivo desta questão é proporcionar ao aluno uma reflexão que em diferentes palavras podemos ter sons semelhantes, neste caso, o som final da palavra.

- 1) Leiam o poema e pintem, em cada estrofe, as palavras que rimam entre si. Usem uma cor diferente para cada par de palavras.
- 2) Agora que identificaram as palavras que rimam no poema, escrevam os pares de rimas encontrados na questão anterior e escrevam outra palavra que rime com as que já foram encontradas.<sup>31</sup>

*Espera-se que os alunos identifiquem: **FELIZ – NARIZ, PALMINHA –SARDINHA, BRIGA – BARRIGA, ARRUMADA – GAROTADA, ESCADA – DESENGOÇADA, COITADINHA – SARDINHA.***

#### IMPORTANTE

Professor, sugerimos que antes de aplicar essas atividades, você explique os conceitos de rima e sílaba, aos alunos, apresentando-lhes vários exemplos.

<sup>31</sup> O objetivo desta atividade é verificar o nível da sensibilidade à rima.

Na **questão 3** o aluno treinará a capacidade de sintetizar sílabas segmentadas para a composição de palavras, o que está dentro das habilidades de **consciência no nível da sílaba**.

O objetivo desta questão é levar o aluno a perceber que as palavras podem ser segmentadas em sílabas, e que as sílabas correspondem a unidades sonoras que podem estar presentes em palavras diferentes, bem como promover a comparação das palavras quanto ao seu tamanho.

- 3) Vamos brincar de construir as palavras unindo as suas partes. Eu vou falar as sílabas e vocês me dirão que palavra eu disse. As estruturas das sílabas das palavras trabalhadas serão **V, CV, CCV**. Depois todos registrarão a palavra pronunciada.<sup>32</sup>

Palavras que serão pronunciadas em sílabas.

|             |                |
|-------------|----------------|
| FO-CA       | A-BA-CA-XI     |
| BO-LA       | BO-NE-CA       |
| GA-RO-TA-DA | CI-DA-DE       |
| FLO-RA      | O-VO           |
| CA-SA       | PRA-TO         |
| MA-RI-A     | FE-LI-CI-DA-DE |
| LU-A        | O-CE-A-NO      |
| RA-ME-LA    | PA-LA-VRA      |
| ME-NI-NO    | CRA-VO         |
| SA-PA-TO    | E-MA           |

A **questão 4** treinará a habilidade de contar sílabas de palavras, e corresponde à **consciência no nível da sílaba**.

O objetivo desta questão é:

- refletir que as palavras são compostas por unidades sonoras menores;
- compreender que palavras podem ser segmentadas em sílabas;
- promover a comparação das palavras quanto ao seu tamanho.

<sup>32</sup> Atividade de síntese silábica corresponde ao nível da consciência da sílaba.

- 4) De acordo com o desenho apresentado no quadro branco, escreva o nome da figura e o número de sílabas correspondentes à mesma. Lembre-se, nesta atividade vamos explorar sílabas do tipo **V, CV**.

**PALAVRAS SUGERIDAS:** NETO – PIPOCA – AMARELADA – ABÓBORA – ASA  
- PÁ

PALAVRA 1 \_\_\_\_\_

PALAVRA 2 \_\_\_\_\_

PALAVRA 3 \_\_\_\_\_

PALAVRA 4 \_\_\_\_\_

PALAVRA 5 \_\_\_\_\_

PALAVRA 6 \_\_\_\_\_

O objetivo das **questões 5 e 6** é segmentar palavras e contar a quantidade de sílabas nelas presentes, além de levá-los a refletir sobre a estrutura que compõe as sílabas e perceber que estas se repetem de uma palavra para outra. Corresponde à **consciência no nível da sílaba**.

- 5) Em grupos de três ou quatro alunos, monte os quebra-cabeças de palito de picolé. Depois, observe as imagens e seus respectivos nomes, em seguida reescreva cada palavra, faça a separação silábica e diga quantas sílabas elas apresentam. Use o alfabeto silábico móvel<sup>33</sup> para ajudá-los a formar as palavras. Nesta atividade vamos explorar sílabas do tipo **V, CV, CVC, CCV**.

**Palavras sugeridas:** AMOR – CORUJA – GRAMA – BOLA -IGREJA

PALAVRA 1 \_\_\_\_\_

PALAVRA 2 \_\_\_\_\_

PALAVRA 3 \_\_\_\_\_

<sup>33</sup> O alfabeto silábico móvel corresponde à sílabas móveis, que podem ser compradas prontas ou confeccionadas pelo professor, e que o aluno manuseia para elaborar palavras, facilitando ao mesmo perceber a segmentação silábica da palavra, bem como sua estrutura silábica e a quantidade de sílabas que a compõe.

PALAVRA 4 \_\_\_\_\_

PALAVRA 5 \_\_\_\_\_

Obs.: Professor(a), você pode usar fichas que apresentem as imagens e seus respectivos nomes, ou apresentar as imagens e colocar seus nomes no quadro branco.

- 6) Agora utilize as sílabas móveis e encontre três novas palavras. Registre-as abaixo.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Professor, após realizar esta atividade, caso a escola disponha de alfabetos móveis, você pode deixar o aluno manuseá-lo, fazer descobertas, constituir palavras, brincar com as sílabas, observar suas estruturas e perceber como elas são importantes para a construção das palavras.**

**TEMPO ESTIMADO PARA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE : 2h e 20min**



### Alongando o conhecimento

**Sensibilidade à rima das palavras** - este nível antecede à consciência da sílaba, que é uma das primeiras habilidades da consciência fonológica adquiridas pela criança.

É importante distinguir “rima silábica” de “rima da palavra”, a rima da sílaba inclui a vogal e os segmentos que a seguem, dentro de uma única sílaba. Enquanto que a **rima da palavra** pode incluir mais do que uma sílaba, isto é, ela corresponde ao emparelhamento das palavras que apresentam sons semelhantes desde a vogal ou ditongo tônico (mais proeminente) até o último fonema (LAMPRECHT e cols., 2004, p. 218, grifo da autora). Exemplo: **bola, cola**.

**Consciência no nível da sílaba** - “A capacidade de segmentar as palavras em sílabas”, (ALVES, 2012, p. 34). Esta habilidade também é anterior à alfabetização.

### Sobre a Sílabas

Uma palavra é formada por um conjunto de sons que pronunciados numa mesma contração muscular, ou seja, numa mesma abertura da boca, é chamado **SÍLABA**.

Segundo Martins,

Uma *sílabas* é composta opcionalmente por consoantes (C) e obrigatoriamente por vogais (V). Desse modo, há *sílabas* compostas somente por vogais, como a *sílabas* inicial (*a*) na palavra *abelha*, mas não há *sílabas* constituídas apenas por consoantes.

As sílabas obedecem a certa estrutura de organização. **Estrutura silábica** diz respeito à organização das vogais (V) e das consoantes (C) na formação de sílabas das palavras, (MARTINS). No português, há sílabas que são constituídas pela estrutura Consoante-Vogal, a sílabas CV, como as sílabas da palavra sala (**sa**-la, que apresenta duas sílabas CV). Há outras estruturas silábicas possíveis na nossa língua: V (**u**-va), VC (**es**-co-la), CVC (**car**-ta), CCV (**pra**-to), CCVC (**cris**-tal), CVCC (**pers**-pec-ti-va) (MARTINS).

Para um maior aprofundamento ver no Glossário Ceale, fonte das informações sobre sílabas: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/silaba>, acesso em: 02.11.2017; <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/estrutura-silabica>, acesso em: 02.11.2017.

Outros autores: OLIVEIRA, M. A. **Trabalhando com a sílabas no ensino da escrita**. Revista Educação (Especial Guia da Alfabetização). São Paulo: Segmento, 2010; CRISTÓFARO-SILVA, T. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudo e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2009.

### Um pouco sobre os autores

**Vinicius de Moraes** - Poeta e compositor brasileiro. Nasce no dia 19 de outubro, na Rua Lopes Quintas, nº 114, no bairro do Jardim Botânico, Rio de Janeiro. Com o nome de batismo Marcus Vinicius da Cruz de Melo Moraes (apenas aos nove anos registra o Vinicius de Moraes), é filho de Lydia Cruz de Moraes e de Clodoaldo Pereira da Silva Moraes.

Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/vida>. Acesso em: 23.07.2017.

**Toquinho** - nome artístico de Antonio Pecci Filho, (São Paulo, 6 de julho de 1946) é um cantor, compositor e violonista brasileiro. Nasceu em 6 de julho de 1946, na cidade de São Paulo. O apelido Toquinho foi dado por sua mãe e já aos quatorze anos ele começou a ter aulas de violão com Paulinho Nogueira.

Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Toquinho>. Acesso em: 23.07.2017.

## 2. Atividade 2

O objetivo de uso deste jogo é treinar as habilidades de **consciência de rima (nível intrassilábico)**, por meio de uma atividade lúdica e divertida.

É importante destacar que este jogo não é criação nossa, foi retirado de um excelente material didático, o Manual didático “Jogos de Alfabetização” (BRANDÃO et al., 2009, p. 45 a 48). Algumas pequenas modificações foram feitas, como as palavras utilizadas no jogo, pois estas correspondem aos poemas trabalhados neste caderno de atividades propostas.

**Apresentamos algumas informações relevantes do Manual didático “Jogos de Alfabetização” (BRANDÃO et al., 2009, p. 46), a respeito do jogo “Trinca mágica”.**

- **OBJETIVOS DIDÁTICOS:**

- Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras;
- Perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final;
- Desenvolver a consciência de rimas de palavras;
- Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

O professor deve ler em voz alta as regras do jogo e discutir com os alunos sobre como ele funciona, à medida que lê. Durante o jogo, caso existam dúvidas quanto às regras, o docente pode ler novamente o texto, mostrando aos alunos que é necessário compreendermos e aceitarmos regras.

Para auxiliar no desenvolvimento do jogo é importante fazer um jogo treino e certificar-se de que todos compreenderam como jogar, pois, o aluno pode não conseguir realizar a atividade porque não entendeu como o jogo funciona.

As fichas do jogo apresentam imagens e nomes, dessa forma, elas poderão ser utilizadas para outras reflexões acerca da construção das palavras, como observação de palavras que apresentam mesmo som inicial, medial ou final, observação de mesma sílaba em palavras diferentes. “Cabe ao professor, caso o deseje, sistematizar tal reflexão, comparando as palavras coletivamente, ao escrevê-las no quadro, ou ao utilizar as fichas em outras atividades de reflexão fonológica”, (BRANDÃO et al., 2009, p. 46).

**TRINCA-MÁGICA** – baseado no Manual didático “Jogos de Alfabetização” (BRANDÃO et al., 2009)

**Meta do Jogo:** ganha quem formar uma trinca de cartas contendo figuras de palavras que rimam.

**Jogadores:** de 2 a 4.

**Composição:** 24 cartas com figuras e seus nomes correspondentes (8 trincas de cartas que apresentam figuras e nomes de palavras que rimam)

**Regras:**

- Cada jogador recebe 3 cartas e o restante delas fica num “monte”, no centro da mesa, com a face voltada para baixo.
- Decide-se quem irá começar a partida por meio de lançamento de dados ou “zerinho ou um”.
- O primeiro jogador inicia, pegando uma carta e descartando outra.
- O jogador seguinte decide se pega a carta do monte ou a carta deixada pelo jogador anterior. No caso de fazer essa última opção, só poderá retirar a última carta jogada no morto e não as que estiverem abaixo dela, no morto.
- O jogo prossegue até que um dos jogadores faça uma trinca com três cartas de figuras, cujos nomes rimem.

**Repertório de palavras usadas no jogo:**

|                              |                            |
|------------------------------|----------------------------|
| FELIZ / NARIZ / GIZ          | CASA/ ASA / BRASA          |
| SARDINHA / GALINHA / COZINHA | TETO / NETO / ALFABETO     |
| ESCADA / TORRADA / AMARELADA | PIÃO / CHÃO / LEÃO         |
| FOCA / OCA / PIPOCA          | BOMBEIRO/CHUVEIRO/BANHEIRO |

Uma variação do jogo pode ser, em outro momento quando os alunos estiverem com mais prática, aumentar o número de cartas, fazendo-os buscar duas trincas de rimas.

Estas fichas poderão ser usadas para realização de outras atividades de síntese silábica, síntese fonêmica, produção de rimas, exclusão fonêmica, substituição fonêmica ou ainda para outro jogo como um **Jogo da Memória com Rimam**, em que o professor organiza pares de palavras que rimam entre si, vira suas faces para baixo, embaralha e os alunos devem encontrar os pares de rimas. Ganha o jogo quem encontrar mais pares de rimas.

Figura 3 – Exemplo das trincas de cartas



**TEMPO ESTIMADO PARA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE – 1h e 30min.**

### 3. Atividade 3

Professor (a), antes de começar a resolver as questões você deve explicar aos seus alunos a diferença entre fonema e letra.

**Fonema** – unidade fonológica abstrata, contrastiva em uma dada língua. Dois sons são fonemas separados de uma língua quando a diferença fonética entre ambos causa uma diferença de significado, (LAMPRECHT ET AL., 2012, p. 263). Por exemplo os fonemas [b] e [p] marcam a distinção de significado entre as palavras ‘pata’ e ‘bata’.

**Grafema** – unidade contrastiva mínima num sistema de escrita. No sistema alfabético, o grafema corresponde a uma ou mais letras, representando um único som, (LAMPRECHT ET AL., 2012, p. 263).

Na palavra ‘chata’ temos 5 letras e 4 fonemas, pois a representação fonética da palavra é: [ˈʃatə]. Em que, [ʃ] é a representação sonora de ‘ch’.

Resumindo, o fonema corresponde aos sons distintivos que formam as palavras e o grafema corresponde à letra.

Ver também: BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. – 2ª ed. ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

#### SONATA AO LUAR (Sombra boa)

Sombra boa não tinha e-mail.

Escreveu um bilhete:

Maria me espera debaixo do ingazeiro  
quando a lua tiver arta.

Amarrou o bilhete no pescoço do  
cachorro

e atçou:

Vai, Ramela passa!

Ramela alcançou a cozinha num átimo

Maria leu e sorriu.

Quando a lua ficou arta Maria estava.

E o amor se fez

Sob um luar sem defeito de abril.

*Poemas rupestres*, Manoel de Barros

Fonte:

[http://www.passeiweb.com/estudos/livros/poemas\\_rupestres](http://www.passeiweb.com/estudos/livros/poemas_rupestres).

Acesso em: 21.03.2017.

#### Alongando o conhecimento

**E-mail** – significa “correio eletrônico”, e corresponde a mensagens enviadas via Internet, sua estrutura se parece com a de uma carta ou de um bilhete.

**Bilhete** – é um texto do cotidiano, geralmente escrito em linguagem informal, usado para pequenas mensagens.

Professor (a), sugerimos que você comente os aspectos característicos desses gêneros com seus alunos.

Ver em:

<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-e-mail/> Acesso em: 26.10.17;

O objetivo da **questão 1** é levar o aluno a perceber que nem todo poema é composto por rimas.

Corresponde ao nível da **consciência de rima**.

1. No poema musicado “Sombra boa” há presença de rimas? Caso haja rimas, escreva as palavras que rimam entre si.

Objetivos da questão 2:

- perceber que som (fonema) inicial é diferente de sílaba inicial;
- compreender que palavras diferentes podem iniciar pelo mesmo som (aliterações).

Corresponde ao nível intrassilábico – consciência das aliterações.

2. Identifique no poema as palavras que iniciam com o mesmo som de:
  - a. [ b ] \_\_\_\_\_
  - b. [ d ] \_\_\_\_\_
  - c. [ s ] \_\_\_\_\_
  - d. [ f ] \_\_\_\_\_

O objetivo da **questão 3** é compreender que a palavra é constituída por unidades sonoras e identificar a semelhança sonora das sílabas iniciais em palavras diferentes.

Corresponde à consciência no **nível da sílaba**.

3. Pinte as palavras que tem **a mesma sílaba inicial** da palavra <sup>34</sup>**BILHETE**.

BIGODE

CABECA

CABIDE

ZUMBI

BIQUÍNI

BICHO

<sup>34</sup> Em algumas atividades as sílabas correspondentes ao comando da questão estão em negrito, optamos por colocar a palavra assim, para auxiliar os alunos na identificação da sílaba tratada na questão (se é inicial, medial ou final), pois percebemos que às vezes a nomenclatura da posição da sílaba os deixava confusos, comprovando assim que os alunos em questão possuem um baixo grau de consciência fonológica. Cabe ao professor que for utilizar a atividade, optar por negritar ou não a sílaba da palavra, nas atividades.



## Alongando o conhecimento

Segundo ALVES (2012, p. 35-6),

a consciência fonológica no nível intrassilábico pode ser dividida em dois tipos: ‘consciência da rima’ e ‘consciência das aliterações’. A primeira diz respeito ao nível de consciência que envolve palavras que possuem, na sílaba final, a mesma rima (como ‘quinta**l**’ e ‘nata**l**’), enquanto que a segunda se refere à capacidade de reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque (**g**rande – **g**rave). (*grifo do autor*).

**TEMPO ESTIMADO PARA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE – 1h.**

#### 4. Atividade 4

**Quebra-cabeça com palitos de picolé** – nesta atividade, os alunos irão receber os quebra-cabeças e encontrarão imagens de figuras de acordo com as músicas que estamos trabalhando. Partindo das imagens encontradas formando o quebra-cabeça, os alunos resolverão as questões relacionadas:

Objetivos da **questão 1**:

- Perceber que som (fonema) inicial é diferente de sílaba inicial;
- Compreender que palavras diferentes podem iniciar pelo mesmo som (aliterações).

Corresponde ao **nível intrassilábico – consciência das aliterações**.

1. Escreva duas palavras iniciadas com o mesmo som inicial da palavra correspondente ao nome da figura. Nesta atividade, trabalharemos com as sílabas iniciais do tipo **V** e **CV**.

**Imagens para quebra-cabeça:**

FOCA

ZERO

LUA

NARIZ

AMOR

PALAVRA 1 \_\_\_\_\_

PALAVRA 2 \_\_\_\_\_

PALAVRA 3 \_\_\_\_\_

PALAVRA 4 \_\_\_\_\_

PALAVRA 5 \_\_\_\_\_

O objetivo da **questão 2** é identificar a semelhança sonora das sílabas mediais em palavras diferentes.

Corresponde à consciência no **nível da sílaba**.

2. Identifique e pinte a palavra que tem a mesma sílaba do meio das palavras abaixo. Lembre – se que as sílabas do meio de cada palavra serão do tipo **CV**:

ESCADA – escola, cavalo, recado

ÁTIMO – telefone – antigo - jabuti

PAREDE – bigode- padaria, careta

O objetivo da **questão 3** é identificar a semelhança sonora das sílabas finais em palavras diferentes.

Corresponde à consciência no **nível da sílaba**.

3. Escreva palavras terminadas com a mesma sílaba final da palavra correspondente a figura. As sílabas finais serão do tipo **CV**.

**Imagens para quebra-cabeça:**

CORUJA

ESCADA

BARRIGA

FOCA

TETO

PALAVRA 1 \_\_\_\_\_

PALAVRA 2 \_\_\_\_\_

PALAVRA 3 \_\_\_\_\_

PALAVRA 4 \_\_\_\_\_

PALAVRA 5 \_\_\_\_\_

O objetivo da **questão 4** é compreender a diferença entre fonema e grafema e, concomitantemente a relação entre eles.

Corresponde à consciência no **nível intrassilábico**.

4. Agora que você já conhece a diferença entre letra e fonema (som), diga quantas letras e quantos fonemas(sons) têm cada palavra abaixo.
- a) Lua \_\_\_\_\_ LETRAS, \_\_\_\_\_ FONEMAS
- b) Amor \_\_\_\_\_ LETRAS, \_\_\_\_\_ FONEMAS
- c) Briga \_\_\_\_\_ LETRAS, \_\_\_\_\_ FONEMAS
- d) Humano \_\_\_\_\_ LETRAS, \_\_\_\_\_ FONEMAS

Professor(a), lembre-se de explicar ao seu aluno(a) que a letra H não possui som. A música “As letras falam”, de Jaime Zorzi e Jonts Ferreira, fala sobre isso. Desse modo, eles deverão perceber que na palavra ‘humano’, a quantidade de sons será menor que a quantidade de letras.

**TEMPO ESTIMADO PARA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE – 1h e 30min.**

## 5. Atividade 5

### JOGO DE DOMINÓ COM PALAVRAS (Elaboração própria)

**Objetivo** – treinar a habilidade de segmentar frases em palavras.

**Participantes** – 2 ou 4

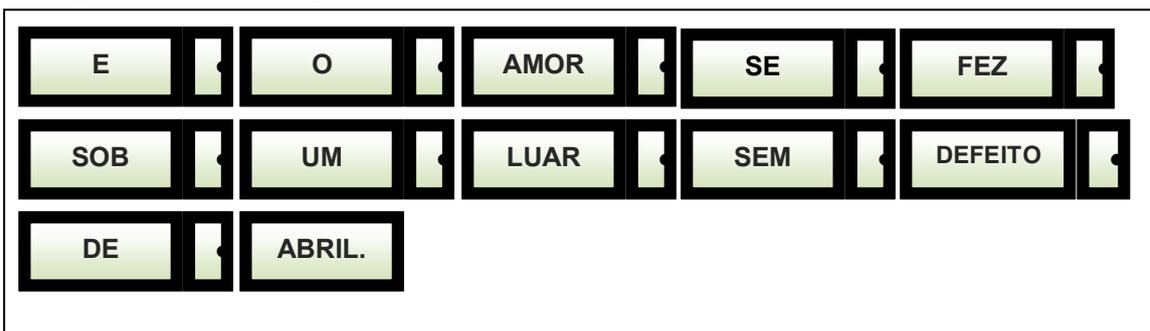
**Total de palavras** – 12

**Como jogar** – os alunos (as) jogam dados ou tiram ‘zerinho ou um’ e quem ganhar inicia o jogo. É importante que o jogo não inicie pela primeira palavra da frase, pois, assim, as palavras poderão ser colocadas nas duas pontas da frase.

Os alunos observarão uma frase aglutinada escrita no quadro branco. No caderno, eles irão escrever a frase com os espaçamentos adequados. Após esta etapa, em grupos de até 4 crianças, eles irão organizar a frase, palavra a palavra como um dominó, em que cada palavra será encaixada na ordem de escrita convencional. Os espaços entre uma palavra e outra são marcados por um retângulo com um ponto dentro.

Ganha o jogo quem conseguir encaixar corretamente suas palavras com os espaços necessários para a segmentação convencional entre as palavras.

Exemplo do dominó de palavras



**FRASES HIPOSEGMENTADAS PARA ESTA ATIVIDADE:**

**EOAMORSEFEZSOBUMLUARSEMDEFEITODEABRIL.**

**MARIAMEESPERALÁDEBAIXODOINGAZEIROQUANDOALUATIVERARTA.**

O objetivo da **questão 1** é treinar a habilidade de segmentar frases em palavras.

1. Observe as frases abaixo, elas estão aglutinadas. Reescreva-as utilizando os espaços entre palavras de acordo com as frases organizadas no jogo de dominó.

**EOAMORSEFEZ**

**SOBUMLUARSEMDEFEITODEABRIL.**

**MARIAMEESPERALÁDEBAIXODOINGAZEIRO**

**QUANDOALUATIVERARTA.**

2. Após o jogo de dominó, responda:
  - A. Quantas palavras existem na frase?

B. Quantos espaços existem entre as palavras?

As questões de 3 a 7 são baseadas na Proposta didática de BRANDÃO, M.H. (2015).

O objetivo dessas questões é perceber que as palavras apresentam tamanhos diferentes e que algumas palavras são invariáveis, e, apesar de não possuírem um significado explícito, elas são muito importantes, pois ligam outras palavras dando sentido à frase.

3. Agora que você já se divertiu com o jogo de dominó, vamos compreender a magia de algumas palavrinhas. Para isso, separe no quadro 1 todas as palavras das frases constituídas de no máximo quatro letras. Não precisa selecionar as palavras repetidas!

**Quadro 1**

|  |
|--|
|  |
|  |

4. Agora observe somente as palavras que você selecionou no quadro 1. Quais dessas palavras são usadas para nomear seres, objetos em geral?

Dica: As palavras a serem selecionadas possuem de três a quatro letras!

**Quadro 2**

|  |
|--|
|  |
|  |

5. No quadro 3, relacione todas as outras palavras, de até três letras, que não possuem significado explícito.

**Quadro 3**

|  |
|--|
|  |
|  |

6. Volte ao quadro 3 e observe o tamanho das palavras que nele foram relacionadas e, depois, responda às questões a seguir.

- a. No quadro 3, há palavras constituídas de apenas uma letra? Quais são elas?

- 
- b. Quantas palavras possuem duas letras? Quais são elas?

- 
- c. Há palavras com três letras? Quais são elas?

- 
7. Observe novamente as palavras do quadro 3, com muita atenção ao significado que elas possam ou não expressar e, depois, responda:

- a. Cada uma dessas palavras, se usada sozinha, conseguirá transmitir alguma mensagem? Por quê?

- 
- b. Tente formar uma frase, com significado, usando somente palavras do quadro 3.

- 
8. Leia o trecho do poema musicado “Sombra boa”. Nele as palavras estão aglutinadas, organize as frases separando as palavras para compreendermos as frases.

Ramela alcançou a cozinha um átimo

Maria leu e sorriu.

Nesta atividade o aluno exercitará suas habilidades no nível de **consciência da palavra**, em que os alunos devem reconhecer os limites de cada palavra, isto é, em que som começa e em que som termina a palavra.

Quando a lua ficou a Maria estava.

E o amor se fez

Sob o luar sem defeito de abril.

- a. Após a correção da atividade no quadro branco, verifique se você se esqueceu de colocar espaço entre alguma palavra. Caso tenha esquecido, reescreva a frase.



## Alongando o conhecimento

### O que é palavra?

Segundo Castilho (2015, p. 78), a palavra “pode ser definida como uma unidade que associa um conjunto de morfemas, ou que é formado por um único morfema”. Exemplo: na palavra **casa** (possui o morfema radical ‘cas’ e o morfema nominal de gênero ‘a’), na palavra **eu** (possui apenas o morfema radical, nesse caso é uma palavra que não pode flexionar-se).

Castilho (2015, p.78) apresenta o modo como organizamos as palavras: Estrutura da palavra → Margem esquerda (morfema prefixal) + Núcleo (morfema radical) + Margem direita (morfema sufixal).

Professor (a) é importante explicar ao aluno (a) que cada palavra tem suas extremidades e que entre essas existe um espaço, bem como mostrar o uso da palavra em frases diferentes, para que a criança perceba como organizá-las numa sequência de sentido. Seara et al (2015, p. 173) afirma que o déficit na consciência de palavras “pode levar a erros na escrita como aglutinações (por exemplo, ‘abola’) de palavras e separações inadequadas (por exemplo, em ‘maca’ ‘co’).

**TEMPO ESTIMADO DE APLICAÇÃO DA ATIVIDADE – 2h e 20min**

## 6. Atividade 6 ( Elaboração própria)

Vamos jogar trilha e fazer os registros dos questionamentos do jogo:

### Trilha da Descoberta Fonológica

**OBJETIVO:** Compreender as estruturas que constituem a palavra, bem como adquirir a habilidade de manipular seus segmentos, como sílabas e fonemas.

**JOGADORES:** de 2 a 4 jogadores.

**MATERIAL:** tabuleiro, um pino por jogador.

**COMO JOGAR:** os jogadores tiram 0 ou 1 para decidir quem inicia, em caso de dupla faz-se ímpar ou par; aquele que ganhar, iniciará o jogo. A turma é dividida de acordo com o número de alunos, cada mesa conterà uma trilha, a professora conduzirá o jogo para todas as mesas, simultaneamente. A ordem do jogo será estabelecida de acordo com o comando de cada carta retirada. Ganha o jogo quem chegar ao final (CHEGADA) primeiro.

Obs.: cada aluno registrará suas respostas em uma ficha de respostas.

### As cartas estão estruturadas da seguinte maneira:

→ **CARTAS COMANDO** – 28 cartas.

- **VOLTE UMA** (1 carta) **OU DUAS CASAS** (1 carta) – nesse caso o jogador deverá voltar a quantidade de casas determinada na carta.
- **RETIRE UMA CARTA E RESPONDA** (10 cartas) – o jogador deve retirar uma carta pergunta e se responder corretamente, deve avançar a quantidade de casas determinada na carta.
- **NÃO FOI DESSA VEZ** (1 carta) – o jogador permanecerá como está, não volta e nem avança casas.
- **AVANCE UMA** (3 cartas) **OU DUAS CASAS** (1 carta) – com essa carta o jogador poderá avançar a quantidade de casas determinadas na carta sem a necessidade de responder nenhuma pergunta.
- **TENTE OUTRA VEZ** (2 cartas) – esta é uma carta coringa, ela pode ser usada para pedir uma outra jogada, pode ser usada logo que encontrada ou pode ser guardada como uma estratégia para outro momento. Quando usada ela dá direito a retirar uma **carta pergunta** e caso acerte, o jogador avança uma casa.

→ **CARTAS COM COMANDOS A SEREM RESOLVIDOS PARA AVANÇAR UMA CASA (9 cartas):**

- Desvire as cartas que estão marcadas com o número 2 e encontre a palavra que tem a **mesma sílaba final** da palavra da imagem da casa 9 do tabuleiro.
- Desvire as cartas que estão marcadas com o número 4 e encontre a palavra que tem a mesma **sílaba final** de **LUA**.
- Desvire as fichas que apresentam o número 8 e identifique a ficha que separa corretamente as sílabas da palavra **DEFEITO**.
- Quantas sílabas têm a palavra **INGAZEIRO**?
- Diga uma palavra que inicie com o mesmo fonema inicial de **PENICO**.
- Qual é a sílaba final da palavra **SARDINHA**?
- Diga uma palavra que rima com **SARDINHA**.
- Diga uma palavra que inicie com a **mesma sílaba inicial** da palavra **SABÃO**.
- Diga uma palavra que rima com **SACOLA**.

**CARTA COM ESTRELAS** – Você está craque com as sílabas, **PARABÉNS!!!** Corra para a chegada! – **CHEGANDO A CASA 12 O JOGADOR JÁ PODE ABRIR ESTA**

### **CARTAS NUMERADAS**

- **CARTAS COM O NUMERAL 2: CACHIMBO – CACHOLA – SOCORRO.**
- **CARTAS COM O NUMERAL 4: MARIA – SORRIU – RAMELA.**
- **CARTAS COM O NUMERAL 8: DE-FE-I-TO / DE-FEI-TO / DE-FEITO**

**CARTAS PERGUNTAS – 14 cartas**

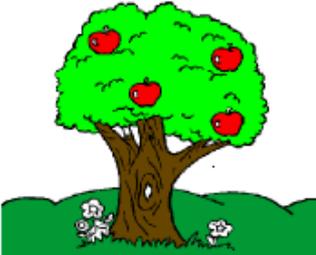
14. Qual a sílaba que inicia a palavra **COZINHA**?
15. Pense rápido e responda: Se você substituir a primeira sílaba da palavra **COZINHA** pela sílaba **PA**. Qual a nova palavra que surgiu?
16. Na palavra **defeito**, retirando-se a primeira sílaba temos outra palavra. Qual é a nova palavra?
17. Quantas sílabas têm a palavra **cachorro**?
18. Acrescente a sílaba **NA** no final da palavra **MARIA** e descubra um novo nome. Qual é o nome?
19. Substitua o fonema inicial [ t ] pelo fonema [ n ] na palavra **TETO** e encontre uma nova palavra. Qual é a nova palavra?
20. Retire o fonema [ n ] da palavra **NADA** e coloque o fonema [ f ], em seu lugar, surgirá uma nova palavra. Qual é a nova palavra?
21. Quantas sílabas têm a palavra **CHÃO**?
22. Substitua o fonema inicial [ b ] pelo fonema [ l ] na palavra **BOBOS** e encontre uma nova palavra. Qual é a nova palavra?
23. Quantas sílabas têm a palavra **COITADINHA**?
24. Retire a sílaba inicial da palavra **DEBAIXO** e encontre uma nova palavra. Qual é a nova palavra?
25. Qual destas palavras possui a mesma sílaba final da palavra **SOMBRA**?
26. Exclua a sílaba **SA** da palavra **SAPATO** e descubra uma nova palavra. Qual é a nova palavra?

**BRASA – CRAVO – CABRA**

A PALAVRA **CACHORRO** – quem encontrar esta palavra vai direto para a CASA 9, em que tem a imagem correspondente a esta palavra. Pode ser uma carta boa ou ruim, pois independente de o jogador estar antes ou depois da casa 9, deve ir para esta.

Professor (a), as habilidades e os objetivos da Trilha silábica são:

- Comparar que palavras diferentes podem ter sons iniciais, médios ou finais iguais;
- Observar que palavras diferentes podem iniciar com o mesmo som (consciência das aliterações);
- Compreender que a palavra é composta por estruturas menores, como a sílaba e os fonemas;
- Observar que a manipulação das estruturas da palavra, como a segmentação, subtração ou adição de sílaba, substituição de um fonema por outro, modificam a palavra quanto à sua pronúncia e ao seu significado;
- Estimular o desenvolvimento da consciência fonológica no nível da sílaba;
- Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais.

|   |         |    |   |   |   |  |
|---|---------|----|---|---|---|--|
| SAÍDA   | 1       | 2  |   |   |   |  |
|  |         | 3  |   |   |   |  |
|  |         | 4  |   |   |   |  |
|   | 5       | 6  | 7   | 8   |   |  |
|   |         |    |   |  | 9 |  |
|  |         | 12 | 11  | 10  |   |  |
|   | CHEGADA | 13 |  |   |   |  |

| <b>FICHA PARA RESPOSTAS DO JOGO DE TRILHA</b> |
|---|
| RESPOSTA 1                                    |
| RESPOSTA 2                                    |
| RESPOSTA 3                                    |
| RESPOSTA 4                                    |
| RESPOSTA 5                                    |
| RESPOSTA 6                                    |
| RESPOSTA 7                                    |
| RESPOSTA 8                                    |
| RESPOSTA 9                                    |
| RESPOSTA 10                                   |
| RESPOSTA 11                                   |
| RESPOSTA 12                                   |
| RESPOSTA 13                                   |
| RESPOSTA 14                                   |

**TEMPO ESTIMADO PARA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE – 2h.**

## 7. Atividade 7

### Fixando a Aprendizagem

1. Qual a sílaba que inicia a palavra **COZINHA**?  
\_\_\_\_\_
2. Pense rápido e responda: Se você substituir a primeira sílaba da palavra **COZINHA** pela sílaba **PA**. Qual a nova palavra que surgiu?  
\_\_\_\_\_
3. Na palavra **defeito**, retirando-se a primeira sílaba temos outra palavra. Qual é a nova palavra?  
\_\_\_\_\_
4. Quantas sílabas têm a palavra **cachorro**?  
\_\_\_\_\_
5. Acrescente a sílaba **NA** no final da palavra **MARIA** e descubra um novo nome. Qual é o nome?  
\_\_\_\_\_
6. Substitua o fonema inicial [ t ] pelo fonema [ n ] na palavra **TETO** e encontre uma nova palavra. Qual é a nova palavra?  
\_\_\_\_\_
7. Retire o fonema [ n ] da palavra **NADA** e coloque o fonema [ f ] em seu lugar surgirá uma nova palavra. Qual é a nova palavra?  
\_\_\_\_\_
8. Quantas sílabas têm a palavra **CHÃO**?  
\_\_\_\_\_
9. Substitua o fonema inicial [ b ] pelo fonema [ l ] na palavra **BOBOS** e encontre uma nova palavra. Qual é a nova palavra?  
\_\_\_\_\_
10. Quantas sílabas têm a palavra **COITADINHA**?  
\_\_\_\_\_
11. Retire a sílaba inicial da palavra **DEBAIXO** e encontre uma nova palavra. Qual é a nova palavra?  
\_\_\_\_\_
12. Pinte a palavra que possui a mesma sílaba do final da palavra

**SOMBRA?**

**BRASA – CRAVO – CABRA**

13. Diga uma palavra que inicia com a mesma **sílaba inicial** da palavra **PESCOÇO**.

---

14. Pinte a palavra que tem a **mesma sílaba final** da palavra **CACHORRO**.

**SOCORRO – CACHIMBO – CACHOLA**

15. Faça um contorno com lápis de cor azul na palavra que tem a mesma **sílaba final** de **LUA**.

**RAMELA – SORRIU - MARIA**

16. Marque a alternativa tem a separação silábica correta da palavra **DEFEITO**.

- a) de – fei – to
- b) de – fe – i – to
- c) de – feito

17. Diga uma palavra que rima com **SARDINHA**.

---

18. Quantas sílabas têm a palavra **INGAZEIRO**?

---

19. Escreva uma palavra que inicie com o mesmo fonema inicial de **PENICO**.

---

20. Qual é a sílaba final da palavra **SARDINHA**?

---

21. Diga uma palavra que inicie com a **mesma sílaba inicial** da palavra **SABÃO**.

---

22. Diga uma palavra que rima com **SACOLA**.

---

23. Exclua a sílaba **SA** da palavra **SAPATO** e descubra uma nova palavra. Qual é a nova palavra?

---

Professor (a), o objetivo desta atividade é fixar tudo que foi visto na atividade 6.

**TEMPO ESTIMADO PARA APLICACÃO DA ATIVIDADE – 1h.**

## 8. Atividade 8

### JOGO DA MEMÓRIA PALAVRA DENTRO DA PALAVRA

Este jogo não é criação nossa, foi retirado do Manual didático “Jogos de Alfabetização” (BRANDÃO et al., 2009, p. 66 a 68). Algumas modificações foram feitas, pois este jogo, originalmente, não é um jogo da memória.

**Algumas informações relevantes que constam no Manual didático “Jogos de Alfabetização” (BRANDÃO et al., 2009, p. 66), a respeito do jogo “Palavra dentro de palavra”.**

- **OBJETIVOS DIDÁTICOS:**

- Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores;
- Perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais;
- Compreender que uma sequência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outras palavras;
- Segmentar palavras, identificando partes que constituem outras palavras.

O professor deve ler em voz alta as regras do jogo e discutir com os alunos sobre como ele funciona, à medida que lê. Durante o jogo, caso existam dúvidas quanto às regras, o docente pode ler novamente o texto, mostrando aos alunos que é necessário compreendermos e aceitarmos regras.

**Meta do Jogo:** ganha quem formar mais pares de palavras usando as fichas que recebeu.

**Jogadores:** de 2 a 4 jogadores ou grupos.

**Composição:**

- 9 fichas de cor azul contendo figuras e as palavras correspondentes.
- 9 fichas de cor vermelha, contendo nomes que se encontram dentro das palavras das fichas azuis.

**Regras:**

- As 9 fichas de cor vermelha ficam viradas com a face para baixo.
- As fichas de cor azul devem ficar com as faces viradas para baixo também.
- Decide-se quem iniciará o jogo e a ordem das jogadas.
- Dado o sinal de início do jogo, o primeiro jogador deve desvirar uma ficha azul e uma ficha vermelha e verificar se entre as suas fichas vermelhas apresenta “a palavra dentro da palavra” da ficha azul que foi desvirada. Caso encontre um par, o jogador deve mostrar aos colegas e

deixá-lo próximo a si, sobre a mesa; se a ficha vermelha não tiver uma “palavra dentro da palavra” que foi desvirada ou o jogador não perceber o par, ela é colocada no lugar em que estava, e o jogo continua.

- Ganha o jogo quem encontrar a maior quantidade de pares de cartas.

Repertório de palavras usadas no jogo:

CASA – FOCA – GALINHA – RAMELA – DEFEITO - LAMPIÃO – PAREDE – PIOLHO -  
SAPATO

**TEMPO ESTIMADO PARA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE – 1h.**

## 9. Atividade 9

### A CASA

Rio de Janeiro , 1970

Era uma casa  
 Muito engraçada  
 Não tinha teto  
 Não tinha nada  
 Ninguém podia  
 Entrar nela não  
 Porque na casa  
 Não tinha chão  
 Ninguém podia  
 Dormir na rede  
 Porque a casa  
 Não tinha parede  
 Ninguém podia  
 Fazer pipi  
 Porque penico  
 Não tinha ali  
 Mas era feita  
 Com muito esmero  
 Na Rua dos Bobos  
 Número Zero.

Na **Atividade 9** utilizamos o poema musicado ‘A casa’, de Vinicius de Moraes. Esta atividade reforça o que estudamos sobre consciência fonológica – sensibilidade à rima, consciência fonológica no nível da sílaba, além de trabalhar de forma reflexiva a **segmentação não-convencional** das palavras. Realizamos esta atividade coletivamente, propondo aos alunos analisarem as palavras hipossegmentadas e seu uso dentro de outras frases, buscando que eles percebessem que a palavra é a mesma em frases diferentes. Isto é, se o nome da fruta é *banana*, então em toda frase será *banana* e nunca *abanana*, como alguns escreveram.

Fonte: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/casa>. Acesso em: 21 março 2017.

1. Retire do poema os pares de palavras que rimam entre si.

2. Para finalizar nosso estudo sobre segmentação de palavras, observe as palavras escritas na primeira coluna a seguir. Reescreva todas essas, na segunda coluna, segmentando-as adequadamente.

| Primeira coluna | Segunda coluna |
|-----------------|----------------|
| Agente          |                |

|            |  |
|------------|--|
| Naloja     |  |
| Irembora   |  |
| Sidivertiu |  |
| Teadoro    |  |
| Anoite     |  |
| Dagente    |  |
| Latinha    |  |
| Atia       |  |
| Obilhete   |  |
| Abanana    |  |
| Sefez      |  |
| Deabril    |  |

3. Circule a sílaba do meio das palavras abaixo. Lembre –se nesta atividade teremos sílabas do tipo **CV**.

|         |        |        |          |        |
|---------|--------|--------|----------|--------|
| CONVITE | ÁRVORE | CIDADE | HISTÓRIA | CANETA |
|---------|--------|--------|----------|--------|

4. Pinte a sílaba inicial das palavras abaixo. Lembre –se nesta atividade teremos sílabas do tipo **CV** e **CCV**.

|         |        |       |      |          |
|---------|--------|-------|------|----------|
| BILHETE | SALADA | PRATO | TETO | FLORISTA |
| BRASIL  |        |       |      |          |

5. **ESCREVA** a sílaba **FINAL** das palavras abaixo. Lembre –se nesta atividade teremos sílabas do tipo **CV** e **V**.

CIDADE                      HISTÓRIA                      CANETA                      RAMELA                      MARIA

6. Escreva palavras que rimam com as palavras abaixo e sublinhe a parte que rima de cada palavra.

|      |      |           |      |
|------|------|-----------|------|
| REDE | TETO | ENGRAÇADA | CASA |
|      |      |           |      |

**TEMPO ESTIMADO PARA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE – 1h e 40 min.**

## MODELOS DOS JOGOS

## TRINCA MÁGICA

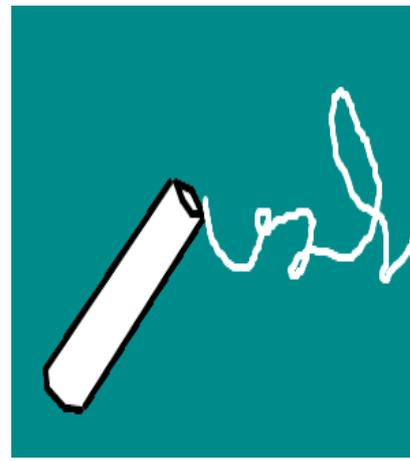
FELIZ



NARIZ



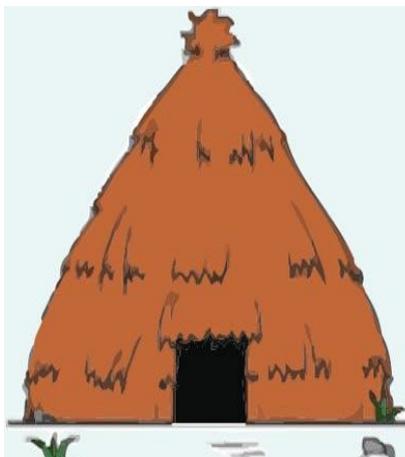
GIZ



FOCA



OCA



PIPOCA



**PIÃO**



**CHÃO**



**LEÃO**



**CHUVEIRO**



**BANHEIRO**



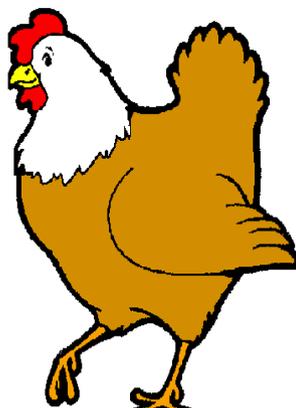
**BOMBEIRO**



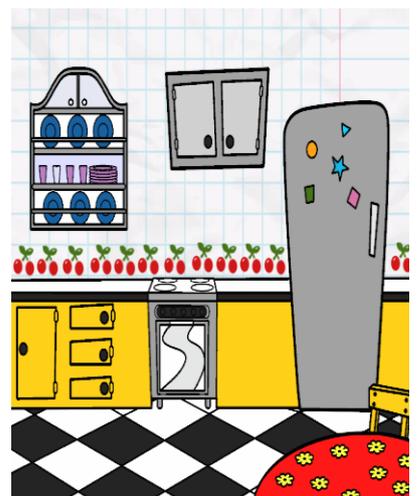
**SARDINHA**



**GALINHA**



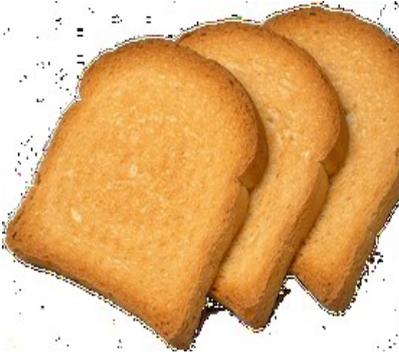
**COZINHA**



**ESCADA**



**TORRADA**



**AMARELADA**



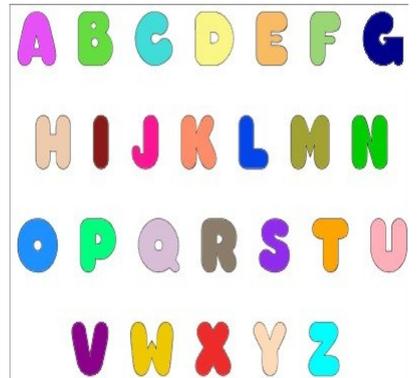
**TETO**



**NETO**



**ALFABETO**



**CASA**



**ASA**



**BRASA**



## DOMINÓ DE PALAVRAS



JOGO TRILHA DA DESCOBERTA FONOLÓGICA - MODELOS DE CARTAS

**RETIRE UMA  
CARTA E  
RESPONDA!!!**

SE ACERTAR  
AVANCE 3 CASAS

**NÃO FOI  
DESSA VEZ!**



**DESVIRE AS CARTAS  
QUE ESTÃO  
MARCADAS COM O  
NÚMERO 4 E  
ENCONTRE A  
PALAVRA QUE TEM  
A MESMA SÍLABA  
FINAL DA PALAVRA  
LUA.**

**AVANCE  
DUAS  
CASAS!!!**



DESVIRE AS FICHAS  
QUE APRESENTAM  
O NÚMERO 8 E  
IDENTIFIQUE A  
FICHA QUE SEPARA  
CORRETAMENTE AS  
SÍLABAS DA  
PALAVRA  
**DEFEITO**

**VOLTE 2  
CASAS!!!**



DE-FEI-TO

DE-FE-I-TO

DE - FEITO

**JOGO DA MEMÓRIA PALAVRA DENTRO DA PALAVRA – MODELO DAS  
CARTAS**

|             |              |             |
|-------------|--------------|-------------|
| <b>OCA</b>  | <b>PATO</b>  | <b>REDE</b> |
| <b>PIÃO</b> | <b>FEITO</b> | <b>OLHO</b> |

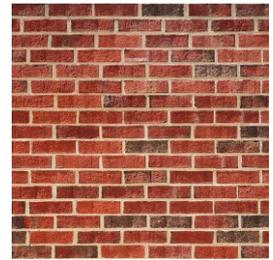
**FOCA**



**PIOLHO**



**PAREDE**



**LAMPIÃO**



**DEFEITO**



**SAPATO**

