

Rafaela De Paula Bimonti

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Volume I

São Paulo

2008

Rafaela de Paula Bimonti

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Volume I

Trabalho de conclusão de curso apresentado para a aprovação em Curso de Especialização Lato Sensu em Distúrbio de Aprendizagem do Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem – CRDA; área de concentração: Pedagogia.

Orientadora: Fga. Ms. Livia G. Amstalden Mendes

São Paulo

2008

Dedico esse trabalho àqueles que convivem com as crianças e as ensinam as maravilhas do mundo letrado.

Meus sinceros agradecimentos a todos àqueles que participaram desse projeto direta ou indiretamente; e tornaram possível a realização desse trabalho.

“A alfabetização é de fundamental importância para as pessoas, num mundo letrado como é o nosso, sendo uma grande conquista cognitiva na trajetória cultural de um indivíduo.

Como outros sistemas de escrita, o sistema alfabético é o produto do esforço coletivo para representar o que se quer simbolizar: a linguagem. Como toda representação, baseia-se em uma construção mental que cria suas próprias regras. Sabemos, desde Luquet que desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim o que se sabe. Se este princípio é verdadeiro para o desenho, com mais razão o é para a escrita. Escrever não é transformar o que se houve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. A tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético. Não é surpreendente, portanto, que sua aprendizagem suponha um grande esforço por parte das crianças, além de um grande período de tempo e muitas dificuldades.

Emília Ferreiro, *Reflexões sobre Alfabetização*.

RESUMO

A Consciência Fonológica é a capacidade de se refletir sobre a estrutura sonora da fala. É uma habilidade considerada importante para a aquisição da leitura e da escrita, pois a reflexão explícita do aspecto sonoro e segmentar da linguagem oral promove melhor compreensão da relação fonema-grafema. Isso justifica a necessidade da criança em adquirir um nível de Consciência Fonológica anteriormente ao processo formal de alfabetização, o que pode ser feito por meio de situações lúdicas, principalmente nas séries da Educação Infantil. O desconhecimento por parte dos educadores do que é Consciência Fonológica e de sua relação com a alfabetização pode comprometer o desenvolvimento e a evolução dessa habilidade na criança. Por esta razão o objetivo do presente trabalho é elaborar um material teórico de orientação e divulgação sobre o tema para professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Consciência Fonológica; Alfabetização; Leitura; Escrita.

ABSTRACT

The Phonological Awareness is the ability of ponder over producing sound during the speech. It is an important aptitude for acquisition of reading and writing, since this ability will elevate the understanding connection between fonemas and grafemas. This needs justity a previous knowledge for the process of alphabetization, what can be obtain by ludic situations in the preschool. The unfamiliarity of this concept by the educators can compromise the progress of the students. This work intends to be a theoretical guide for orientation and disclosure for teachers of Preschool and Elementary School.

Key Words: Phonological Awareness; Literacy Acquisition; Reading; Writing.

SUMÁRIO

1. Revisão bibliográfica.....	8
1.1. Estatísticas do fracasso e da evasão escolar	8
1.2. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita.....	14
1.3. A Consciência fonológica no processo de alfabetização.....	21
1.4. Desenvolvendo a consciência fonológica	26
1.5. Atividades para desenvolver a consciência fonológica.....	29
1.6. Considerações finais	38
1.7. Referências bibliográficas.....	39

1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1.1 A ESTATÍSTICA DO FRACASSO E EVASÃO ESCOLAR

O número de crianças brasileiras consideradas com problemas de aprendizagem, vem crescendo significativamente entre os escolares que freqüentam as primeiras séries do ensino fundamental. Os elevados índices de repetência e evasão escolar, registrados nos últimos 10 anos, nas escolas Estaduais e Municipais têm sido motivo de preocupação entre os profissionais ligados à educação.

Esse fracasso vem sendo especialmente bem documentado na última década graças às avaliações periódicas nacionais (e.g., Sistema de Avaliação do Ensino Básico do MEC) e internacionais (e.g., Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e Unesco). De acordo com Capovilla e Capovilla (2004), no último quarto do século, assistimos ao agravamento de um fracasso escolar endêmico no Brasil. A cada ano, mais de um quarto de todas as crianças que ingressam na 1ª série do ensino fundamental fracassam e não chegam à 2ª série. Segundo o Censo educacional de 2001-2002, só em 2001, dos 5,98 milhões de crianças matriculadas na 1ª série, 26,2% não conseguiram aprender e fracassaram antes de chegar à 2ª série. Ou seja, só em 2001, a alfabetização brasileira falhou com 1,57 milhão de crianças já em seu primeiro ano de ingresso na escola.

A ausência de dados estatísticos das escolas particulares não nos fornece índices de reprovação, mas com toda certeza, há também um grande número de crianças que apresentam dificuldades para aprender a ler e escrever.

Psicopedagogos, psicólogos e outros profissionais especializados em distúrbios de aprendizagem recebem em sua prática diária de consultório, escolares encaminhados por professores, pelas escolas ou até mesmo pelos próprios pais com queixas de problemas de aprendizagem de seus filhos. Por vezes, essas crianças fracassam na escola em relação à leitura, à falta de capacidade de interpretação ou abstração, à incapacidade de relacionar dados ou à falta de clareza e coesão ao redigir.

De acordo com Ciasca (2003) o número de crianças identificadas como portadoras de distúrbios ou dificuldades para aprender é extremamente variável e

depende de fatores como o conceito utilizado, a classificação adotada, o critério avaliativo, e também as características da própria criança e do sistema de ensino no qual está inserida. Porém, sabe-se que esse número é bastante alto, passando de centenas para a casa dos milhares, em pouco menos de vinte anos. Assim, a partir de 1960, em diversos países, a incidência de crianças com necessidades educacionais específicas foi sistematicamente pesquisada e obtiveram-se dados como: Inglaterra, 14%; França, 12-14%; Canadá, 10-16%; Estados Unidos, 15% de crianças com dificuldades escolares nas séries iniciais de educação (Harris, 2000).

A dificuldade escolar pode atingir de 5 a 20% da população de escolares, em países desenvolvidos, nos quais, 7% teriam algum tipo de disfunção neurológica; sendo que 5% com sinais neurológicos leves e 2% com disfunções graves. Esses índices aumentaram a partir de 1987, na ordem de 3,09%, provavelmente em consequência das novas técnicas diagnósticas (Ciasca, 2000)

No Brasil, um dos problemas está em separar o distúrbio de aprendizagem de outros rótulos, além de existir pouca adequação entre a idade cronológica e a série escolar. As crianças brasileiras apresentam o problema mais tardiamente do que as outras populações, pois o distúrbio ou a dificuldade escolar só aparece após o ingresso da criança na escola, o que geralmente ocorre por volta dos sete anos de idade, assim, não há possibilidade de qualquer tipo de prevenção antes do processo de alfabetização regular. Esse quadro, atualmente, começa a sofrer alterações, pois as nossas crianças estão ingressando cada vez mais cedo na escola e, portanto, apresentando dificuldade escolar mais cedo, ou seja, na pré-escola (Ciasca, 2003).

As cifras de dificuldade escolar em nosso país são assustadoras. Apesar de haver esforços governamentais para minimizar essa situação, continuamos a ter cerca de 30 a 40% da população que frequentam as primeiras séries escolares com algum tipo de dificuldade. Só não diferimos da população de países mais desenvolvidos em termos da presença de sinais neurológicos, ou seja, os distúrbios de aprendizagem, giram em torno de 3 a 5% da população geral com dificuldade acadêmica (Ciasca, 1994).

As dificuldades relacionadas à aprendizagem é muito mais frequente em meninos do que em meninas, na proporção de 6:1. Esse predomínio no sexo

masculino, teve diversas explicações como: a) *anatômica* – proposta por Gualaburda, na década de 1960, sugerindo a existência de menos microgiros no cérebro de homens do que de mulheres observados em estudos *post-mortem*. b) *genética* – atualmente muito discutida pela participação de alguns genes específicos em distúrbios específicos de aprendizagem, sugerindo que meninos receberiam dos pais a dificuldade em aprender. c) *especialização hemisférica* – em virtude da maior habilidade demonstrada pelas meninas em provas neuropsicológicas relacionadas à coordenação motora fina nas provas de ordem verbal, características de aquisição da linguagem, entre outras (Ciasca, 2000).

Os distúrbios e as dificuldades de aprendizagem não são produtos de uma determinada classe social, porém a maior incidência pode ser observada nas classes menos favorecidas, em que o problema acadêmico soma-se à outras dificuldades, tais como o acesso ao sistema de ensino e à manutenção da criança dentro desse sistema; bem como outros fatores, de origem orgânica, ou pedagógico ou ambos indistintamente.

“Ensinar e aprender são processos lentos, individuais e estruturados, quando não se completam por alguma falha interna ou externa surgem os distúrbios e as dificuldades de aprendizagem, levando a criança a não só à desmotivação quanto ao desgaste e à reprovação, transformando-a num rótulo dentro da escola, “perturbando” pais e professores que buscam, a partir daí, todo e qualquer tipo de diagnóstico na tentativa de descobrir causas, de classificá-las e, se possível, encontrar uma solução objetiva para o quadro. Assim o processo de avaliação e intervenção deve ser considerado com preocupação, levando-se em consideração esses e outros fatores importantes para se resolver o problema do não aprender na escola” (Ciasca, 2003).

Existem inúmeros fatores que podem levar a criança a apresentar uma dificuldade ou um distúrbio. Segundo José e Coelho (2004) devem ser levados em consideração: os fatores orgânicos tais como saúde física deficiente, falta de integridade neurológica, alimentação inadequada; os fatores psicológicos como inibição, fantasia, ansiedade, angústia, inadequação à realidade, sentimento generalizado de rejeição e os fatores ambientais: o tipo de educação familiar, o grau de estimulação que a criança recebeu desde os primeiros dias de vida, a influência dos meios de comunicação.

Segundo José e Coelho (2004)

“Quando o ato de aprender se apresenta como problemático, é preciso uma avaliação muito mais abrangente e minuciosa. O professor não pode se esquecer de que o aluno é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos aos quais ele deve estar sempre atento, inclusive para evitar que seus próprios valores não o impeçam de auxiliar a criança em seu processo de aprender”.

A criança deve ser vista e avaliada em um todo e, quando apresenta dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, precisa ser avaliada em vários aspectos.

Para diversos autores (REBELLO,1993; JOHNSON & MYKLEBUST, 1967; FONSECA, 1995; GUERRA, 2002), o distúrbio de aprendizagem não deve ser considerado sinônimo de dificuldade de aprendizagem, pois a dificuldade é um termo mais global e abrangente, e suas causas são relacionadas ao sujeito que aprende, aos conteúdos pedagógicos, ao professor, aos métodos de ensino e ao ambiente físico e social da escola, enquanto o distúrbio se refere a um grupo de dificuldades mais difíceis de serem identificadas, mais específicas e pontuais, caracterizadas pela presença de disfunção neurológica, responsável pelo insucesso na escrita, leitura e no cálculo matemático.

Em seu estudo, Ciasca e Rossini (2000), diferenciaram as terminologias “dificuldade de aprendizagem” e “distúrbio de aprendizagem”. De acordo com as autoras, a dificuldade de aprendizagem refere-se a um déficit específico da atividade escolar, enquanto o distúrbio de aprendizagem refere-se a uma disfunção intrínseca à criança, em geral neurológica ou neuropsicológica, que se manifesta por dificuldades específicas na aquisição do uso das habilidades de audição, fala, leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.

O estudo publicado por Ciasca (2003), mostrou que o distúrbio de aprendizagem é decorrente de uma disfunção do sistema nervoso central, relacionada a uma “falha” no processo de aquisição ou no desenvolvimento. Portanto, ele tem caráter funcional, diferente das dificuldades escolares, que estão relacionadas especificamente a um problema de origem pedagógica.

Segundo o DSM-IV (Manual de Diagnóstico e Estatística da Associação Norte Americana de Psiquiatria, 1995), o distúrbio de aprendizagem é caracterizado por um desempenho substancialmente abaixo do esperado nas áreas de leitura, escrita e matemática, tendo em vista as medidas de inteligência e a educação apropriada para a

idade (Capellini, 2004).

Torgenseng e Wong (1986), além de Lerner (1989), descreveram as seguintes manifestações como características do distúrbio de aprendizagem:

- *Distúrbio da atenção e concentração*: compreendem os comportamentos das crianças com e sem hiperatividade e/ ou impulsividade.
- *Problemas receptivos e de processamento da informação*: dizem respeito à competência linguística, como atividades de escrita, distinção de sons e de estímulos visuais, aquisição de léxico, compreensão e expressão verbal.
- *Dificuldades de leitura*: manifestam-se pela aquisição de competências básicas, sobretudo na fase da decodificação mais avançada, ou seja, compreensão e interpretação de textos, dificuldades de escrita, presença de erros ortográficos em geral, principalmente na expressão de textos escritos.
- *Dificuldades com matemática*: revelam-se pela aquisição da noção de números, pela capacidade de lidar com quantidades e relações espaciotemporais e com problemas de aquisição e utilização de estratégias para aprender, manifestados na falta de organização e utilização de funções metacognitivas, o que compromete o sucesso da aprendizagem.

Atualmente, dentre os distúrbios de aprendizagem, a Dislexia tem se destacado entre os estudiosos da área, pois é um tipo de distúrbio de leitura que é *“caracterizado pela dificuldade na aquisição ou uso da leitura e/ou escrita, que acomete crianças com inteligência normal, sem défices sensoriais, com instrução supostamente adequada e na ausência de problemas físicos ou emocionais significativos”* (Pestun et al, 2002).

De acordo com o DSM-IV (1995) a leitura oral pode ser caracterizada por distorções, substituições ou omissões. Tanto a leitura em voz alta quanto a silenciosa caracterizam-se por lentidão e erros de compreensão; por vezes ocorre a incapacidade para distinguir letras comuns e dificuldade para associar os fonemas aos grafemas.

Em geral a Dislexia é encontrada em combinação com quadro de Disortografia e/ou com Discalculia, mas também pode ocorrer isoladamente.

A Disortografia é uma dificuldade na capacidade do sujeito de compor textos escritos, evidenciada por erros de gramática e pontuação dentro das frases, má

organização dos parágrafos, múltiplos erros de ortografia e caligrafia ruim; enquanto a Discalculia consiste em uma capacidade para a realização de operações aritméticas acentuadamente abaixo do esperado.

O diagnóstico da Dislexia pode ser realizado ao fim da Educação Infantil ou 1º ano do Ensino Fundamental, os sinais incluem o aluno em classificação de “*Risco de*” quadro de Dislexia. Quanto mais precoce o diagnóstico, melhor pode ser a evolução do prognóstico. Na Idade Adulta, também é feito o diagnóstico e o tratamento da Dislexia (DSM-IV, 1995).

Dados estatísticos demonstrados anteriormente levantam a hipótese de que no Brasil os distúrbios escolares devem ser considerados como algo mais abrangente do que uma problemática associada à presença de uma disfunção neurológica ou déficit cognitivo dos escolares, mas relacionados também à causas de origem acadêmica.

A única maneira de reverter essa situação é buscar as reais causas das dificuldades ou distúrbios de aprendizagem desses escolares.

1.2. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Com o desenvolvimento, das novas tecnologias de imagem do cérebro, surge a neurociência cognitiva que é uma ciência humana, capaz de ajudar a relacionar cérebro, aprendizado e comportamento.

Durante o desenvolvimento, o cérebro possui plasticidade e, assim, pode ser moldado pela experiência de diferentes formas, pelo menos a nível microscópico. Entretanto, a sensibilidade do cérebro à experiências varia com o tempo. Existem períodos críticos durante o desenvolvimento, quando diferentes partes do cérebro são particularmente sensíveis à experiências diversas” (Kolb e Whishaw, 2002).

O bebê e a criança passam por estágios de desenvolvimento comportamental, cognitivo e motor que são semelhantes em crianças de todos os contextos culturais e sociais.

De acordo com o Ministério da Educação e Fundação de Assistência ao Estudante (MEC/FAE, 1991), o caminho que uma criança percorre desde que começa a deixar de ser bebê – por volta de 2 anos – até começar a se transformar em adulto – na puberdade – está relacionado tanto às condições biológicas (as condições em que foi gerada), como àquelas proporcionadas pelo espaço social em que vive. Assim, durante o seu desenvolvimento, uma criança passa por diferentes etapas, diferentes aspectos caracterizam as suas relações com o mundo físico e social. São diferentes formas de pensar e agir que se sucedem. Nesse processo, as mudanças que vão se produzindo não ocorrem de forma brusca, são períodos contínuos que vão se sucedendo e se superpondo. A ordem em que sucedem é a mesma para todas as crianças; porém, a idade em que cada criança passa por eles varia segundo cada uma delas.

O desenvolvimento de uma criança não se produz de forma linear. Durante a sua evolução, a criança experimenta avanços e retrocessos, vivendo seu desenvolvimento de modo particular. Diferentes ritmos constituem uma maneira sadia de crescer.

O processo de desenvolvimento de uma criança é um longo caminho que vai da dependência mais absoluta à vivência independente e autônoma da própria identidade individual e social; ela caminha da indiferenciação e confusão entre ela e os outros para a consciência de sua existência singular como um indivíduo entre outros

indivíduos cujos pontos de vista é necessário considerar.

Segundo o MEC/FAE (1991), os aspectos que fazem parte desse processo podem ser abordados separadamente. Não há construção de conhecimento desligada dos afetos e sentimentos que não impliquem processos intelectuais.

“ A criança é o principal agente construtor de seu conhecimento do mundo e de sua própria identidade. As circunstâncias do meio em que vive, somadas às condições de seu pensamento em cada uma das etapas pelas quais vai passando, fazem de cada criança um ser inteiramente original

Experiências inadequadas nos períodos considerados críticos para o desenvolvimento de determinadas habilidades, podem resultar num desenvolvimento cerebral inadequado, possivelmente levando a dificuldades ou distúrbios; do mesmo modo a falta de experiência repercutirá, podendo comprometer o desenvolvimento de habilidades da criança.

Uma importante descoberta para a educação é que quando chegam à escola, as crianças entre 4 e 7 anos devem possuir a capacidade de leitura, ou seja, devem possuir conexões neurais especializadas e geneticamente programadas para a conversão dos sons da fala em símbolos, além da compreensão de frases e períodos com maiores graus de complexidade. *“ Diferentes mecanismos do cérebro são ativados quando a criança passa da dificuldade de emitir sons ao reconhecimento automático das palavras, à leitura”* (OCDE- Fórum de NY,2003).

Mas, para ler não basta apenas realizar a decodificação dos símbolos impressos, é necessário que exista, também, a compreensão e a análise crítica do material lido.

Neste sentido, é necessário que, professores e profissionais envolvidos com o processo de alfabetização se questionem sobre os fatores que possam contribuir para que a criança não consiga aprender.

Diversas causas podem ser apontadas como responsáveis pelo desempenho ruim de escolares e pelos altos índices de evasão e reprovação dos mesmos:

- Estimulação inadequada durante todo o período anterior à alfabetização, educação infantil, que facilitam e permitem a aprendizagem da leitura e da escrita;
- Métodos de ensino inadequados;

- Problemas emocionais;
- Prejuízos sensoriais manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso da visão, da audição ou órgãos perceptivos;
- Dislexia;
- Entre outros.

No entanto, devemos elucidar que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo que envolve vários sistemas e habilidades e não se deve esperar que um único fator seja responsável pela dificuldade apresentada para aprender. O processo de avaliação nas dificuldades de aquisição da leitura deve ocorrer de forma integrada por equipe multiprofissional: psicólogos escolares, fonoaudiólogo, profissionais da saúde, neurologista, que serão capazes de propor estratégias de intervenção apoiadas no conhecimento teórico e em dados científicos do método adotado pela escola.

No que se refere aos métodos, atualmente, numerosos estudos científicos têm sido realizados para determinar qual o método mais eficaz para o ensino da leitura e escrita. De acordo com o Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados (2003), três abordagens principais se destacam: a concepção alfabética, a concepção fônica e a concepção ideovisual. De acordo com os autores desse documento, uma maneira produtiva de lidar com a questão de comparação de métodos consiste em determinar que componentes específicos dos vários métodos produzem determinados resultados. As conclusões desse tipo de estudo permitem inferir princípios e orientações que devem nortear a produção de materiais didáticos e o uso de diferentes métodos para alfabetizar.

A concepção alfabética (que seria o tradicional be-a-bá) leva os alunos a identificar letras, seus nomes, memorizar o alfabeto e combinar as letras para formar sílabas, normalmente de complexidade crescente, até que sejam capazes de formar palavras (para ler e escrever). Frequentemente, quando começam a ler palavras, as crianças o fazem escandindo a leitura, utilizando o nome das letras para formar sílabas como o be + a = bá. Muitas cartilhas ainda existentes no Brasil são remanescentes dessa concepção – embora raramente mantenham o ensino exclusivamente centrado nesse tipo de atividade.

A concepção fônica propõe um ensino sistemático das relações entre as unidades gráficas do alfabeto (letras ou combinações de letras, como no caso dos dígrafos) e suas correspondentes unidades fonológicas (sons). Os sons – e não o nome das letras, como na concepção alfabética – são usados para fazer a síntese e propiciar a leitura. A análise e a síntese de fonemas são as duas estratégias mais eficazes para levar o aluno a ler (transformar letras em sons) e escrever (transformar sons em letras). Enfoques mais atualizados dessa concepção não requerem ou recomendam que o ensino das correspondências seja baseado exclusivamente em unidades sub-lexicais sem sentido.

Estudos atuais, têm demonstrado que criança alfabetizada pelo método fônico obtém competência de leitura e escrita, gradativamente, numa aprendizagem sólida e de qualidade.

“ O método fônico, promove o desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito das correspondências entre grafemas e fonemas e, progride sistematicamente desde os sons das letras, passando pelas sílabas, palavras e frases até chegar a textos cada vez mais complexos” (Capovilla e Capovilla, 2002).

A concepção ideovisual não se define como um método, mas como uma filosofia. Essencialmente, ela pressupõe que a aprendizagem se dá pela identificação visual da palavra. O contexto é considerado essencial para ajudar os alunos a identificar a palavra a partir de sua forma visual. Diante de palavras encontradas em textos, os alunos fazem hipóteses a respeito da relação de sons e letras. Na verdade, isso não ocorre sempre, apenas quando não é possível identificar a palavra pelo contexto ou por identificação direta.

Em contraposição à metodologia fônica, a concepção ideovisual tem recebido críticas, especialmente para o ensino da língua portuguesa, que como a língua espanhola, é caracterizada por um alto grau de correspondência entre letras e sons.

Pesquisadores afirmam que a concepção ideovisual apóia-se mais na memorização do que na compreensão da relação entre a palavra falada e escrita, onde cada som é representado por uma determinada grafia. Assim, a visão global da palavra não permite que a criança estabeleça relação entre som e grafia correspondentes, o que faz com que a criança não adquira mecanismos que lhe permita decifrar qualquer palavra ou frase.

O termo “métodos mistos” vem sendo usado frequentemente e com vários sentidos. Nem todas as combinações são igualmente eficazes ou recomendáveis. Combinar a adivinhação de palavras com estratégias de decodificação, por exemplo, pode ter resultados desastrosos. Ou usar indiscriminadamente o nome com o som das letras para fazer síntese pode confundir mais do que ajudar o aluno a decodificar palavras.

O Brasil não vem alcançando sucesso escolar com suas crianças, pois não consegue alfabetizá-las adequadamente. E o segundo problema é a dificuldade em usar os conhecimentos e dados científicos de avaliação e pesquisas para a qualidade da educação.

Para a melhoria imediata de alguns aspectos considerados mais urgentes, são apresentadas sugestões a curto prazo. São elas:

- Rever as atuais orientações nacionais sobre alfabetização, tornando-as compatíveis com os conhecimentos científicos e práticas mais atualizadas. Isso inclui a revisão e atualização dos programas de formação de professores pelas instituições de ensino superior.
- Elaborar programas de alfabetização com objetivos, estruturas e seqüência compatíveis com o objetivo que se queira alcançar e com a realidade das crianças que iniciam a 1ª série e de pré-escolas, onde elas foram universalizadas.
- Incentivar a produção e adoção de materiais de alfabetização cientificamente elaborados, associados à avaliação de sua eficácia.
- Vincular a capacitação de professores em serviço à implementação de programas estruturados e validados científica e empiricamente.
- Implementar mecanismos de avaliação do desempenho dos alunos nos programas de alfabetização acoplando-os a estratégias de melhoria da qualidade dos resultados.

É importante salientar que um programa adequado de ensino é muito importante para o sucesso da alfabetização. *“O domínio do princípio alfabético e consciência fonêmica são os maiores preceptores do futuro bom leitor: isso significa que essas competências devem ser asseguradas para que o aluno aprenda a ler.”* (Câmara do Deputados: Comissão de Educação e Cultura, 2003)

Enquanto os dados de pesquisas científicas continuarem somente em livros

ou em periódicos especializados, com acesso de poucos e não se tomar uma iniciativa prática a fim de reverter esse quadro; enquanto o Brasil não alfabetizar as crianças de forma eficaz, *“o contingente de analfabetos, particularmente os analfabetos funcionais continuará presente no cenário educacional brasileiro.”* (Câmara do Deputados: Comissão de Educação e Cultura, 2003)

Tudo isso, nos leva a uma reflexão da necessidade de uma mudança urgente na Política Educacional do nosso país.

Estudos atuais já mostram como se dá o processo de alfabetização. Há a necessidade do desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades consideradas fundamentais para o processo de alfabetização. São elas:

- **Consciência Fonológica:** habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades diferentes de seu sentido (reconhecer aliteração e rimas e a habilidade de contar sílabas nas palavras).
- **Familiaridade com textos impressos:** capacidade de identificar as partes de um livro, a direção da leitura.
- **Meta linguagem:** uso da própria língua para descrevê-la ou explicá-la.
- **Consciência fonêmica:** entendimento de que a palavra falada pode ser concebida como uma série de fonemas. Essa consciência é a chave para a compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são as unidades de som representadas pelas letras.
- **Conhecimento do princípio alfabético:** as letras representam sons.
- **Decodificação:** processo de converter sequências de letras em sons, com base no conhecimento da correspondência grafemas-fonemas. *“O método fônico refere-se ao tipo de instrução comprovadamente mais eficaz para ajudar o aluno a estabelecer essas correspondências.”* (Câmara do Deputados: Comissão de Educação e Cultura, 2003)
- **Fluência:** habilidade de ler com velocidade e precisão.
- **Vocabulário:** conhecer a correspondência entre a palavra e os seus significados.
- Estratégias de **compreensão** de textos.

A decodificação é a competência central do processo de aprendizagem da leitura. Todas as outras competências estão ou associadas a ela, como pré-requisitos –

como no caso da consciência fonêmica e do domínio do princípio alfabético - ou como decorrência, no caso da fluência, quando a decodificação se torna dispensável pelo reconhecimento imediato das palavras. As outras competências, como vocabulário e compreensão, são independentes da leitura, mas a fortalecem e se fortalecem na medida em que aumenta a proficiência de leitura da criança (Câmara do Deputados: Comissão de Educação e Cultura, 2003).

Os alunos em sua maioria precisam de instruções formais e sistemáticas para desenvolver essas habilidades; apesar de muitas serem adquiridas na Educação Infantil, em casa, pela televisão, e no contato da criança com materiais escritos; cabe aos programas de alfabetização assegurarem o desenvolvimento delas.

1.3. A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Estudos atuais têm demonstrado a importância do desenvolvimento da Consciência Fonológica para a alfabetização.

A Consciência Fonológica é:

“Uma habilidade metalinguística e pode ser definida como a capacidade de operar explicitamente com os segmentos da palavra. Mais especificamente, Consciência Fonológica é a consciência de que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupos de sons, podendo ser segmentadas em unidades menores (Moojen,2000). Além disso envolve a capacidade de refletir (constatar e comparar) e operar com as sílabas ou fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor)”.

De acordo com Baia (2007), a importância da Consciência Fonológica está no fato dela colaborar para uma alfabetização bem sucedida, ou seja, ela prepara a criança para o processo de decodificação da língua (processo de converter letras e sons), por meio do estudo de grafemas, sons, sílabas, palavras etc. Portanto, o sucesso na inicialização dos primeiros passos da leitura e da escrita depende dentre outros fatores, de um determinado nível de Consciência Fonológica adquirido anteriormente pela criança; seja de maneira formal ou informal.

As relações entre a fala, a linguagem oral e a linguagem escrita são temas de estudos à décadas. Santos e Navas (2002) definem o desenvolvimento da linguagem escrita como uma extensão do desenvolvimento da oralidade, destacando a importância do desenvolvimento dessas habilidades simultaneamente, pois o seu desenvolvimento em conjunto poderá favorecer a aquisição de algumas capacidades fundamentais para a leitura e a escrita.

Segundo Morais (1994), o fator principal para o aprendizado da escrita está em sua relação com a linguagem oral. Para que essa aprendizagem aconteça de maneira significativa, acima de tudo é necessário: que o aprendiz do código escrito já possa, de alguma forma e em algum nível, objetivar a palavra (ou o enunciado), direcionar a atenção para a sua estrutura, perceber seus segmentos (maiores ou menores) e manipulá-los de diferentes formas. (Ávila, 2004)

Para Ávila (2004), o desenvolvimento da consciência fonológica ocorre de acordo com o ritmo da linguagem oral e pelo tipo de experiência que cada criança

vivência. De acordo com Carraher e Rego (1984), é comum as crianças pertencentes às classes sociais, culturais e econômicas menos favorecidas, bem como crianças pouco estimuladas, apresentarem uma menor percepção e reflexão acerca da linguagem.

Um conjunto de estudos tem demonstrado que habilidades de consciência fonológica são necessárias para garantir a aquisição de leitura e escrita. (Barrera e Maluf, 2003; Capovilla e Capovilla, 2004; Cardoso e Martins, 1995). Embora a aquisição de leitura dependa de um amplo conjunto de habilidades de linguagem, as evidências empíricas apontam que habilidades de consciência fonológica se encontram entre seus mais importantes determinantes.

É fundamental explicar o porquê de a consciência fonológica ser considerada uma habilidade que favorece o aprendizado da leitura e da escrita.

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

Nosso sistema de escrita é alfabético, no qual os símbolos gráficos representam a fala no nível mais abstrato, o nível fonológico. A consciência, por parte da criança dos sons da fala e de como eles podem ser combinados e recombinações, favorece a correspondência grafo-fonológica, o que contribui para a evolução favorável da alfabetização.

De acordo com *Alegria et al (1997)* a tomada de consciência de que a fala possui uma estrutura fonêmica subjacente é essencial para a aquisição da leitura, pois esta estrutura permite utilizar um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia, o que possibilita a criança ler qualquer palavra. Tal geratividade, característica das ortografias alfabéticas, permite a auto-aprendizagem, pois ao se deparar com uma palavra nova, ele fará e converterá os grafemas em seus respectivos fonemas.

A consciência fonológica é definida como um conjunto de habilidades explícitas e conscientes de identificar, manipular e segmentar sons da fala até o nível dos fonemas (Capovilla e Capovilla, 1998).

Exercitando essas habilidades, o indivíduo é capaz, por exemplo, de formar novas palavras (pela recombinação de sons de palavras diferentes, pelo acréscimo ou

remoção de sons de uma palavra), de encontrar palavras embutidas em outras, de realizar diferentes tipos de jogos com a sonoridade das palavras. A evolução dessas habilidades geralmente é gradativa; tem início na discriminação de expressões, palavras ou sílabas dentro de unidades mais amplas da fala, progride para discriminação de rimas, aliterações e sílabas, e só depois é que se chega à consciência dos fonemas como unidades independentes na fala.

O desenvolvimento desse continuum evolutivo engloba desde um grau nulo de consciência fonológica até a consciência em todos os níveis, é o resultado do maior número de sinapses neuronais que vão sendo construídas e da mielinização, mediante o aumento da experiência e estimulação da criança, e do funcionamento em paralelo e distribuído do cérebro, possibilitando não apenas a atenção a dois objetos ao mesmo tempo, como a forma e o conteúdo linguístico, mas também possibilitando o isolamento e análise de um, a despeito do outro, caracterizando um nível crescentemente superior de processamento cerebral.

A exposição ao meio e a plasticidade neurológica propiciam o desenvolvimento cerebral. Assim, as crianças vão desenvolvendo as habilidades em consciência linguística, incluindo consciência fonológica, ao longo de sua maturação cronológica e interação com o meio (Cielo, 2002).

Considerando-se as exigências de natureza cognitiva e as características específicas de diferentes habilidades de consciência fonológica, elas são distintas: habilidades supra-segmentares, habilidades silábicas e habilidades fonêmicas.

Habilidades supra-segmentares são as habilidades fonológicas mais simples do ponto de vista de exigência cognitiva e se utilizam apenas das diferenças ou semelhanças de sonoridade da fala; podem ser expressas em tarefas como julgar se palavras apresentam ou não a mesma sonoridade inicial ou final.

Habilidades silábicas requerem identificação e discriminação de sílabas; podem ser expressas em tarefas como segmentar palavras em sílabas e adicionar ou remover sílabas de palavras. As sílabas são mais claramente percebidas quando produzidas isoladamente, facilitando sua identificação.

Habilidades fonêmicas requerem identificação e discriminação de fonemas; podem ser expressas em tarefas como decompor ou recompor palavras com base em

seus fonemas constituintes. Os fonemas são, por definição, as unidades mínimas da fala. No entanto, há uma grande dificuldade em torná-los audíveis, se produzidos isoladamente, tornando mais complexa sua identificação. Segundo Lundberg et al (1988), quando se comparam as sílabas com os fonemas, as sílabas mostram-se unidades mais acessíveis da fala, mais isoláveis, mais salientes e menos abstratas e para perceber as sílabas, as crianças não ignoram a unidade natural da fala. Quanto aos fonemas, há grande dificuldade em torná-los audíveis quando produzidos isolados, pois os segmentos fonêmicos não parecem estar disponíveis espontaneamente.

De acordo com Cielo (2002) todos os tipos de habilidades em consciência fonológica existem a partir dos 6 anos de idade. Aos 4 e 5 anos, a habilidade em consciência fonêmica foi ausente. Aos 4 anos considerou-se consolidada a habilidade em consciência de palavras e de sílabas aos 5 e 6 anos, consolidou-se a habilidade em consciência de palavras, de rimas, de sílabas e aos 6 anos, também a habilidade em detectar fonemas. Aos 7 e 8 anos, todos os tipos de habilidades, incluindo a consciência fonêmica, parecem solidificados.

Sabendo que a consciência fonológica é um dos fatores fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita alfabética, é necessário que os professores dêem lugar a sua instrução. Para tanto, é de fundamental importância que os professores conheçam um pouco da estrutura da língua, principalmente a fonologia. *“A fonologia é o estudo das regras inconscientes que comandam a produção dos sons da fala. A fonética, por sua vez, é o estudo da forma como os sons da fala são articulados, e a fônica é o sistema pelo qual os símbolos representam sons em um sistema de escrita alfabético”* (Adams, 2006).

De acordo com Adams (2006), pesquisas revelam que uma consciência fonológica mal desenvolvida acarreta sérias dificuldades para um grande contingente de crianças na aprendizagem da leitura e da escrita; portanto, o desconhecimento por parte dos educadores do que são habilidades metalinguísticas e meta fonológicas pode comprometer o desenvolvimento e a evolução dessas habilidades na criança.

O acesso à informação sobre o desenvolvimento dessas habilidades, permite aos educadores propor estratégias que favoreçam, auxiliem e promovam a aprendizagem das crianças no processo de alfabetização.

Assim Pestun (2005), sugere que:

- A Educação Infantil pode ser o momento adequado para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas que favoreçam ulteriormente a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita;
- Os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental necessitam de cursos de formação continuada para compreenderem o que é Metalinguagem e Habilidades Metafonológicas e aplicar procedimentos que favoreçam a aquisição e o desenvolvimento dessas habilidades em seus alunos;

1.4. DESENVOLVENDO A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Desde a década de 1970, os estudos sobre a Consciência Fonológica vêm ganhando espaço e importância entre os estudiosos da área da educação, fonoaudiologia, neurologia, neuropsicologia, entre outros. No entanto (Maluf et al, 2006) apresentou um estudo, o qual demonstrou que, no período de 1987 à 2005, foram publicados 157 estudos sobre a relação da consciência fonológica e linguagem escrita. Dissertações e teses somaram 113, enquanto foram encontrados 44 artigos publicados, sugerindo a necessidade de disseminação sobre o tema. Ressalta-se que essas publicações não são de fácil acesso aos professores de Educação Infantil.

Alguns desses estudos demonstram que dificuldades fonológicas e metafonológicas são capazes de prever dificuldades posteriores na aprendizagem de leitura e escrita, e que procedimentos de estimulação e intervenção voltados ao desenvolvimento dessas habilidades são capazes de produzir ganhos significativos aos educandos.

De acordo com Godoy (2003), a Consciência Fonológica, é considerada um fator crítico e definitivo na constituição de bons e maus leitores, conjugada ao método de alfabetização e ao tipo de ortografia, exerce múltiplas influências no processo de aquisição da escrita e leitura nas séries iniciais.

Além disso, estudos recentes constataam que o desempenho das crianças em Consciência Fonológica aumenta de acordo com o nível de escolaridade da criança, e essa habilidade é desenvolvida gradativamente conforme ela experimenta situações lúdicas como cantigas de roda, jogos de rima, identificação de sons iniciais de palavras e também quando é instruída formalmente em atividades grafo-fonêmicas, porém o nível de Consciência Fonológica adquirido anteriormente a esse processo de instrução formal pode desempenhar um papel facilitador para o processo de alfabetização (Barrera e Maluf, 2003).

Um estudo realizado por Drambrowski et al (2008) revelou que há influência a consciência fonológica no nível de escrita de crianças pré-escolares e que a estimulação da consciência fonológica em pré-escolares auxilia na evolução do nível de escrita. O estudo teve a finalidade de demonstrar que a consciência fonológica é vital para a aquisição do código escrito, otimizando o processo de alfabetização, assim

como, demonstrar que as crianças que são estimuladas com atividades de consciência fonológica apresentam melhor desenvolvimento na escrita.

De acordo com Paula et al (2005), a consciência da estrutura sonora da fala pode e deve ser estimulada através de atividades específicas, principalmente nas séries da Educação Infantil, com o objetivo de proporcionar situações em que a criança “pense” e “reflita” sobre os sons da fala para posteriormente poder relacioná-los com as letras e representá-los de forma gráfica.

"Quando o professor tem melhores informações sobre o desenvolvimento normal da linguagem, fala e habilidades auditivas, por exemplo, consegue propor estratégias que auxiliam a aprendizagem. Além disso, pode mais facilmente identificar distúrbios reais e ajudar na orientação para o encaminhamento, quando necessário. Consegue, também, promover atividades para que a potencialidade do aluno sem distúrbio se desenvolva ao máximo e a aprendizagem seja incrementada." (Luzardo e Nemr, 2006)

Para Pestun (2005), o desconhecimento e o próprio despreparo por parte dos professores do que são habilidades metalinguísticas e metafonológicas pode comprometer o desenvolvimento e até mesmo a evolução dessas habilidades na criança.

O acesso à informações sobre o desenvolvimento dessas habilidades permite ao professor propor estratégias de ensino que auxiliem a aprendizagem.

É de suma importância o conhecimento do professor a respeito desse assunto para que possam aplicar procedimentos que favoreçam a aquisição e o desenvolvimento dessas habilidades em seus alunos.

Segundo Capovilla e Capovilla (2003), diversos países de língua alfabética compreenderam rapidamente que, para evitar dificuldades em leitura e escrita, as crianças deveriam ser ensinadas, de forma explícita e sistemática, a manipular fonemas por meio da instrução. Quanto mais desenvolvida essa habilidade, melhor a compreensão da relação fonema-grafema.

No Brasil, alguns pesquisadores vêm verificando as habilidades metalinguísticas em crianças e construindo instrumentos para avaliar a consciência fonológica e a futura habilidade de leitura e escrita, bem como propondo programas de treinamento a serem implementados desde a Educação Infantil (Capovilla e Capovilla, 1998, 2002; Cardoso-Martins, 1995; Moojen et al, 2003, Drambrowski et al, 2008).

O estímulo da consciência fonológica pode ser feito em vários níveis, visando desenvolver os diferentes níveis de consciência fonológica, ou seja, a consciência de palavras, sílabas, rimas, aliterações e, finalmente de fonemas.

As habilidades de consciência fonológica se consolidam numa determinada seqüência, conforme descrito por Cielo (2002): aos 4 anos, a criança deve ter a noção de palavras, por isso, após os 3 anos a ênfase pode ser dada às atividades que desenvolvam esse aspecto. A partir dos 4 anos, atividades que visam a consciência silábica, rima e aliteração precisam ser estimuladas, visto que aos 6 anos estas habilidades já devem estar consolidadas. Aos 6 anos, atividades de consciência fonêmica podem ser implantadas.

Considerando essa seqüência de apropriação, pela criança, das habilidades de consciência fonológica, o presente trabalho descreve uma série de atividades práticas que podem ser divulgadas aos professores da Educação Infantil para que sejam desenvolvidas com os alunos deste nível de ensino. A seleção das atividades foi baseada em Capovilla e Capovilla (2004); Adams (2006) e Almeida e Duarte (2003).

1.5 ATIVIDADES PARA DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Introdução ao professor

Este manual reúne uma série de atividades para desenvolver a consciência fonológica no aluno de Educação Infantil. A consciência fonológica é fundamental para o bom desenvolvimento da leitura e da escrita, pois quando a criança é capaz de se atentar aos segmentos sonoros das palavras, ela poderá, mais facilmente, correlacionar o fonema ao grafema.

A consciência fonológica precisa ser desenvolvida nos alunos da Educação Infantil e isso pode ser feito por meio de atividades simples e divertidas. As atividades englobam a consciência de palavras, de sílaba, de rimas, de aliteração e de fonema.

Consciência de Palavras (Almeida & Duarte, 2003)

Objetivos: Levar a criança a perceber que as frases podem ter diferentes números de palavras, ao falar vocábulo por vocábulo.

Material: Provérbios folclóricos

Filho de peixe, peixinho é (Retirado da Apostila: *Estudos Sociais* - 3ª série - v1- Objetivo, 1997)

Tamanho não é documento (Retirado do Livro: *Nosso Folclore* - Editora Ave Maria, 1999)

Quem vê cara não vê coração (Retirado do Livro: *Nosso Folclore* - Editora Ave Maria, 1999)

Sugestão de atividades a partir dos provérbios

1. O adulto deve ler um provérbio de cada vez.

2. Separar as palavras do provérbio oralmente.

O adulto executa a tarefa inicialmente. Após isso, solicita à criança que realize a atividade.

Assim:

FILHO (pausa) DE (pausa) PEIXE (pausa), PEIXINHO (pausa) É.

3. Contar o número de palavras de cada um dos provérbios.

Assim: **FILHO DE PEIXE PEIXINHO É**

4. Pergunta: Quantas palavras têm? (5 - cinco).

Consciência de Palavras (Capovilla & Capovilla, 2004)

Segmentação de frases: O adulto fala uma frase e depois a repete sem a última palavra. A criança deve dizer a palavra que faltou. Por exemplo: Eu passeio de bicicleta. Eu passeio de _____.

Material: (não há).

Sugestão de atividade: O adulto diz: eu vou falar uma frase para cada um de vocês, e depois eu vou repetir a frase, mas sem falar a última palavra. Por exemplo, eu posso falar: / Maria foi ao parque/. Aí eu vou escolher um de vocês e vou falar: / Maria foi ao _____./, e aquele que eu escolhi tem que falar/ parque/. Certo?

Falar as frases:

1. Eu brinco de futebol. Eu brinco de _____

2. Ela gosta de comer maçã. Ela gosta de comer _____

3. O bebê está chorando. O bebê está _____

Discussão: Vocês viram que as frases que nós falamos possuem várias partes dentro delas, que são as palavras. Então nós podemos dividir as frases nas palavras, podemos falar a frase sem uma palavra:/ Nós passeamos de _____/ ou falar a palavra sozinha /carro/. É sempre assim, toda frase pode ser dividida em palavras.

Consciência de Sílabas (Almeida & Duarte, 2003)

Objetivos: 1. Levar a criança a tomar a consciência da quantidade de sílabas na palavra.

2. Numerar a quantidade de sílabas de cada palavra.

Material: Música folclórica: **O chapéu de 3 pontas** (Retirado da Apostila: *Música* - 1ª série - Objetivo Júnior: Ensino Fundamental, 2002)

O meu chapéu tem 3 pontas

Tem 3 pontas o meu chapéu

Se não tivesse as três pontas

Não seria o meu chapéu.

Sugestão de atividades a partir da música

1. Cantar a música.

2. Falar em mono tom a música separando as partes da palavra.

CHA-PÉU-DE-TRÊS-PON-TAS

3. Bater palmas a cada parte das palavras da música. Utilize a música na forma falada.

4. Dizer de quantas partes são formadas as palavras.

PON-TAS = 2 / TI-VES-SE = 3 / CHA-PÉU = 2 / MEU = 1

Consciência de Sílabas (baseado em Capovilla e Capovilla, 2004)

[Jogo em que cada criança fala o seu nome e todos batem palmas a cada sílaba. Comentar que as palavras são formadas por sílabas e que podemos contar quantas sílabas cada palavra tem].

Material: quadro ou cartolina para escrever o número de sílabas que cada nome tem.

Agora que nós já vimos que as palavras têm partes, vamos ver quantas partes têm os nossos nomes. Vou começar com o nome /José/. Eu vou repetir o nome bem devagar e vocês devem bater palmas em cada parte, em cada sílaba dele. Vamos: /José/. Quantas partes têm? Duas partes. Agora os nomes de vocês: [Cada um diz o seu nome, batendo palmas, e diz quantas partes tem]

Discussão: Vocês viram nesse jogo que os nossos nomes também têm partes menores, as sílabas. Nós podemos contar quantas sílabas nossos nomes têm. Cada um de vocês contou quantas sílabas seu nome tem. Alguns nomes são compridos, eles têm muitas sílabas. Outros têm poucas sílabas, eles são curtos. Então, nossos nomes também têm sílabas, e alguns têm mais sílabas do que outros.

Rima (Adams, 2006)

Objetivo: Evocar o entendimento de que praticamente qualquer palavra pode ser rimada - e não apenas aquelas que aparecem nos poemas de outras pessoas.

Materiais necessários: lista de palavras a serem rimadas

Atividade: Neste jogo, você produz uma palavra a ser rimada (por exemplo, *mão*) e sinaliza para que as crianças apresentem uma palavra que rime com ela (por exemplo, *sabão, pão*).

Pode-se aumentar a complexidade do jogo desafiando as crianças para que sugiram uma segunda palavra que tenha um significado relacionado ao da palavra-pista, bem como uma rima para esta palavra (por exemplo, *pé - chulé, gato - rato*). Uma vez que o jogo tenha sido compreendido, cada criança pode ser convidada a responder e a escolher a próxima palavra a ser rimada.

Entre os exemplos estão os seguintes:

Café - chulé	chá - ???? (pá, sofá ...)
Melão - fogão	banana - ???? (mana, semana ...)
Touro - ouro	valente - ???? (gente, pente, dente ...)
Pé - picolé	mão - ???? (sabão, avião ...)
Bola - cola	futebol - ???? (sol, caracol ...)
Papel - quartel	pincel - ???? (chapéu, anel ...)
Bala - mala	caramelo - ???? (castelo, martelo ...)
Elefante - elegante	aranha - ???? (montanha, lasanha ...)
Rato - sapato	dragão - ???? (capitão, botão ...)
Amarelo - chinelo	vermelho - ???? (espelho, coelho ...)

Observação: Não espere que as crianças pratiquem este jogo como um adulto o faria. Muitas de suas rimas serão palavras inventadas; por exemplo, para a palavra *amarelo* a criança poderá dizer *farelo*. Isso não é problema porque o propósito de exercitar a rima é fazer com que as crianças, antes de mais nada, prestem atenção aos sons da fala. Da mesma forma, muitas de suas respostas associativas podem parecer, na melhor das hipóteses, muito pouco relacionadas a palavra-pista, o que, mais uma vez, não é problema. O propósito do jogo é de mostrar que quase qualquer palavra pode ser rimada.

Rima (Almeida & Duarte, 2003)

Objetivo: 1. Discriminar e categorizar palavras que tenham a mesma terminação.

Material:

Texto de Vânia Amarante: Joaninha (Retirado da Apostila: *Português - 1ª série - v3 - Objetivo*, 1996)

Oi, joaninha,
 mas que gracinha,
 a sua capinha
 de poazinha!
 É preto no branco
 e tem vermelhinho
 em fundo marinho
 no seu casaquinho.
 Oi, joaninha,
 que coisa mais linda
 é te ver ainda
 tal um botão
 na palma da mão!

Sugestões de atividades a partir do texto

1. O adulto recitará o texto quantas vezes achar necessário.
2. Falar cada uma das linhas do texto, sendo que, na última palavra, falar apenas a primeira sílaba para a criança completá-la.

Assim:

Oi, joa_____

Mas que gra_____

3. Identificar oralmente palavras que rimem com as palavras sugeridas e destacadas pelo adulto.

Assim:

O adulto fala JOANINHA -GRACINHA

A criança repete as palavras ditas pelo adulto e diz se rima ou não.

Sugestões:

JOANINHA - CAPINHA

JOANINHA - POAZINHA

JOANINHA - CADEIRA

LINDA - AINDA

LINDA - BONITA

BOTÃO - MÃO

BOTÃO - RELÓGIO

4. Falar outras palavras que rimem com:

/INHA/ - (MENININHA) - (PANELINHA)

/DA/ - (FADA) - (CADA)

/ÃO/ - (PÃO) - (CHÃO)

Rima (Capovilla & Capovilla, 2004)

Começar contando uma estória curta com rimas. Então fazer um jogo em que se pede às crianças para falar itens que terminam com o mesmo som.

Material: Músicas e estórias com rimas.

a) Hoje nós vamos brincar com palavras que terminam com o mesmo som. Existem várias músicas com palavras assim. [Colocar uma música com rimas e citar exemplos. Por exemplo, a música Jogo da Rima, da Xuxa].

b) Eu vou agora contar uma estória para vocês que tem várias palavras que terminam com o mesmo som. Contar estórias com rimas e citar exemplos.

Estória 1: " A menina tinha uma fadinha que se chamava Clarinha. Um dia a Clarinha estava tristonha. A menina perguntou porque a Clarinha estava tristonha, e a Clarinha respondeu que era porque a sua rainha tinha desaparecido. A menina então foi procurar a rainha. A menina foi à cidade e encontrou a rainha numa ruazinha. Então elas voltaram para a sua casinha e a fada Clarinha ficou muito feliz."

_ Vocês perceberam que as palavras "Clarinha, rainha, tinha e casinha" da estória terminam com o mesmo som, com "inha"?

Estória 2: "Em junho não devemos soltar balões, porque eles são perigosos. Os balões queimam os sertões. Em junho, é melhor brincar com piões, mas sem balões ou rojões".

_ As palavras "balões, sertões e piões" da estória terminam com o mesmo som, com "ões".

c) Então agora nós vamos fazer um jogo de falar palavras que rimam.

Vamos começar falando palavras que terminam com /ão/.

Ouçam, existem as palavras /mamão, porão, grandão/. Agora cada um de vocês vai falar uma palavra que termina com /ão/.

d) Agora vamos falar palavras que terminam com /to/. Eu sei /curto/.

E vocês?

e) Ótimo. Agora eu vou perguntar uma coisa diferente para cada um de vocês. Esse jogo é difícil, vocês vão precisar prestar bastante atenção e pensar bastante. Mas não tem problema se não souberem, nós ajudaremos. [Para as crianças menores, dar dicas com gestos ou referências verbais].

1. Diga o nome de um *animal que termina com /to/* [gato, pato, rato].

2. Diga o nome de uma *fruta que termina com /ana/* [banana].

3. Diga o nome de uma *coisa que a gente veste (roupa) que termina com o som /za/* [camisa].

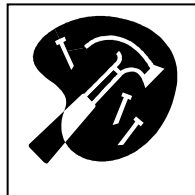
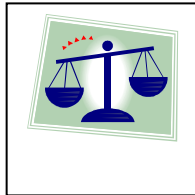
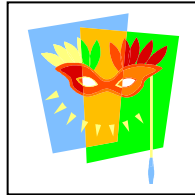
Discussão: Vocês viram que há palavras que terminam com o mesmo som. Elas aparecem nas músicas e nas estórias. nós encontramos várias palavras que terminam com o mesmo som.

Aliteração (palavras que começam com o mesmo som) Baseado em Capovilla e Capovilla, 2004.

Objetivo: perceber palavras que começam com o mesmo som.

1. Pedir para a criança nomear a figura chave = máscara
2. Perguntar com que som começa? = ma

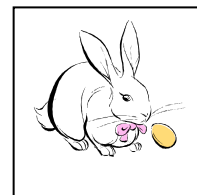
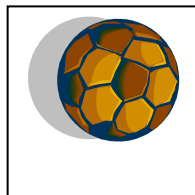
Peça para ela apontar a outra figura que começa com o mesmo som



Aliteração (palavras que começam com o mesmo som) Baseado em Capovilla e Capovilla, 2004.

Objetivo: perceber palavras que começam com o mesmo som.

1. Pedir para a criança nomear as figuras
2. Perguntar quais começam com o mesmo som



Aliteração (baseado em Capovilla e Capovilla, 2004)

Jogos em que são colocados diante das crianças várias cartas com figuras de objetos cujos nomes começam de três modos diferentes. Cada criança deve, então, retirar uma carta, dizer o nome da figura, enfatizar a sílaba inicial e colocá-la numa pilha com outras figuras que tenham o mesmo começo.

Material: figuras

/bo/: bolo, boneca, boi, botão, borboleta, bola, boca, bolacha.



/ca/: casa, cachorro, cabide, calça, caju, cabelo, caneca, carro.



/ma/: maçã, mala, martelo, macaco, mágico, mamadeira, mapa, mamão.



Discussão: Vocês viram que há palavras que começam com o mesmo som. Nós separamos as palavras de acordo com o seu começo. Colocamos juntas as figuras que começam com /bo/, com /ca/ e com /ma/. E nós colocamos numa pilha todas as figuras cujos nomes começavam com /bo/, depois colocamos juntas as figuras cujos nomes começavam com /ca/, e numa última pilha nós colocamos aquelas cujos nomes começavam com /ma/.

Consciência Fonêmica (Capovilla & Capovilla, 2004)

[Teatro de fantoches, em que um deles é caracterizado como aquele que fala "palavras bobas", ou seja, fala palavras trocando um fonema (por exemplo, em vez de /menino/, dizer /benino/). As crianças devem, então, assistir ao teatro de fantoches e interagir corrigindo as palavras bobas, dizendo as suas formas corretas].

Materiais: fantoches.

Hoje vamos brincar de fantoche. Eu vou ser esse fantoche aqui que não sabe falar direito. Eu falo algumas palavras erradas. Mas quando eu falar alguma coisa errada, vocês têm que me corrigir, tá? [Contar uma estória, falando algumas palavras erradas]:

[Estória 1]

Oi! Eu sou o Piriri. Eu não sei falar direito ainda, então vocês têm que me ajudar. Quando eu falar alguma coisa errada, vocês têm que me corrigir, certo? Ontem eu vi um coelhinho. Ele gosta de comer cePoura. Ele tem Arelhas grandes. O olho dele é vlrmelho, e o pêlo dele é todo Franquinho. Na Páscoa ele bota ovo de Nocolate.

[Estória 2]

Ontem eu fui ao parque com meu amigo, o Pedro. Lá tinha muitos brinquedos para a gente Trinicar. Eu gosto de Trinicar no parque. Eu gosto do Palanço e do escorregaLor. Tinha uma bola para a gente jogar Cutebol. Mas eu não gosto de Cutebol, eu gosto mais de Fôlei. Tinha umas meninas brincando de Goneca. Elas faziam de conta que as Gonecas estavam fazendo um Polo de chocolate. Mas eu e o Pedro gostamos mesmo foi de Trinicar na gangoLa. Era uma delícia, subir e descer na gangoLa. Nós também Trinicamosna areia, só que por isso eu sujei toda a minha rouDa. Quando eu cheguei em Tasa, minha mãe perguntou se eu tinha caído numa poça de lama!

Discussão: Vocês viram que nós podemos falar as palavras trocando alguns sons, mas aí fica tudo esquisito, a palavra não fica certa! Então nós podemos colocar o som correto no lugar, para consertar a palavra.

1.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da presente pesquisa foi possível constatar que:

- Parece existir uma relação causal entre a consciência fonológica e desempenho em leitura e escrita na fase de alfabetização.
- É de extrema importância o desenvolvimento da consciência fonológica no ensino formal, pois as crianças podem desenvolver a habilidade de leitura e escrita de forma mais eficiente.
- Existem diferentes níveis de consciência fonológica, ou seja, primeiro desenvolve-se a consciência da sílaba e, posteriormente, consciência do fonema.
- As habilidades metafonológicas são dependentes da idade, do nível escolar e das formas de ensino.

Assim, sugerimos que:

- A Educação Infantil pode ser o espaço para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas que favoreceriam a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.
- Os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I necessitam de cursos de formação continuada para compreenderem o que é Metalinguagem e Habilidades Metafonológicas e aplicar procedimentos que favoreçam a aquisição e o desenvolvimento dessas habilidades em seus alunos, pois, estudos atuais demonstram que o desempenho em consciência fonológica parece ser um bom indicador de sinais de risco para Distúrbio de Leitura e Escrita.

1.7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, M.J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALEGRIA, J.; LEYBAERT, J. & MOUSTY, P. *Aquisição da leitura e seus distúrbios associados: Avaliação, tratamento e teoria*. In: Gregórie & B. Piérart. *Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*: Porto Alegre. Artes Médicas, p.105-124, 1997.

ALMEIDA, E.C. & DUARTE, P.M. *Consciência Fonológica: Atividades Práticas*. Rio de Janeiro, Revinter, 2003.

ARAÚJO F.P; LINDENBAUM J.; FIGUEIREDO F.V.; CHIAPPETTA, A.N.M.L. *A consciência fonológica do português na aquisição simultânea de duas línguas*. Rev CEFAC, São Paulo, v.8, n.1, 15-19, jan.-mar., 2006.

ÁVILA, C.R.B. *Consciência Fonológica*. In: Ferreira et al. *Tratado de Fonoaudiologia*. Editora Roca, 1ªed. 2004. Cap 64, p.815-824.

BAIA, M.F.A. *Consciência Fonológica*. Disponível em: www.sbs.com.br/virtual/etalk/index.asp Acesso em: 22 ago. 2007.

BANDINI, H.H.M; ROSE, T.M.S. *Programa de treinamento de consciência fonológica aplicado em salas de pré-escolas*. Fono Atual, 2005, 31(8): 31-40.

BARRERA, S.D. & MALUF, M.R. *Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental*. Psicologia Reflexão e Crítica, 2003, 16(3), 491-502.

BORTONI-RICARDO, S.M. *Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança*. Scripta, Belo Horizonte; v.9, n.18, p.201-220, 2006.

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos - Relatório Final*. Brasília, 2003.

BYRNE, B. *Treinamento da consciência fonológica em crianças pré-escolares: Por que fazê-lo e qual o seu efeito?* In: Cardoso-Martins C. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes; 1996. p.13-35.

CAPELLINI, S.A. *Distúrbios de Aprendizagem versus Dislexia*. In: Ferreira et al. *Tratado de Fonoaudiologia*. Editora Roca, 1ªed. 2004. Cap 67, p.863-876.

CAPOVILLA, A.G.S, & CAPOVILLA, F.C. *Treino de consciência fonológica de pré a segunda série: efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita*. Temas sobre Desenvolvimento, 1998; 7(40), 5-15.

CAPOVILLA, F.C. (Org) (2002). *Neuropsicológica e Aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar*. São Paulo, SP: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, SCORTECC, 2002.

CAPOVILLA, A.G.S, & CAPOVILLA, F.C. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon; 2004.

CAPOVILLA, A.G.S, & CAPOVILLA, F.C. *Alfabetização: Método fônico*. São Paulo: Memnon; 2003.

CAPOVILLA, A.G.S; CAPOVILLA, F.C.; SOARES, J.V.T. *Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita*. PsicoUSF, Itatiba, SP, v.9, n.1, jun.2004.

CAPOVILLA, A.G.S; GÜTSCHOW, C.R.D; CAPOVILLA, F.C. *Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita*. Psicologia: Teoria e Prática. 2004, 6(2) :13-26.

CARDOSO-MARTINS,C. *Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese*. Reading Research Quarterly, 1995; 30(4), 808-827.

CÁRNIO, M.S; SANTOS, D. *Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental*. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri, SP, v.17, n.2, maio-ago. 2005.

CARRAHER, T.N, & REGO, L.L.B. *Desenvolvimento cognitivo e alfabetização*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1984, 65, 38-55.

CARVALHO, I.A.M.; ALVAREZ, A.M.A.; CAETANO, A.L. *Perfil de Habilidades Fonológicas: manual*. São Paulo: Via Lettera, 1998. 12p.

CHARD, D. J. & DICKSON, S.V. *Consciência Fonológica: linhas mestras para ensino e para avaliação*. Intervenção em Escolas e Clínicas. v.34, n.5, p. 261-270, 1999.

CIASCA, S.M. *Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem em Crianças: Análise do Diagnóstico Interdisciplinar*. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP, 1994.

CIASCA, S.M. *Avaliação neuropsicológica e neuroimagem dos distúrbios de aprendizagem - leitura e escrita*. In: Associação Brasileira de Dislexia (ed.) *Dislexia : cérebro, cognição e aprendizagem*. Collectanea Symposiun. - Série Medicina e Saúde. Frontis Editorial, São Paulo, p. 127-133, 2000.

CIASCA, S.M. *Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem: Questão de Nomenclatura*. In: *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CIASCA, S.M.; ROSSINI, S.D.R. *Distúrbio de aprendizagem: mudança ou não? Correlação de uma década de atendimento*. *Temas sobre Desenvolvimento*, v.8, n.48, p.11-16, 2000.

CIELO, C.A. *Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade*. *Pró-Fono* 14 (3) : 301-312, 2002.

DAMBROWSKI AB, MARTINS CL, THEODORO JL, GOMES E.A *influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares*. *Rev CEFAC*, São Paulo, v.10, n.2, 175-181, abr-jun, 2008

DSM - IV: *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M.L.C.V.O.; AQUINO, Z.G.O. *Oralidade e Escrita: perspectiva para o ensino da língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999. 126p.

FONSECA, V. *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GODOY, D.M.A. *O papel da consciência fonológica no processo de alfabetização*. *Pró-Fono revista de Atualização Científica*, Barueri (SP), v.15, n.3, p.241-250, set.-dez.2003.

GUERRA, L.B. *A criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria: modos de fazer*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

HARRIS, J.C. *Developmental Neuropsychiatry: Assessment, Diagnosis and Treatment of Developmental Disorders*. vol.II, New York, Oxford University Press, 2000.

JOHNSON, D.; MYKLEBUST, R.H. *Learning Disabilities*. New York: Gune and Stratton, 1967.

JOSÉ, E.A.; COELHO, M.T. *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2004.

KOLB, B & WHISHAW, I.Q. *Neurociência do Comportamento*. São Paulo-SP. MANOLE, 2002.

LERNER, J. *Learning Disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin, 1989.

LUZARDO, R.; NEMR, K. *Instrumentalização fonoaudiológica para professores da educação infantil*. Rev CEFAC, São Paulo, v.8, n.3, 289-300, jul.-set., 2006.

MALUF, M.R.; ZANELLA, M.S; PAGNEZ, K.S.M.M. *Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras*. Boletim de Psicologia, 2006, vol LVI, n.124: 67-92.

MALUF, M.R. & BARRERA, S.D. *Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 10 (1), Porto Alegre, 1997.

MEC/ FAE/ R.J. *Professor da pré-escola*. v.2, 1991.

MOOJEN, S.; LAMPRECHT, R.; SANTOS, R.M.; FREITAS, G.M.; BRODACZ, R.; SIQUEIRA, M. COSTA, A.C.; GUARDA, E. *CONFIAS Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003.

MORAIS, J. *Le langage et l' alphabet*. In L'art de lire. Paris: Odile Jacob, 1994. chap.1, p.43-111.

NAVAS, A.L.G.P.; SANTOS, M.T.M. *Linguagem Escrita: Aquisição e Desenvolvimento*. In: Ferreira et al. Tratado de Fonoaudiologia. Editora Roca, 1ªed. 2004. Cap 65, p.825-845.

OCDE, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos: *Compreendendo o Cérebro: Rumo a uma nova ciência da aprendizagem*. São Paulo- SP SENAC.

PAES, C.T.S.P; PESSOA, A.C.R.G. *Habilidades fonológicas em crianças não alfabetizadas e alfabetizadas*. Rev CEFAC, São Paulo, v.7, n.2, 149-57, abr.-jun., 2005.

PAULA, G.R.; MOTA, H.B. & KESKE-SOARES, M. *A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização*. Pró-Fono, 2005, 17(2), 175-184.

PESTUN, M.S.V. *Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional*. Estudos em Psicologia, 10(3): 407-412, 2005.

PESTUN, M.S.V.; CIASCA, S.; GONÇALVES, V.M.G. *A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento*. Arq Neuropsiquiatr 2002; 60(2A): 328-332.

REBELLO, J.A.S. *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Portugal: Asa, 1993.

- SANTAMARÍA, V.L.; LEILÃO, P.B.; ASSENCIO-FERREIRA, V.J.; *A consciência fonológica no processo de alfabetização*. Rev CEFAC, São Paulo, v.6, n.3, 237-41, jul.-set., 2004.
- SANTOS, R.M.; SIQUEIRA, M. *Consciência Fonológica e memória*. Revista Fono Atual, 2002; 5(20), 48-53.
- SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. *Distúrbios de Leitura e Escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole, 2002.
- SHAYWITZ, S. *Entendendo a Dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- TORGENSEN, J.; WONG, B. *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*. New York: Academic Press, 1986.
- ZORZI, J.L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.