

**OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO –
ALFABETIZAÇÃO: AFINAL... O QUE É QUE ESTÁ ACONTECENDO?**

OFICINA: O que a fala tem com a escrita?

MINISTRANTE: Profa. Dr. Gabriela C. M. de Freitas

Aquisição da escrita

A escrita é um objeto simbólico, um substituto que representa algo. Ela não constitui uma transcrição fonética da fala, mas estabelece uma relação essencialmente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo, estabelecendo um sistema de regras próprias (Kato, 1986; Ferreiro e Teberosky, 1991).

Ø RELAÇÃO FALA/ESCRITA à essencialmente fonêmica
Exemplos: [profe'sor] à professor (7 sons; 9 letras)
['taksi] à táxi (5 sons; 4 letras)

Para aprender a ler e escrever, o indivíduo necessita entender a relação estabelecida entre fala e escrita e conhecer o sistema de regras da escrita. Esse aprendizado é uma atividade sistemática e estruturada que se desenvolve gradualmente, é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Segundo Abaurre (1991)

em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história da sua relação com a linguagem. A contemplação da forma escrita da língua faz com que ele passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente... (Abaurre, 1991, p.39).

Como afirma a autora, a aquisição da escrita exige que o indivíduo reflita sobre a fala, estabeleça relações entre os sons e sua representação na forma gráfica, entrando em jogo a **consciência fonológica**. Neste sentido, Morais (1996, p. 176) aponta que *a chave da linguagem escrita encontra-se na relação desta com a linguagem falada*. Ou seja, é necessário, inicialmente, descobrir a relação existente entre fala e escrita para que se consiga dominar o código escrito.

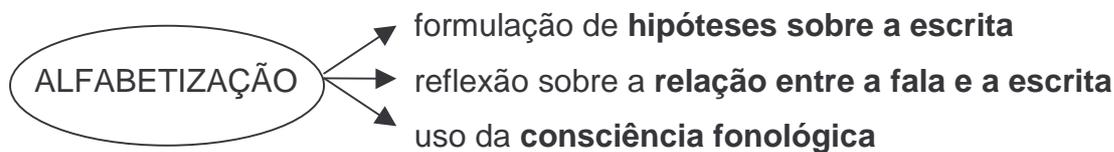
Conforme Vygotsky (1996), a linguagem escrita exige um trabalho **consciente**, no qual a criança deve desvincular-se do concreto. Um importante obstáculo para a maioria das crianças é compreender o **princípio alfabético**: palavras escritas contêm combinações de unidades visuais (letras ou combinações de letras) que são sistematicamente relacionadas às unidades sonoras das palavras (fonemas).

Princípio alfabético à relação fonemas (sons) / grafemas (letras)

A manipulação da linguagem escrita necessita de um certo grau de reflexão consciente a respeito das características gerais da escrita, dos grafemas e dos fonemas. Para a identificação do princípio alfabético a criança deve reconhecer a relação som-letra e ser capaz de analisar, refletir, sintetizar as unidades que compõem as palavras faladas (Tunmer, Pratt, Herriman, 1984).

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

Observa-se, então, que a aquisição da escrita está intimamente ligada à **consciência fonológica**, uma vez que para dominar o código escrito é necessária a reflexão sobre os sons da fala e sua representação na escrita.



Consciência fonológica

A **consciência metalingüística** é a capacidade do ser humano de pensar sobre a linguagem de forma consciente, expressando seu pensamento através da própria linguagem. Dentre os componentes da consciência metalingüística encontra-se a **consciência fonológica**, ou seja, a consciência com relação aos sons que ouvimos e falamos.

A **consciência fonológica** possibilita a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras. Através de tal consciência identificamos palavras que rimam, começam ou terminam com os mesmos sons e somos capazes de manipular a estrutura sonora para a formação de novas palavras.

A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor). (Moojen et al., 2003, p. 11).

Ø EXEMPLIFICANDO:

Água mole em pedra dura Tanto bate até que _____	Luzia __ustrava o __ustre __istrado o __ustre __istrado __uzia na __luz
---	--

- Língua do 'p':

A professora contou a história dos três porquinhos.

Níveis de consciência fonológica

A consciência e a manipulação dos sons das palavras supõem a aquisição de diferentes **níveis** de consciência fonológica. Tais níveis estão relacionados às diferentes maneiras através das quais as palavras e sílabas podem ser divididas em unidades sonoras menores.

a) CONSCIÊNCIA DE RIMAS E ALITERAÇÕES – permite a identificação de palavras que compartilham um mesmo grupo de sons, no início ou no final das palavras.

A rima faz parte da vida das crianças desde cedo, pois está presente em músicas, brincadeiras e histórias infantis. Essa característica faz dela um nível de conhecimento elementar (Rueda, 1995) que parece ser parte natural e espontânea do desenvolvimento lingüístico (Goswami e Bryant, 1990).

Ø EXEMPLIFICANDO:

Identificação de rima

- Que palavra rima com 'dragão'? (rato / sabão / café)

- O que Claudionor põe embaixo do cobertor?
Um urso de pelúcia.
Uma carta de amor.
Um pijama estampado.

Identificação de aliteração

- Que palavra começa como 'trator'? (prato / fada / trigo)

- Troca o trigo, traz o troco.
__oca o __inco, __az o __oco.

b) CONSCIÊNCIA DE SÍLABAS – permite o reconhecimento das sílabas das palavras. O primeiro e talvez o mais óbvio caminho da segmentação sonora.

Ø EXEMPLIFICANDO:

Segmentação de sílaba

Quais são os pedaços (as sílabas) da palavra ‘sorvete’?

Identificação de sílaba

Qual é a palavra que começa como ‘sopa’? (moça – sofá – fita).

c) CONSCIÊNCIA DE FONEMAS (CONSCIÊNCIA FONÊMICA) – permite a identificação de que as palavras são compostas por fonemas, ou seja, pelas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra.

Ø EXEMPLIFICANDO:

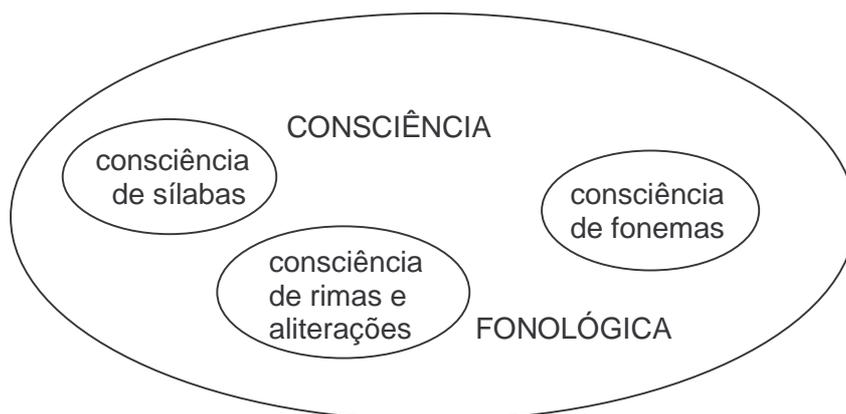
Identificação de fonemas

- Que palavra começa com /s/?

Segmentação de fonemas

- Quais são os sons da palavra ‘uva’?

ü RETOMANDO:



Consciência fonológica e alfabetização

Existem muitas pesquisas que investigam a relação entre consciência fonológica e alfabetização, buscando desvendar como se dá essa relação: a consciência fonológica é causa ou consequência da aquisição da escrita?

Estudos recentes têm demonstrado que consciência fonológica e alfabetização se desenvolvem através de uma influência recíproca. Ou seja, as crianças antes de estarem alfabetizadas apresentam níveis de consciência fonológica que contribuem para a alfabetização, enquanto a alfabetização contribui para o aprimoramento desses níveis de consciência fonológica.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA ↔ ALFABETIZAÇÃO

No Brasil, estudos evidenciam que o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades em consciência fonológica contribuem para a alfabetização. Crianças que apresentam um bom desempenho em consciência fonológica normalmente apresentarão um bom desempenho em leitura e escrita. Dessa forma, parece que a consciência fonológica pode ser uma ferramenta de auxílio para a alfabetização.

ü CITANDO ALGUNS ESTUDOS REALIZADOS NO BRASIL:

- Cielo (1996) – realização de treinamento em consciência fonológica e verificação de existência de uma relação positiva entre o grau de consciência fonológica e o desempenho na fase inicial da leitura.
- Cardoso-Martins (1995) - estudo longitudinal sobre a relação entre diferentes níveis de consciência fonológica e a aquisição da escrita e da leitura. Os resultados mostraram que a consciência

em relação aos fonemas é de grande importância para o êxito nas atividades de leitura e escrita.

- Morais (1997) – aplicação de um teste de consciência fonológica e comparação do desempenho de um grupo de leitores proficientes com o de um grupo de leitores não-proficientes. Constatação de que o grupo de leitores não-proficientes obteve piores resultados nos testes, levando à conclusão de que o nível de consciência fonológica está relacionado ao desempenho na leitura.
- Menezes (1999) – observação da consciência fonológica na relação entre a fala e a escrita de crianças com problemas de fala. A consciência fonológica pode ser encarada como um facilitador para a alfabetização dessas crianças.
- Capovilla e Capovilla (2000) – desenvolvimento de um procedimento para desenvolver consciência fonológica e ensinar correspondências grafo-fonêmicas em crianças de pré-escola a 2ª série. Procedimentos para desenvolver consciência fonológica e ensino sistemático das correspondências grafemas-fonemas podem prevenir e remediar atrasos em leitura e escrita.
- Costa (2002) - investigação da relação entre o desempenho em consciência fonológica de crianças no Jardim B e, futuramente, o desempenho dessas crianças em atividades de escrita na 1ª série. Crianças com altos níveis de consciência fonológica no Jardim B apresentaram melhor desempenho na escrita um ano depois.
- Freitas (2003) - observação, a partir de um acompanhamento longitudinal, do aprimoramento das habilidades metafonológicas entre os 4 e 8 anos de idade (do Jardim à 2ª série). A consciência

fonológica pode ser observada em crianças de 4 anos e, a partir daí, apresenta desenvolvimento intimamente ligado à alfabetização. O estudo mostra a relação entre as habilidades metafonológicas e as hipóteses de escrita das crianças.

Os resultados de estudos realizados no Brasil, assim como em outros países, apontam para a importante relação entre consciência fonológica e alfabetização. Crianças em idade pré-escolar já apresentam consciência quanto aos sons da fala e tal consciência auxilia no processo de reconhecimento da relação entre os sons e as letras, processo esse necessário para o início do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Percebe-se, então, que a consciência fonológica é um componente de extrema importância para a aquisição da escrita, uma vez que é ela que possibilita a reflexão sobre os sons que devem ser representados graficamente.

ü PARA PENSAR: Se a consciência fonológica contribui positivamente para a alfabetização, por que não realizar atividades que desenvolvam tal consciência?

Métodos de alfabetização

Na ânsia de afastar os “monstros” do analfabetismo e da evasão escolar muitas mudanças já ocorreram com relação à prática de alfabetização. No Brasil surgiram diversos métodos e tendências que pretendiam (ou pretendem) contribuir para o sucesso na alfabetização. Infelizmente, esses métodos não são fórmulas mágicas e tampouco contentam a todas as pessoas envolvidas na tarefa de alfabetizar.

Podem ser identificados dois grandes grupos de métodos de alfabetização: os métodos **sintéticos (ascendentes)**, que iniciam a alfabetização a partir de elementos menores do que a palavra, e os métodos **analíticos (descendentes)**, que partem da palavra ou de unidades maiores.

Em linhas gerais, as características desses métodos estão apresentadas no quadro a seguir.

Métodos sintéticos	Métodos analíticos
<ul style="list-style-type: none">- correspondência entre o oral e o escrito;- das partes para o todo;- ensino das letras (métodos alfabéticos);- associação de fonemas à representação gráfica (método fonético);- correspondência som-letra- uso de cartilhas, de sílabas sem sentido (método silábico);- estratégia auditiva;- aprendizado da leitura e da escrita = questão mecânica.	<ul style="list-style-type: none">- reconhecimento global das palavras ou orações;- do todo para as partes;- uso de unidades significativas;- estratégia visual;- aprendizado da leitura e da escrita = questão global.

Esses métodos tradicionais de alfabetização pretendem controlar a aprendizagem, decidindo quando e como a criança deve aprender. São ensinados, primeiramente, os padrões som/letra considerados mais fáceis, sendo criada uma seqüência artificial de ensino. A criança é exposta a fragmentos da língua: sons e letras isoladas e sentenças descontextualizadas.

A concepção (e não método) construtivista

Em contrapartida à tentativa de controlar a aprendizagem estão os estudos de Emília Ferreiro, que consideram as descobertas da criança com relação à escrita. As pesquisas realizadas pela autora demonstraram que as crianças percorrem caminhos durante a aquisição da escrita e elaboram suas próprias hipóteses. A partir disso, a alfabetização começa a ser vista como uma atividade que permite que a criança construa seu conhecimento sobre a escrita. Essa visão conta com os seguintes pressupostos:

- Ø A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.
- Ø Ponto de vista interacionista (Piaget).
- Ø Sujeito ativo, ponto de partida da aprendizagem.
- Ø Erros construtivos: pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta.
- Ø Conflito cognitivo.
- Ø Observação das hipóteses das crianças: pré-silábica; silábica, silábica-alfabética; alfabética.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1991), a aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se muito antes do que a escola o imagina, pois as crianças estão em contato com a escrita desde cedo. Elas estão expostas a um mundo letrado, onde vêem constantemente a escrita e o uso que as pessoas fazem dela. Aos 6 anos a criança possui toda uma série de concepções sobre a escrita, as quais precedem a alfabetização convencional e a ela dão lugar (Kato, Moreira e Tarallo, 1998).

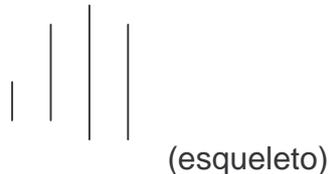
Os aspectos fundamentais para a aquisição da escrita são a **competência lingüística** da criança e suas **capacidades cognoscitivas**. O desenvolvimento da competência para a escrita é um fenômeno de natureza complexa. Além de uma dimensão psico-sócio-lingüística, há uma dimensão que implica o desenvolvimento da capacidade metalingüística, capacidade de identificar e manipular unidades como a sílaba e o fonema (Ferreiro e Teberosky, 1991).

O trabalho de Ferreiro e Teberosky (1991) apresenta uma psicogênese das etapas de aquisição da escrita trilhadas pelas crianças, representadas por quatro hipóteses de escrita, quais sejam: hipótese pré-silábica, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética.

Hipótese pré-silábica - Em um primeiro momento da hipótese pré-silábica, escrever é reproduzir traços típicos da escrita que a criança conhece,

grafismos separados entre si, compostos por linhas curvas e/ou retas, ou grafismos ligados entre si com uma linha ondulada.

EXEMPLO¹:



Em um segundo nível dentro da hipótese pré-silábica, a criança acredita que para ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas. Neste momento, duas hipóteses são formuladas: 1) número mínimo (nunca menos que três) de grafismos para escrever algo; 2) variedade nos grafismos.

Neste nível, a forma dos grafismos é mais definida e mais próxima à das letras. A criança pode adquirir certos modelos estáveis de escrita, formas fixas que é capaz de reproduzir na ausência do modelo, sendo o nome próprio a forma mais importante. Porém, a correspondência entre o nome e a escrita ainda é global.

EXEMPLOS:

castelo – HNMA; AESEDR; IFALAIELN; ESDÓQLAHC

Hipótese silábica – Nesta hipótese observa-se a tentativa da criança de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita; cada letra vale por uma sílaba.

EXEMPLOS:

esqueleto – IQEO; ICQLO; IPEO

fantasma - FAM

Hipótese silábico-alfabética – Nesta hipótese de escrita a criança começa a abandonar a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer

uma análise que vá além da sílaba. A hipótese silábica entra em contradição com o valor sonoro atribuído às letras. Há uma manifestação alternante do valor silábico ou fonético para as diferentes letras.

EXEMPLOS:

castelo – CASTLO; CATLU

esqueleto - ISQLETO; ISQLEO

Hipótese alfabética – Ao chegar a esse nível, a criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, realizando uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. A partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas com a escrita, no sentido estrito.

EXEMPLOS:

castelo – CASTELU

fantasma – FÃTASMA

esqueleto – ESCELETO; ISQELETO

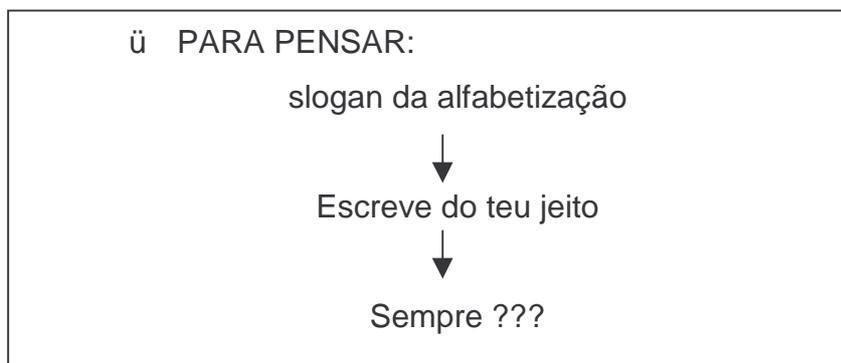
monstro – MONSTRU

A partir de um uso inadequado das idéias de Emília Ferreiro, a alfabetização passou a ser encarada como um processo em que a criança descobre tudo sozinha. O professor tornou-se um observador das descobertas dos alunos, afastando-se um pouco de seu papel de educador.

As mudanças propostas para a alfabetização enfraqueceram o ensino da relação som-letra, apostando que com o tempo, com a prática de leitura os alunos descobririam as convenções da escrita. A famosa frase “Escreve do teu jeito” passou a ser o “slogan” da alfabetização. No entanto, existem momentos em que os alunos precisam de respostas para suas dúvidas. Nesses momentos o professor deve assumir seu papel de educador e mostrar aos

¹ Os exemplos usados fazem parte dos dados coletados para a tese de doutorado da autora.

alunos as regras existentes no código escrito, pois existem convenções que devem ser **ensinadas**.



O abandono do trabalho com as relações entre os sons e a grafia das palavras faz com que o professor não utilize as capacidades da criança de refletir sobre os sons da fala. Dessa forma, perde-se a oportunidade de usar das habilidades das crianças para auxiliá-las na aquisição da escrita.

Então, qual é a saída? Como saber qual das propostas de alfabetização é a mais eficiente? Qual é a proposta que proporciona maior sucesso?... São essas algumas das questões que podem surgir aos professores, angustiados e preocupados em descobrir a melhor forma de proporcionar aos seus alunos a descoberta do mundo da escrita. O que temos que pensar é que, como afirma Cagliari (1998, p.34) *nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor. O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagens.* (Ferreiro e Teberosky, 1991, p.29).

Parece, então, sensata a busca do equilíbrio entre o ensino da relação fonema/grafema e os momentos de descobertas dos alfabetizandos. Deve-se respeitar o caminho dos alunos no desenvolvimento de suas hipóteses sobre a escrita e possibilitar o trabalho com textos e momentos de ensino sobre a escrita. É importante a existência de um equilíbrio entre o tradicional e o atual, focalizando sempre o objeto da aquisição da escrita: A LINGUAGEM.

Atualmente parece que através da experiência e competência como alfabetizadores, os professores têm cada vez mais se dedicado seriamente ao

próprio objeto de estudo e ensino: **a linguagem**. Essa dedicação está resgatando a importância do ensino do alfabeto, das relações entre as letras e os sons, os diferentes sistemas de escrita e a ortografia, visando à prática de verdadeiramente alfabetizar (Cagliari, 1998). Na busca desse resgate do estudo da **linguagem**, entra em jogo o importante trabalho com os sons da fala, com as habilidades em **consciência fonológica**.

Ø ATENÇÃO: Não se pretende aqui defender nenhum método de alfabetização, mas apontar para a importância do trabalho com a linguagem, com as capacidades metafonológicas das crianças. É necessário que o professor alfabetizador use não métodos prontos, mas bom-senso para saber o que pode auxiliá-lo no ensino da lecto-escrita.

O trabalho com os sons em sala de aula

Estudos sobre consciência fonológica e aquisição da escrita evidenciam a importância de trabalhar com o som em sala de aula, utilizar as capacidades das crianças quanto à fala, levá-las a pensar sobre os sons das palavras e a correspondência com a escrita.

A leitura e a escrita iniciais pressupõem a descoberta da relação grafo-fonológica (grafemas/fonemas), baseada em um esforço da criança para realizar a conversão letras – sons / sons - letras. Para tanto, a criança deve reconhecer a relação som-letra, ser capaz de analisar, refletir, sintetizar as unidades fonêmicas que compõem as palavras faladas (Tunmer, Pratt, Herriman, 1984). É necessário estabelecer uma ligação entre os sons da fala e os grafemas da escrita, alcançada através da reflexão consciente (**consciência fonológica**).

Uma vez que a consciência fonológica parece ser um componente essencial para o início da alfabetização, para a descoberta das relações grafo-fonológicas, pode-se sugerir que essa consciência seja trabalhada em sala de aula desde antes do início da alfabetização, chamando a atenção da criança para os sons das palavras. Esse trabalho pode ser realizado em momentos de

brincadeiras em sala de aula, de leitura de livros infantis, de atividades que envolvam música, textos, poesias, proporcionando a reflexão sobre os sons e a manipulação dessas unidades.

Utilizando-se da consciência da criança com relação aos sons pode-se fazer com que ela reflita sobre a leitura e escrita, julgue as palavras que leu ou escreveu, pense nos sons das palavras e nas letras que os representam (Freitas, 2002).

Sugere-se o trabalho com os sons em sala de aula não como um método, mas como um auxílio para a aquisição da escrita. Através de atividades que acessem a consciência fonológica, as crianças poderão demonstrar suas habilidades em manipular os sons, sendo incentivadas a refletir sobre os sons das palavras e a correspondência com o registro escrito.

Os professores podem se valer de jogos, brincadeiras e exercícios que envolvam as habilidades da criança de identificar, comparar, e manipular os sons. Essas atividades devem ser oferecidas como suplemento que proporcione à criança a prática de “brincar” com os sons e incentive o desenvolvimento do conhecimento sobre os sons da fala e sua relação com a representação escrita. O professor deve valer-se do contraste entre a fala e a escrita para organizar atividades que envolvam os dois códigos (Tasca, 2002).

O estabelecimento da relação entre a fala e a escrita, quando bem conduzido, pode contribuir para o bom desempenho das crianças em atividades de leitura e escrita. Conforme afirma Morais (1996), os programas que exercitam habilidades de análise fonêmica e correspondências entre as letras e os sons permitem progresso significativamente mais importantes em leitura e escrita do que aqueles que só exercitam uma dessas competências. O acompanhamento da evolução da escrita das crianças, juntamente com a abordagem das habilidades metafonológicas trazem contribuição para a aquisição da escrita.

Acredita-se na estimulação do trabalho com os sons e sua relação com a escrita não como um retorno a métodos ultrapassados, mas como apoio para um **caminho construtivo** de aquisição da escrita. As habilidades metafonológicas devem ser estimuladas através de jogos e brincadeiras não como um treinamento, mas como uma estimulação com caráter preventivo.

Esse trabalho pode ser mais uma ferramenta para instrumentalizar educadores e terapeutas no trabalho com crianças em processo de aquisição da escrita. Como nos diz Scliar-Cabral (2003), “*é nos primeiros anos de escola que se decide fundamentalmente quem será um bom leitor ou redator*” (p. 20). Sendo assim, parece imprescindível que se dedique cada vez mais atenção à aquisição da escrita, buscando estratégias que aprimorem essa aquisição.

CONFIAS

Apresenta-se aqui um teste elaborado para o português por um grupo de psicopedagogas, lingüistas, fonoaudiólogas e psicóloga, que permite a observação do desempenho de crianças em tarefas que envolvam a consciência fonológica. Esse instrumento pode servir para educadores e terapeutas que pretendam acompanhar o desenvolvimento das crianças em habilidades metafonológicas e a relação desse desenvolvimento com a aquisição da escrita.

TÍTULO: CONFIAS – Consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial

AUTORAS: Sônia Moojen (org.); Gabriela C. Menezes de Freitas; Maity Siqueira; Rosângela Marostega Santos; Raquel Brodacz; Elizabet Guarda; Adriana Costa.

Editora: Casa do Psicólogo / São Paulo **Ano:** 2003.

ESTRUTURA DO CONFIAS

Nível da sílaba	Nível do fonema
S1 – Síntese	F1 – Produção de palavra que inicia com o som dado
S2 – Segmentação	F2 – Identificação de fonema inicial
S3 – Identificação de sílaba inicial	F3 – Identificação de fonema final
S4 – Identificação de rima	F4 – Exclusão
S5 – Produção de palavra com a sílaba dada	F5 – Síntese
S6 – Identificação de sílaba medial	F6 – Segmentação
S7 – Produção de rima	F7 – Transposição
S8 – Exclusão	

Sugestões de atividades

As atividades que envolvem a consciência fonológica devem ser lúdicas, tendo como objetivo não um ensino ou um treinamento, mas a pretensão de desenvolver as habilidades em consciência fonológica a partir de brincadeiras muitas vezes corriqueiras em sala de aula, incentivando a criança a participar ativamente das atividades e a construir suas próprias hipóteses. Essas atividades proporcionam o desenvolvimento das habilidades das crianças em lidar com os sons e preparam para futuras tarefas que relacionem as unidades sonoras aos grafemas.

Ø ATIVIDADES ORAIS:

ü Sílabas

- Bater palmas correspondentes aos números de sílabas de palavras e frases.
- Cantar uma música batendo palmas para cada uma das sílabas.
- Recitar um poema marcando com os pés as sílabas.
- Dizer palavras que comecem ou terminem com determinada sílaba.
- Fazer perguntas que exijam reflexão sobre as sílabas:
Quantos pedaços tem a palavra 'bola'?
Qual palavra vai ficar se eu tirar o 'co' de 'casaco'?
E se eu tirar o 'sa' de sapato?
Qual é o pedaço do meio da palavra 'castelo'?
- Cantar uma música excluindo determinadas sílabas.
O sapo não “__va” o pé

Não “__va” porque não quer
Ele mora “__” na “__goa”
Não “__va” o pé porque não quer
Mas que chulé!

- Brincar com a língua do pê:

ca – pa – sa – pa (casa)

pe – ca – pe – sa (casa).

- Tirar uma sílaba e desenhar o que sobrou:

bolacha



soldado



ü Rimas e aliterações:

- Ler um poema em voz alta para os alunos e perguntar quais as palavras que rimam.

Corre cutia
na casa da tia
corre cipó
na casa da vó
lencinho na mão
caiu no chão
moça(o) bonita(o)
do meu coração

- Dizer palavras que rimem com o próprio nome.
Ex.: Gabriela – panela.

- A partir de figuras, agrupar as palavras que rimam.

Ex.:



rato avião gato

- Completar as rimas

Fui na horta apanhar couve

marimbondo me mordeu

Fui dar parte à polícia

A polícia me _____

Um, dois, feijão com _____

Três, quatro, feijão no _____

Cinco, seis, feijão _____

Sete, oito, feijão com _____

Nove, dez, comer _____

A casinha da vovó

Trançadinha de cipó

O café ta demorando

Com certeza não tem _____

- Descobrir

O que Marieta guarda dentro da gaveta?

() uma revista em quadrinhos

() a sua primeira chupeta

() um cachorrinho pequeno

O que Dona Conceição tem embaixo do colchão?

- () um colar de contas
- () um livro de estimacão
- () um sapato furado

- Cantar uma música e propor desafios.

Exemplo: Não podemos falar as palavras que terminem com 'ão'.

- A partir de figuras, dizer palavras que comecem com os mesmos sons.

- Identificar, em um grupo de figuras, aquelas que comecem com os mesmos sons.



ü Fonemas

- Fazer perguntas que exijam a reflexão sobre os fonemas:

Quantos sons tem a palavra 'sala' ? (segmentar os sons batendo palmas)

Qual o último som da palavra 'dominó'? (ó)

Qual palavra resta se eu tirar o / l / de 'luva'? (uva)

- Dizer palavras que comecem com um determinado som.

Ex.: /s/ - sapo, sacola, sorvete, sopa, sino.

- Brincar com parlendas, trocando determinados sons:

- O rato roeu a roupa do rei de **R**oma.

- O **p**ato **p**oeu a **p**oupa do **p**ei de **p**oma.

Um tigre, dois tigre, três tigr**e**s.

U fig**e**, dois fig**e**s, fr**e**s fig**e**s

Ø ATIVIDADES ESCRITAS

- Colocar as sílabas das palavras em ordem

Exemplos:

MA – TAS – FAN (fantasma)

GO–CE–MOR (morcego)

PI–VAM–RO (vampiro)

- Pôr um texto no flanelógrafo faltando sílabas em algumas palavras. Os alunos recebem cartões com sílabas e devem completar o texto do flanelógrafo.

- Trocar sílabas de uma palavra para escrever uma palavra nova.

Exemplos: **cabelo** – **cavalo**

salada – **bolada**.

- Colorir as palavras que rimam

A lua vem saindo

redonda como um vintém

se eu não casar com você

não caso com mais ninguém.

- Sublinhar as palavras que começam com os mesmos sons (aliterações)

Chove chuva chuisquinho

Minha calça tem furinho

Chove chuva chubarada

Minha calça está _____

- Reescrever poesia: trocar as palavras que rimam por outras retiradas de jornais e revistas.

- Recortar de jornais e revistas palavras que comecem com o mesmo som em evidência na poesia.

- Completar a poesia

Quem quiser saber meu nome,

Dê uma jolta no jardim.

Que meu nome está escrito

Numa folha de _____

Quem quiser saber meu nome,

Dê uma volta no mercado.

Que meu nome está escrito

Na faixa do _____.

Quem quiser saber meu nome,

Dê uma olhada no quartel.

Que meu nome está escrito

No chapéu do _____.

-Após a leitura de um texto, a professora é a instrutora para que ele seja colorido:

Colorir de vermelho todas as palavras que comecem com o som /v/.

Colorir de verde todas as palavras que comecem com o som /s/.

-Corrigir um “texto louco”. Algumas letras estão colocadas na posição errada.

Exemplo: O **br**aco **set**á vazio. (O barco está vazio)

Referências bibliográficas

ABAURRE, Maria Bernardete. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. **Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: PUCRS, 1991.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. Treino de consciência fonológica e seu impacto em habilidades fonológicas, de leitura e ditado de pré-3 a segunda série. **Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação**, v. 1, n. 2, 1997. p. 461 – 532.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. **Reading Research Quarterly**, v. 30, n. 4, 1995.

CIELO, Carla Aparecida. **Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.

COSTA, Adriana Corrêa. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 284p.

FREITAS, Gabriela C. Menezes de. Consciência fonológica, leitura e escrita. In.: PEREIRA, Vera W. (org.). **Aprendizado da leitura – ciências e literatura no fio da história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

GOSWAMI, Usha; BRYANT, Peter. **Phonological Skills and Learning to Read**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990. 165 p.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

KATO, Mary, MOREIRA, Nadja, TARALLO, Fernando. **Estudos em alfabetização - retrospectivas nas áreas da psico e da sociolingüística**. Juiz de Fora: EDFJF (Pontes), 1998.

MENEZES, Gabriela. **A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos**. 1999. 139 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MOOJEN, Sônia; LAMPRECHT, Regina; MAROSTEGA, Rosangela; FREITAS, Gabriela; SIQUEIRA, Maity; BRODACKS, Raquel; COSTA, Adriana e GUARDA, Elisabet. **Consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial – CONFIAS**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Unesp, 1996.

MORAIS, Antônio Manoel Pamplona. **A relação entre consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: Vetor, 1997.

RUEDA, Mercedes. **La lectura: adquisición, dificultades e intervención**. Salamanca: Amarú, 1995.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

TASCA, Maria. Pelos caminhos da apropriação da leitura e da escrita. **Aprendizado da leitura – ciências e literatura no fio da história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

TUNMER, W., PRATT, C., HERRIMAN, M. **Metalinguistic awareness in children - theory, research and implications**. New York: Springer-Verlag, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovictch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1996.