



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

BRUNA SACRAMENTO MONTEIRO

**RELAÇÕES ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E PROCESSOS
DE ALFABETIZAÇÃO.**

Salvador
2013

BRUNA SACRAMENTO MONTEIRO

**RELAÇÕES ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E PROCESSOS
DE ALFABETIZAÇÃO.**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr.^ªMary de Andrade Arapiraca

Salvador
2013

BRUNA SACRAMENTO MONTEIRO

**RELAÇÕES ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E PROCESSOS
DE ALFABETIZAÇÃO.**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em ____ de _____ de 2013.

Banca Examinadora

Profª Mary de Andrade Arapiraca – orientadora

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Profª Risonete Lima de
Almeida _____

Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Estadual da Bahia

Profª Ana Cristina Santos
Farias _____

Mestranda em letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Especialista em Gramática e Texto pela Universidade Salvador (UNIFACS)
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Sou grata primeiramente a Deus e a todos os meus amigos espirituais que me deram forças para trilhar este caminho de formação profissional e pessoal e assim concluir mais uma etapa de minha vida.

À minha mãe Maria Rita, pelo amor e dedicação incessante em todos os momentos da minha vida e principalmente na minha formação acadêmica e a meu pai José Monteiro que sempre me ensinou que para vencermos precisamos lutar e muito.

Ao meu amigo, companheiro e marido Adriano Dapont pela compreensão, paciência e carinho e por me ajudar a alcançar o meu objetivo que se tornou o nosso.

À minha filha Maria Eduarda que sofreu muito a minha ausência durante o percurso da faculdade e com seu carinho e amor me impulsiona a alçar voos mais altos.

À todas minhas tias em especial Marizete, Damiana e Ana Cistina por serem minhas fiéis escudeiras, que me acompanham desde que nasci.

À amiga Susana Anjos Guimarães e a toda a sua família por realizarem “missões quase impossíveis” que só se tornaram missões possíveis graças ao empenho destes em me ajudar a superar situações adversas com muito companheirismo e carinho.

À Marili Miranda que sempre me incentivou a entrar na faculdade e pelos muitos diálogos que estabelecemos e que contribuíram para o meu engrandecimento como pessoa, nos aspectos mental e espiritual.

Às amigas de todas as horas que me estimularam a continuar quando achei que tudo estava perdido Marta Juliana, Fabiana, Dayse, Sandra, Amanda, e Cia.

Às minhas companheiras de trabalho da escola municipal Santa Júlia pelo incentivo e apoio para que eu obtivesse êxito na minha formação profissional. Em especial Dayse, Rose minha vice-diretora, Dilma minha presidente, Dona Áurea, Cristina, Edneia, Marcia, Vera, Luzinete minha diretora e a todos que fazem parte dessa grande família.

À minha companheira de trabalho Iran com a qual aprendi muito acerca da prática docente.

Aos meus companheiros de jornada Gilson Monteiro e Vanessa Pereira os quais me proporcionaram viver momentos significativos que renovavam minhas energias para superar as adversidades.

.

Às amigas e companheiras de faculdade Dilza Ramos, Ana Carolina, Ananda, Fabiana Almeida, pelo companheirismo e por me ajudarem a prosseguir compartilhando conhecimentos.

À Liane Araújo pela atenção, carinho, apoio e por ler meu o meu trabalho me fornecendo preciosas dicas para aperfeiçoa-lo.

Aos meus professores da Faculdade de Educação, em especial, Iracy Alves, Paulo Gurgel, Cecília de Paula, José Ney, Romilson Santos, Eduardo David e Maria Couto que passei a admirar ainda mais ao longo de minha trajetória na Faculdade de educação da Universidade Federal da Bahia, por perceber o magnânimo ser humano que existe por trás de cada um deles e por me mostrar outro olhar sobre a educação em seus diferentes aspectos.

À professora Dr^a. Mary Arapiraca por ter me orientado, por seu desprendimento, dedicação, conhecimento e competência. Características que tornaram esse trabalho uma realidade. Agradeço por me estimular a aprofundar meus estudos acerca da consciência fonológica e alfabetização, sei que ainda estou engatinhando nesta estrada, mas tenho força de vontade para buscar aprimorar meus conhecimentos.

À todos que não lembrei neste momento de colocar aqui, mas que estão guardados nas minhas lembranças e em meu coração. Gratidão amados sem vocês a conclusão deste trabalho seria impossível!

"[...] A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa."

Emília Ferreiro

RESUMO

A presente monografia, realizada com o objetivo de apresentar reflexões e discussões acerca de finalidades de se desenvolver atividades de reflexão fonológica e fonográfica a partir de textos da tradição oral, em especial as parlendas, no processo de alfabetização de crianças, foi desenvolvida a partir de um estudo de natureza teórico-bibliográfica. Organizada em cinco capítulos, ela abrangeu: considerações acerca de estudos e pesquisas que tratam da polêmica e não consensual questão das relações entre desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica em crianças e seu sucesso na apropriação do sistema alfabético de escrita; reflexões sobre possibilidades de uso dos textos da tradição oral, na prática pedagógica em sala de aula, em especial das parlendas, para o desenvolvimento da consciência fonológica e sugestões de atividades que tenham como objetivo trabalhar diversas habilidades de consciência fonológica a partir de parlendas. Foi um exercício de pesquisa muito importante desencadeado para produção de trabalho de conclusão de curso, o qual deverá ser aprofundado na continuidade da minha vida profissional e em buscas acadêmicas posteriores em nível de pós-graduação.

Palavras- Chaves: Alfabetização, Metafonológico, Consciência Fonológica, Sistema de Escrita Alfabética, textos da tradição oral.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONSIDERAÇÕES.....	14
2.1. ENTENDIMENTOS SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO	16
2.2. REFLEXÕES ACERCA DAS CONSTELAÇÕES DE HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	31
3. REFLEXÃO FONOLÓGICA A PARTIR DE TEXTOS DA TRADIÇÃO ORAL.....	38
4. PROPOSTA DE ATIVIDADES.....	50
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS.....	65

1. INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre relações entre consciência fonológica e processos de alfabetização não surgiu de repente em minha cabeça. Ao contrário, ele é fruto da minha própria experiência com a prática alfabetizadora, da minha relação com crianças e suas manifestações inteligentes que despertavam em mim a vontade de aprender mais acerca do meu objeto de trabalho a apropriação da língua escrita, ou seja, a alfabetização de crianças. Sempre quis ser professora e aquela que dá conta de seu ofício com competência.

Antes de prestar o vestibular para o curso de pedagogia na Universidade Federal da Bahia eu trabalhava como auxiliar de classe numa creche escola na cidade do Salvador. Durante esse período, eu já me interessava pela questão da alfabetização. Buscava compreender como poderia contribuir para que aquelas crianças fossem bem sucedidas quando estivessem em fase de alfabetização. Quando passei no vestibular para cursar Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, comecei imediatamente a exercer a função de professora alfabetizadora em uma escola particular na cidade de Lauro de Freitas.

Foi aí que surgiram em mim algumas das minhas inquietações. Em primeiro lugar, chamaram-me atenção as suposições que as crianças tinham sobre a escrita. Na Faculdade, tive oportunidade de conhecer algumas ideias das pesquisadoras Emília ferreiro e Ana Teberosky sobre o assunto, e esse conhecimento foi essencial para a compreensão de que as crianças pensam, pensam muito quando estão em processo de apropriação da língua escrita, desde aquelas aprendizagens que nos parecem muito elementares. Isso foi como descobrir a pólvora. De posse dessa certeza, a inquietação que me acompanha até hoje é sobre o como as crianças aprendem.

Quando cursei a disciplina Alfabetização com a Professora Mary Arapiraca, na Faculdade de Educação (FACED), chamou-me especial atenção à unidade “consciência fonológica e alfabetização”. Nesse momento conheci a brochura produzida por Liane Araújo e organizada pela professora citada, intitulada “...

Quem os desmafa gafizar bom desmafa gafizador será: Textos da tradição oral na alfabetização” a qual, dentre outras coisas, chama atenção para o fato de:

Os textos da tradição oral merecem um destaque especial nessa discussão sobre alfabetização com textos, pois, ao mesmo tempo em que se constituem em genuínos textos orais que circulam socialmente, são também favoráveis à reflexão sobre a língua e sobre o sistema de escrita alfabética. São por sua natureza e característica – curtos, facilmente memorizáveis, sonoros, - gêneros de textos privilegiados para a alfabetização, pois favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Além disso, esses textos permitem o estabelecimento de um vínculo prazeroso com a leitura e a escrita por sua natureza lúdica. Textos da tradição oral, como parlendas, cantigas, trava-línguas, quadrinhas, trovas, brincos, acalantos, são muito significativos por sua forma divertida, ritmada e sua natureza essencialmente lúdica e poética. [...] (ARAUJO, 2011, p.13).

Como a autora, fiquei convicta da importância dessa ferramenta e resolvi subsidiar com esses textos o processo de alfabetização das crianças, sob a minha responsabilidade. Por exemplo, eu apresentava uma parlenda para os meus alunos, brincávamos muito recitando a parlenda, memorizando-a e depois oferecia para que elas visualizassem em sua forma escrita e a partir daí fazíamos atividades de reconhecimento das palavras componentes desse texto.

Quando fazíamos as atividades orais de recitação da parlenda, eu sempre procurava estimulá-los a se atentarem ao ritmo e sons das palavras, então eles identificavam tanto as rimas, aquelas palavras que terminavam com o mesmo som como também passaram a ficar atentos às palavras que se repetiam e aquelas que iniciavam com sons semelhantes: “hoje é *domingo*, pé de *cachimbo*; *cachimbo* é de *ouro*, bate no *touro*...”. Além da alegria e movimentação lúdica que essas atividades despertavam com seu jogo poético, meus alunos, através da mediação que eu propiciava, começaram a realizar reflexões acerca da língua falada e depois, começaram a realizar correlações da língua oral com a língua escrita. Devo dizer que a alegria de descoberta por parte das crianças era correspondida pela minha. Nada pode ser mais gratificante para um professor, do que, a partir de sua prática descobrir caminhos pedagógicos para a continuidade do seu fazer profissional. A consciência da importância da realização de um trabalho reflexivo

no processo de alfabetização das crianças foi um marco na minha atuação profissional, na minha trajetória acadêmica bem como na minha formação pessoal.

Então, foi no percurso dessa história, parte da minha história que me peguei imbuída de um forte desejo de realizar uma pesquisa dentro da conjuntura da consciência fonológica e do processo de alfabetização. Sendo que, o principal interesse é o de aprofundar os estudos sobre esses dois eixos, para poder contribuir mais efetivamente para a minha própria formação e a de outros. E em consequência disso, chegar ao sucesso da alfabetização das crianças, daquelas que estão sob a minha responsabilidade e aquelas outras que estão sob a responsabilidade de colegas minhas, quais pretendo influenciar.

Assim, de posse de algumas compreensões ainda incipientes, resolvi desenvolver o presente estudo como Trabalho de Conclusão de Curso para aprofundar as seguintes indagações: Que relações podemos estabelecer entre *as aprendizagens iniciais da escrita e a leitura e o desenvolvimento das habilidades fonológicas*? Como propiciar o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica e/ou, de que forma ações podem ser pensadas, praticadas e estimuladas nas nossas salas de aula para que os aprendizes estabeleçam relações entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita?

A partir dessas indagações, definimos como objetivo geral do estudo: Apresentar reflexões e discussões acerca de finalidades de se desenvolver atividades de reflexão fonológica e fonográfica a partir de textos da tradição oral, em especial as parlendas, no processo de alfabetização de crianças. E por objetivos específicos:

- Refletir sobre as possíveis relações entre a consciência fonológica e as aprendizagens iniciais da leitura e da escrita;
- Descrever e analisar habilidades metalinguísticas desenvolvidas pelas crianças através do trabalho com texto da tradição oral, em especial, as parlendas;
- Analisar o repertório de parlendas utilizadas, no contexto da sala de aula, e classificá-los de acordo com suas características e finalidades;

- Apresentar sugestões de atividades com parlendas, para classes de alfabetização, com a finalidade de, por um lado, a apreciação de sua natureza lúdica e poética e, por outro, reflexão de sua pauta sonora no nível das rimas, no nível das palavras e de suas repetições e, por fim, no nível dos fonemas.

Para atingir os objetivos propostos, esta monografia foi organizada em cinco capítulos assim discriminados: 1. Introdução; 2. Consciência fonológica e processo de alfabetização: considerações; 3. Reflexão fonológica a partir de textos da tradição oral; 4. Proposta de atividade; 5. Considerações finais.

Na introdução, além da motivação e do ponto de partida do estudo, apresentamos seus objetivos e a metodologia de trabalho.

O segundo capítulo trata, especificamente, do referencial teórico tomado na pesquisa bibliográfica. Apresenta-se dividido em dois subtítulos: o primeiro apresenta as inferências e considerações acerca da consciência fonológica e processo de alfabetização, considerando algumas pesquisas realizadas sobre o tema. O subtítulo 2.2, a partir dos subsídios da obra “Consciência fonológica em crianças pequenas” (ADAMS *et al.*,2007) disserta sobre a constelação de habilidades de consciência fonológica, no qual serão elucidados os seus diversos níveis e as implicações do desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica para o processo de alfabetização.

O terceiro capítulo traz uma reflexão acerca das possibilidades de uso dos textos da tradição oral, na prática pedagógica em sala de aula, em especial das parlendas, para o desenvolvimento da consciência fonológica, sem desmerecer, no entanto, sua importância poética e lúdica.

O quarto capítulo compreende sugestões de atividades que tenham como objetivo trabalhar diversas habilidades de consciência fonológica a partir de parlendas. Para isso descrevemos aulas, meramente ilustrativas, que retratam alguns processos metacognitivos, assim como momentos de reflexão acerca do sistema de escrita alfabética.

O quinto capítulo apresenta as considerações finais.

Adotamos como metodologia para esse estudo, uma pesquisa de natureza bibliográfica, buscando identificar e apreender ideias importantes de estudiosos da questão da consciência fonológica e alfabetização. De acordo com Severino (2007, p.122),

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos principalmente de livros, artigos, teses, bem como material disponibilizado na internet, os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Além da pesquisa de natureza bibliográfica, fizemos um exercício de natureza pedagógica para a elaboração de algumas atividades acerca do nosso objeto de estudo, com vista a uma classe de alfabetização de crianças.

Para a realização da pesquisa bibliográfica, fez-se necessário, seguir os seis passos da leitura sistemática, conforme nos mostra Candorin (2002): reflexão sobre o tema, seleção das unidades de leitura, coleta de informações, resumo, reescritura e análise crítica. A leitura sistemática serviu de base para a compreensão, análise crítica interpretação e reinterpretação dos textos lidos que perpassam pelas questões já citadas. Nesse sentido, Köche (1997, p. 122) reforça que o objetivo da pesquisa bibliográfica é: “conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se instrumento indispensável a qualquer tipo de pesquisa.”

Assim sendo, este trabalho teórico se fundamenta nos estudos realizados a partir das leituras dos seguintes autores: Adams *et al.*(2007); Araújo (2011); Cascudo (1984); Ferreiro (1991, 2003); Freitas (2004); Galvão e Leal (2005); Heylen (1987); Kato *et al.* (1999, 1997); Leite (2005); Lemle (2007); Moraes (2005); Soares (2004, 2008); Teberosky (1991), Ramos *et al.* (2004) dentre outros não menos importantes. Também analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa Ensino de primeira à quarta série (BRASIL/MEC/SEF, 1997), por ser um documento desenvolvido pelo Governo Federal, no qual os professores encontram referências para preparar suas aulas em todas as disciplinas e séries escolares. Aqui, a intenção é expor algumas ideias encontradas a partir da leitura do PCN no que diz respeito à Língua Portuguesa o qual permeou o

desenvolvimento desta pesquisa. Saliemos que todos os autores, obras e documento consultados contribuíram muito e foram de grande importância para a construção da base teórica desta pesquisa e, conseqüentemente, para a minha formação acadêmica.

2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, são realizadas algumas considerações referentes à consciência fonológica e à alfabetização, para melhor compreendermos suas peculiaridades, uma vez que são dois processos distintos, porém diretamente interligados.

A aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, a alfabetização das pessoas é um tema que vem produzindo debates pela complexidade que o envolve. Muitas são as publicações do final do século XX, até mais recentemente, sobre como alfabetizar, especialmente, a partir da divulgação, no Brasil, de estudos sobre a psicogênese da língua escrita, especialmente, os empreendidos pelas pesquisadoras argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky e dos estudos sobre a relação entre alfabetização e letramento. As pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, provocaram significativas contribuições para entendermos como acontece o processo de alfabetização, favorecendo a compreensão de "como se ensina" para "como se aprende" a ler e a escrever.

Sem intenção de abranger todos os aspectos que envolvem a questão, importa considerar, no estudo, que temos identidade com as posições da professora e pesquisadora mineira Magda Soares, expostas e interpretadas no artigo de Galvão e Leal (2005), do qual tomamos o seguinte excerto:

[...] a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que se faz por meio de duas vias, uma técnica e outra que diz respeito ao uso social. Não seria recomendável considerá-las de forma dissociada, já que essas se estruturam uma simultânea a outra e mantêm entre si relação de interdependência. O que Magda Soares nos ensina é que, de um lado, esse processo implica o indispensável aprendizado de uma técnica que consiste, entre outras coisas, em levar o indivíduo a ser capaz de estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas com grafemas. A justo título, a autora defende que o domínio dos princípios técnicos da escrita alfabética supõe compreender, sobretudo, que as representações gráficas estão associadas ao som que elas representam, [...] (p.12-3)

Temos identidade e consideramos lúcida essa posição de Magda Soares, porque temos assistido o insucesso de crianças e adultos, em classes de

alfabetização, cujo único enfoque nas atividades com textos, é para produção de sentido, sem nenhuma atenção às atividades linguísticas de reconhecimento das unidades componentes destes textos: palavras, sílabas e as relações fonemas e grafemas. Sem dúvida, são demasiadamente importantes as atividades de letramento nas classes de alfabetização, mas elas sozinhas não são suficientes para que o estudante apreenda a tecnologia da língua escrita. Por isso, se a apropriação da escrita “supõe compreender, sobretudo, que as representações gráficas estão associadas ao som que elas representam” (GALVÃO; LEAL, 2005, p.13), faz-se importante pensar em como o alfabetizando pode processar essa compreensão, como ele pode ir tomando consciência dessa relação entre os sons que emitem e o que eles representam. É esse o ponto de partida da nossa investigação teórico-bibliográfica.

2.1. ENTENDIMENTOS SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização pode parecer simples, mas tem sido objeto de muitas controvérsias e discussões. Portanto, consideramos importante pontuar que assim como Soares (2008, p.18) pensamos na alfabetização como:

“[...] um *conjunto de habilidades*, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. [...] uma teoria coerente da alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas. Essas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas *psicológicas, psicolinguística, sociolinguística* e propriamente *linguística* do processo.”

A alfabetização, como já elucidada, é um processo constituído por muitas facetas. Contudo, daremos uma especial atenção à perspectiva relacionada ao campo da Linguística, o qual abarca alguns conhecimentos referentes às habilidades metalinguísticas e, mais especificamente, sobre a consciência fonológica, que é um dos principais eixos de discussão deste estudo. Partindo desse pressuposto, notamos, em várias pesquisas, o uso da expressão consciência fonológica, o que nos instigou a buscar compreender os significados a ela atribuídos. De acordo com Byrne (1995), consciência fonológica é a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Essa habilidade compreende dois níveis: o primeiro relaciona-se à consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas; a segunda, a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas.

Segundo José Morais (1996), consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que se refere à apresentação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, inclusive a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras. Para Cardoso Martins (1991, p. 103),

[...] é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e permite a identificação com rimas, de palavras que começam e terminam com os mesmos sons e fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras.

Atualmente, adverte Freitas a concepção mais aceita é a de que a chamada “consciência fonológica” constitui uma “constelação de habilidades” com níveis de complexidade variados (FREITAS, 2004).

Considerando que a Fonologia é integrante da linguagem e, mais especificamente, da língua, a consciência fonológica é um nível da consciência metalinguística. Buscando compreensão sobre essa expressão, encontramos o seguinte em Kato *et al.* (1997, pg. 27):

No processo de construção da linguagem escrita, a criança, além de usar a linguagem para compreender e produzir ideias, aprende a refletir sobre a linguagem como objeto. A capacidade de refletir sobre a linguagem é conhecida como consciência metalinguística e se dá em vários níveis: consciência fonêmica (fonológica), consciência da palavra, consciência da forma, consciência pragmática. Enquanto as duas primeiras se referem à consciência de subunidades da língua, as últimas referem-se à habilidade de refletir sobre o significado e a aceitabilidade de unidades maiores da língua.

De acordo com essa abordagem, percebemos que a linguagem é objeto de reflexão. É através da capacidade reflexiva que o sujeito faz uso consciente das variadas possibilidades que a linguagem e, especificamente, cada língua oferece. Nesse sentido, Barreras e Maluf (2003, p. 492), através de pesquisa sobre a influência da consciência fonológica, lexical e sintática, acerca da aquisição da linguagem e escrita, verificaram que a consciência metalinguística:

[...] é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados.

É necessário frisar que existe uma divergência de opiniões entre alguns que tratam da consciência fonológica e a relação desse desenvolvimento com o

aprendizado da leitura e escrita. Dentro de um parâmetro geral, alguns pesquisadores estabelecem uma relação de causa entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita. Eles defendem que o desenvolvimento da leitura e escrita é apenas uma consequência. Em contrapartida, outros, estabelecem uma relação de efeito, ou seja, acreditam que o desenvolvimento da consciência fonológica é o resultado da aquisição da escrita. E temos uma terceira vertente que infere existir uma relação de reciprocidade entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Os pesquisadores Adams *et al.* (1990) e Moraes (2005) defendem que alguns níveis da referida consciência precedem a aprendizagem da leitura, enquanto outros, mais complexos, derivam dessa aprendizagem, uma vez que as crianças já detêm capacidades metafonológicas prévias à aquisição da escrita, desenvolvendo outras e aperfeiçoando as que já possuem através desta aquisição e todo esse processo se dá numa perspectiva de reciprocidade entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita.

Dos vários aspectos que envolvem o debate sobre consciência fonológica, somos tendentes a evidenciar um, o que trata da reciprocidade, que, atualmente, vem sendo considerado necessário por estudiosos da questão da alfabetização, a exemplo de Moraes e Leite, (2005, p. 72), que afirmam “[...] para alcançar hipóteses silábicas, silábicas alfabéticas e alfabéticas da escrita, os aprendizes precisarão pensar nas partes sonoras das palavras (e não somente nos significados)”.

Se uma criança notar que a palavra *mala* inicia com o mesmo som da palavra *macaco* ou falar palavras como *pão* quando lhe pedimos que diga uma palavra que rime com *feijão*, perceber que a palavra *sapo* tem 2 pedaços” (sílabas), falar *panela*, quando for solicitada a dizer uma palavra que inicie com o mesmo pedaço que aparece no início da palavra *pato*, podemos inferir que as situações que citamos são exemplos de reflexão consciente sobre a linguagem pois a linguagem, não está apenas sendo utilizada com o objetivo de se comunicar mas está sendo exercida através chamada consciência metalinguística. No seu livro Guia Teórico do Alfabetizador, Mirian Lemle diz que :

Quando tratamos das capacidades essenciais para a alfabetização, colocamos como primeiro problema o de compreender que existe uma relação de simbolização entre letras e os sons da fala. Todo sistema alfabético de escrita tem essa característica essencial: os segmentos gráficos representam segmentos de som. (2007, p.16).

Compreender que as letras simbolizam os sons da fala é fundamental para a aquisição da leitura e da escrita. Durante o processo de alfabetização, o aprendiz, inicialmente, reconhece que existe uma relação entre o som e a letra e depois disso estabelece relações entre os sons da fala e sua representação na forma gráfica. No entanto, o grande obstáculo que o aluno encontra na fase da alfabetização é quando ele descobre que “a fala não é uma representação direta e fiel da escrita” (LEMLE, 2007, p. 59), pois no nosso sistema de escrita alfabética-SEA uma letra pode representar vários sons. Existem algumas relações que dissertam sobre as correspondências entre fonema e grafema e dentro deste contexto Lemle (2007, p. 38-9) explana que:

Analisamos os tipos de relações existentes na língua portuguesa entre sons da fala e a letra do alfabeto. Descobrimos que há três tipos de relações. A primeira é a relação ideal, denominada monogâmica, em que uma letra corresponde a um som e um som é apresentado por uma só letra. A segunda é denominada poligamia e poliandria com restrições de posição, um tipo de situação em que uma mesma letra representa ora um tipo de som da fala, ora outro, dependendo do contexto no qual esta colocada. A mesma situação é repetida no sentido do som para a letra: o mesmo som, num lugar, corresponde no sentido do som para a letra: o mesmo som, num lugar, corresponde a uma letra. A terceira relação, denominada situação de concorrência, é aquela em que um som, na mesma posição, pode ser ortograficamente representado por mais de uma letra.

A referida autora faz uma analogia entre possíveis relações entre a correspondência letra e som com o casamento, “O casamento entre sons e letras nem sempre é monogâmico. O modelo ideal do sistema alfabético é o de que cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra, mas essa relação ideal só se realiza em poucos casos.” (LEMLE, 2007, p.17).

Segundo Lemle, (2007, p. 17) o ideal do sistema alfabético seria correspondência biunívoca entre grafema e fonema, ou seja, um grafema para

cada fonema e vice-versa. Mas como podemos observar existem algumas relações som/letra que foge a esse princípio. Para ilustrar estas relações descritas pela referida autora utilizaremos alguns exemplos:

Relação monogâmica: É também denominada de relação biunívoca na qual, um grafema¹ corresponde apenas um²fonema e vice-versa. No sistema de escrita alfabética, são biunívocos: *b, d, f, p, t e v*. Na palavra pirulito, por exemplo, o grafema **p** corresponde exatamente ao fonema [p]. Na palavra bela o grafema **b** corresponde ao fonema [b] e assim acontece com os outros grafemas que citamos.

Poligamia e poliandria com restrições de posição: neste caso temos dois aspectos: o primeiro diz respeito a uma letra representar variados sons, segunda a posição. Exemplo: a letra **S** na palavra sapo possui o som de [s] e já na palavra casa possui o som de [z]. A letra **X** na palavra exame possui o som de [z] e esta mesma letra na palavra fixo, possui o som de [ks].

O segundo aspecto desta relação refere-se que o fonema é representado de várias formas em palavras diferentes segundo a sua posição. Por exemplo: o fonema [i] o qual podemos perceber no final da palavra dente salientando que este fonema é notado pela letra **E** já na palavra igreja ele é notado pela letra **I** e percebemos o seu som no início desta palavra.

O terceiro aspecto descreve uma relação de concorrência: esta relação acontece quando duas letras representam o mesmo som e na mesma posição. Temos como exemplo o grafema **S** e o grafema **Z** que representam o fonema [z]. Percebemos esta situação nas seguintes palavras: mesa, casa, preciso e riso. No entanto as palavras certeza, arroz, nariz, paz passam à impressão que são grafadas com o grafema **S** este tipo de situação se configura numa relação de concorrência.

¹ Grafema é a representação gráfica dos sons da fala.

² Denomina-se fonema a menor unidade sonora que compõe a palavra capaz de estabelecer uma distinção de significado entre elas.

Segundo Morais e Leite “Uma vez que, os estudos voltados para a psicogênese da língua escrita tornaram-se uma fundamental referência, em nosso país, sobre como os aprendizes constroem hipóteses a respeito da escrita alfabética, a maioria dos professores teve pouco acesso às pesquisas acerca do papel das habilidades de consciência fonológica, no aprendizado da leitura e da escrita” (2005, p. 71). Diante desta situação é necessário frisar que é muito importante para o professor alfabetizador estudar e conhecer as relações existentes sobre sons e letras e vice versa, pois este é um conhecimento fundamental para a sua prática pedagógica.

Observa-se que, no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, o aprendiz realiza variadas reflexões acerca dos sons da fala e sua relação com a escrita. Entendemos por processo, “[...] o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção, portanto, do seu conhecimento” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.18).

Conforme Freitas (2004), a consciência fonológica parte de um nível implícito de análise de sons, para um explícito, essencial na correspondência fonema-grafema. Trata-se de “saber o que representam aqueles risquinhos pretos em uma página branca.” (LEMLE, 2007, p 15). Assim sendo, os risquinhos “[...] são símbolos de sons da fala” (LEMLE, 2007, p. 7), para quem já é alfabetizado pode parecer simples, mas para aqueles que não o são, a relação entre fala e tais rabiscos torna-se algo complexo e objeto de pensamento.

O termo consciência fonológica como já explanado em parágrafos anteriores, tem sido utilizado por diferentes autores para referir-se à habilidade em analisar as palavras de acordo com as diferentes unidades sonoras que as compõem.

A consciência desses sons que compõem a linguagem, esta capacidade de diferenciar os diferentes sons nas palavras é a chamada consciência fonológica. É um termo que se refere à consciência de unidades de sons, que podem ser palavras, sílabas, fonemas. (Ramos *et al.*, 2004, p.15).

Nesse sentido pode-se inferir, de modo geral, que a consciência fonológica tem relação com a capacidade do ser humano refletir, conscientemente, sobre os sons da fala. É uma capacidade cognitiva que pode ser desenvolvida e colaborar com o processo de aprendizagem da língua escrita. Se dermos créditos a diferentes pesquisas surgidas desde as últimas décadas, que indicam o papel do desenvolvimento da consciência fonológica nessa aprendizagem. Para abonação do que dizemos, importa mencionar algumas, conforme Morais e Leite (2005, p.73):

Em nosso país, estudos de Carraher e Rego (1982, 1984) sobre o “realismo nominal” constituem, provavelmente, as iniciativas pioneiras de exame daquela relação entre a capacidade de refletir sobre os sons das palavras e o sucesso/insucesso dos alfabetizandos.

Através dos estudos das referidas autoras, foi constatado que muitas crianças, após meses passando pelo processo de ensino e aprendizagem em leitura e escrita, ainda apresentavam indícios de se encontrarem na fase do realismo nominal, expressão utilizada por Piaget para caracterizar a relação que a criança, em estágio inicial da apropriação da língua escrita, estabelece entre palavra e o objeto ao qual se refere. As crianças não compreendiam porque, por exemplo, “trem era uma palavra menor que moranguinho, pois o trem que elas conhecem é grande, ou porque bola e laranja seriam palavras parecidas já que as duas são redondas”. Saliendo que “Essas mesmas crianças eram, em suas turmas, aquelas que menos tinham avançado no aprendizado do SEA.” (MORAIS; LEITE, 2005, p. 73-4).

Durante essa evolução conceitual, o aprendiz vai estabelecendo contato com as palavras que o cercam, a exemplo, do seu nome próprio, e, à medida que ela aprende a reproduzir o seu nome ou outras palavras, ela passa a usar as letras, mas ainda não faz relação entre as letras e as partes sonoras que as constituem, podendo ainda, apresentar indícios de realismo nominal, isto é, pensar que coisas grandes (boi, carro) seriam escritas com muitas letras e estas letras geralmente são grandes e que coisas pequenas (formiga) seriam escritas com poucas e, às vezes, tamanho pequeno em pequenas letras.

No livro "Psicogênese da Língua Escrita" Emília Ferreiro e Ana Teberosky descreve os níveis e as principais características das hipóteses sobre a linguagem escrita traçados pelas crianças. A criança, mesmo muito pequena, tem a habilidade de colocar problemas, criar hipóteses, testá-las e construir verdadeiros preceitos na busca pela compreensão do universo ao seu redor. Os estudos psicogenéticos mostraram que qualquer criança, passa por etapas de construção do conhecimento até chegar ao entendimento de que a escrita nota a língua falada, evoluindo de uma etapa para outra quando a anterior for colocada em conflito.

O fator que potencializa esse entendimento entre as crianças é o seu contato significativo com as práticas de leitura e escrita. Ressaltamos que Ferreiro (1991) não propõe práticas pedagógicas, nem técnicas metodológicas, mas outra forma de ver a criança em seu processo de construção da lecto-escrita. Para se apropriar da escrita alfabética, a criança passa pelas seguintes fases:

Fase *pré-silábica*, na qual a criança não diferencia o desenho da escrita, também não existe a intenção de notar a pauta sonora das palavras. Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e retas ou de combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se fizeram curvas fechadas ou semifechadas. "[...] neste nível a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas do resultado" (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991, p. 183). Ainda nesta fase a criança segundo Ferreiro e Teberosky, "reflete na escrita algumas das características do objeto" (1991 p. 184). O aprendiz, já numa segunda etapa desta fase, consegue grafar as letras, normalmente. Ela utiliza as letras do próprio nome (as mais significativas) e para diferenciá-las alterna a ordem das letras. Há também a ideia da quantidade mínima de caracteres que, geralmente são três.

Fase *silábica*, nessa etapa a criança começa a perceber a relação letra/som; os sons das palavras. "Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. [...] com esta

hipótese a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes.” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991, p.193) É uma fase constituída por descobertas grandiosas realizadas pelas crianças. Existem algumas variações nesta fase, que são: *silábica quantitativa*, quando a criança não atribuiu valor sonoro, apenas na quantidade (MARTELO= BAL) e *silábica qualitativa*, quando o valor sonoro é distinguido (MARTELO = AEO). É a fase *silábico-alfabética* que é considerada por Ferreiro e Teberosky (1991) como uma fase de conflito por ser uma etapa em que a criança descobre que para cada som é preciso notar mais do que uma letra. A quantidade de letras que ela utilizava anteriormente não é mais suficiente para a escrita das palavras. Neste sentido concebemos o quanto essa fase é importante, pois é nela que se constitui a compreensão do sistema notacional e por esse motivo ela é tão conflituosa para a criança.

A última fase é a *alfabética*, na qual a criança já conhece o valor sonoro convencional de todas ou de grande parte das letras, juntando-as para formar sílabas e palavras, faz distinção entre letra, símbolo, palavra ou frase. Aqui o aprendiz se tornou consciente da formação do sistema notacional de escrita. Contudo, é necessário enfatizar que o processo de aprendizagem da escrita e da leitura não termina com o estágio alfabético. Segundo Ferreiro e Teberosky,(1991, p. 213)

[...] a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido restrito. Parece-nos importante fazer esta distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades de compreensão do sistema de escrita.

Relacionando as características do nível pré-silábico apresentadas por Ferreiro e Teberosky aos os estudos de Carraher e Rego sobre realismo nominal (1982, 1984) pode-se inferir que, os aprendizes, nessa fase, acreditam que a escrita representa características reais do objeto a ser escrito, em concordância com o que já foi dito pelos autores, Ramos *et al.* (2004, p. 15), quando nos mostra , à medida que a crianças começam a tomar consciência que a palavra é composta de pequenas unidades, elas vão saindo da condição do realismo nominal:

Quando a criança começa a dominar a linguagem oral, dá atenção ao significado e não ao som das palavras. Quando ouve a palavra gato

pensa no gato como sendo o animal de uma família e não no fato de a palavra gato ser constituída pelos sons [g], [a], [t], [u]. Aos poucos a criança passa a perceber e a reconhecer que as palavras são constituídas por sons que podem ser mudados e manipulados.

Dentro desse contexto, Moraes e Leite (2005) realizaram um estudo exploratório que teve como objetivo analisar a relação de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica alcançado por crianças de uma escola da rede pública e outra da rede particular, em Recife, apresentando, dentre tantas análises, as seguintes reflexões:

Creemos que é preciso superar preconceitos e, criticando certas limitações dos estudos sobre consciência fonológica, assumir que, para alcançar hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas de escrita, os aprendizes precisarão pensar na sequência de partes sonoras das palavras (e não só em seus significados). Concebendo que a escrita alfabética é uma invenção cultural e que a escola pode ajudar o aluno a descobrir suas propriedades, defenderemos um ensino do SEA que promova, sistematicamente, a reflexão *também* sobre a dimensão sonora das palavras. (MORAIS; LEITE, 2005, p. 72)

É necessário destacar que as crianças que participaram da referida pesquisa apresentavam diferentes indícios de hipóteses da escrita. Os sujeitos da referida pesquisa foram, periodicamente, submetidos a atividades de escrita com liberdade de grafar do modo como imaginavam, a fim de que esses pesquisadores avaliassem e levantassem os indícios das ideias e hipóteses em relação à apropriação do sistema de escrita, como também realizaram atividades para examinar diferentes habilidades de reflexão fonológica que os mesmos já tinham alcançado. Para ilustrar as atividades que foram propostas por Moraes e Leite e como foram aplicadas, citaremos algumas que foram realizadas, especificamente, com uma aluna³ que frequentava a escola pública de Recife a qual era lócus da referida pesquisa.

1- Na primeira atividade, foi pedida a aluna que escrevesse algumas palavras, com o intuito de fazer um acompanhamento diagnosticar e

³A aluna citada era um dos doze sujeitos que participaram da pesquisa *Alfabetização – consciência fonológica psicogênese da escrita, um ponto de intercessão*, descrita no artigo Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? o qual estamos utilizando. Destacando que na época em que este artigo estava sendo produzido, paralelamente a pesquisa citada estava sendo desenvolvida por Tânia Maria Leite, sob orientação de Artur Gomes de Moraes.

acompanhar sua hipótese de escrita. “Ela escreveu então AM para livro, TAC para caderno e TOMC para lapiseira. Quando lhe foi pedido que lesse cada notação, ela fez todas as correspondências entre as letras e as sílabas orais das palavras. Leu assim: *li(A) vro(T); ca(T) der(A) no(O) e la(T) pi(O) sei(M) ra(C).*” (Morais e Leite, 2005, p.76). Podemos perceber que esta aluna apresenta indícios de estar no estágio silábico de quantidade, pois ela utiliza uma letra para cada sílaba da palavra.

2- A segunda atividade foi referente a uma avaliação de suas habilidades de reflexão fonológica, tais como: separar e contar oralmente sílabas de palavras, identificar e produzir palavras maiores que outras, identificar e produzir palavras parecidas porque começam com sílabas semelhantes ou porque rimavam. Também houve atividades de identificação e produção de palavras que começam com o mesmo fonema e de separação e contagem do número de fonema e sílabas.

Ao longo do ano, em diferentes ocasiões, as mesmas atividades foram aplicadas, a fim de observarmos a evolução do conhecimento da aluna. Atestamos, de fato, um avanço bastante significativo no desenvolvimento daquelas habilidades. Seu desempenho, ao final, tendeu a ser bom, embora, é claro, em algumas tarefas ela continuasse revelando dificuldades. Numa ocasião, diante de uma tarefa que envolvia contagem de fonemas, Taciana disse: “Está muito difícil pensar sobre esse sonzinho da palavra. Eu só sei contar os sonzinhos nos dedos”. (MORAIS; LEITE, 2005, p. 76)

- 3- Também foi realizada uma terceira atividade na qual a aluna foi solicitada a identificar, ante duas figuras (por exemplo, laranja e carambola) qual era a palavra maior. Segundo Moraes e Leite “[...] ela teve um bom desempenho. Explicava sempre, que a palavra maior escolhida “tinha mais letras” [...]”
- 4- Nessa atividade a proposta era que a aluna identificasse quais eram aquelas palavras que começavam com a mesma sílaba. Mas, de acordo com os autores, a aluna teve dificuldade para realizar esta atividade, não acertando em nenhum dos casos. “[...] Numa tarefa parecida, em que foi solicitada a produzir uma palavra que começasse com o mesmo pedaço de outra, apenas acertou no caso da palavra macaco”. Disse mala e justificou: “É porque começa com o mesmo som”. (MORAIS; LEITE, 2005, p.77)
- 5- Houve também atividades de identificação e produção de palavras que rimam, bem como na identificação e produção de palavras que iniciam com o mesmo fonema. Segundo os autores a aluna apresentou dificuldades de fazer o que lhe era pedido. Moraes e Leite frisaram que “Como a quase totalidade dos sujeitos que acompanhamos até hoje, para ela também era impossível “partir” uma palavra em seus fonemas ou contá-los. [...] sua tendência era segmentar as palavras em sílabas e dizer quantas sílabas tinha encontrado (por exemplo *me-la* tem dois).” (2005, p.78)
- 6- Três meses após a realização das atividades já citadas, foram aplicadas essas mesmas atividades com o intuito de verificar o desenvolvimento da aluna acerca das habilidades de consciência fonológica e seu avanço no processo de aquisição do SEA. “Ao ser solicitada a escrever as mesmas palavras ditadas no início do ano, escreveu LARO, para livro, CATO para caderno e TAPAMA para lapiseira. Ao fazer a leitura, estabeleceu uma correspondência entre as sílabas que pronunciava e as letras que havia notado, já com indícios da fonetização.” (2005, p.78)
- 7- As outras atividades já descritas também foram repetidas com a aluna. Seu desempenho nas atividades metafonológicas de separação oral de sílabas continuou bem; a aluna também acertou 100% das atividades que

solicitavam para identificar e produzir palavras que iniciam com a mesma sílaba. “Para a palavra sabonete, disse sapo e justificou “porque são parecidas, com o mesmo som”.” (MORAIS; LEITE, 2005, p. 78). Já nas atividades de identificação de rimas, ela demonstrou que ainda tinha algumas dificuldades mesmo assim percebemos um pequeno avanço quando a aluna escolheu os pares de palavras *ovelha/orelha* e *janela/panela*, pois a aluna justificou que as palavras são parecidas e têm o mesmo som. Mas quando a questão era produzir palavras que rimam com outras a aluna demonstrou certa facilidade e disse *papel para pastel, violão para melão e gente para pente*.

- 8- Nas atividades que envolviam fonemas, a aluna não obteve dificuldade para identificar palavras semelhantes no início, quando compartilhavam apenas o primeiro fonema. Porém as atividades de segmentação e contagem de fonemas ainda representava para a aluna um grande obstáculo. Ela não conseguia realizar a atividade com nenhuma palavra exceto com as monossílabas formadas por duas vogais, por exemplo, eu. Segundo os autores “Nesses casos, como as vogais constituem sílabas isoladas em nossa língua (a-belha; e-lefante; i-greja; o-velha; u-va), sua reflexão poderia estar funcionando, de fato em um nível “de sílabas”, e não de fonemas.” (MORAIS; LEITE, 2005, p. 79)

No fim desta pesquisa, a referida aluna já apresentava um avanço significativo e já se encontrava numa hipótese alfabética de escrita. Moraes e Leite relatam que:

Ao ser solicitada a escrever as mesmas palavras anteriormente ditadas, notou LIVRO para livro, CADENO para caderno e LAPIZERA para lapiseira. Seu desempenho nas atividades de reflexão metafonológica também foi melhor. [...] essa breve descrição das habilidades de Taciana durante a série da alfabetização, parece sugerir algumas constatações importantes. Em primeiro lugar, vemos que sua capacidade de refletir sobre a sequência sonora das palavras evoluía em paralelo ao avanço de sua concepção sobre a escrita alfabética. Vemos também que ela se valia de conhecimentos sobre a própria escrita (nomes das letras, quantidade de letras) para refletir sobre os segmentos orais das palavras. Finalmente, julgamos importante enfatizar que, mesmo já escrevendo alfabeticamente, ela tinha dificuldade de “isolar” mentalmente os fonemas, parecendo trabalhar com essas “unidades” de modo mais difuso, pensando sobre elas no interior das sílabas das palavras. (2005, p. 78-9)

Na pesquisa desenvolvida por Moraes e Leite direcionada para o desenvolvimento de algumas habilidades de reflexão fonológica no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), foi verificado que aconteceu uma grande variação no desempenho dos alunos e, no caso específico da aluna que utilizamos como exemplo, tanto em relação à função do nível de hipótese de escrita que tinham alcançado como em função do tipo de tarefa proposta como pudemos observar, a partir das descrições já realizadas das tarefas mencionadas.

De acordo com os resultados de sua pesquisa, Morais e Leite (2005) o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica é fator necessário, porém não suficiente para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Entendemos “por condição necessária, porém não suficiente” que para o aprendiz começar a estabelecer a relação entre os sons e a escrita das palavras, eles precisam sair da condição abstrata, em que pensam somente nos sons que formam a palavra e ir para uma condição mais concreta que seria observar a grafia da palavra.

Reconhecendo que a consciência fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente para uma criança se alfabetizar, pensamos que seja essencial criar situações, por meio das quais nossos alunos possam refletir sobre as formas orais e escritas das palavras. Para isso deveríamos articular atividades ou jogos linguísticos que envolvessem as capacidades de separar palavras em sílabas, comparar palavras quanto ao tamanho, comparar palavras quanto a semelhanças sonoras (de suas sílabas, rimas ou fonemas iniciais/finais). Nessa perspectiva, alguns textos se prestam, especialmente, para refletirmos sobre a dimensão sonora das palavras o qual abordaremos ao longo deste trabalho.

Como vimos às crianças, antes de poderem ler e escrever sozinhas e convencionalmente, formulam uma série de ideias próprias ou hipóteses, atribuindo aos símbolos da escrita alfabética significados variados e, simultaneamente, diferentes concepções. Para um aprendiz se alfabetizar, passa por uma evolução conceitual que se dá a partir de suas descobertas acerca do sistema de escrita alfabética. E, para que esta descoberta aconteça, é necessário que ele compreenda as propriedades inerentes ao sistema notacional do SEA do qual ele está se apropriando. De acordo com Morais (2005, p.42) isso implica compreender (reconstruir mentalmente):

- 1- Que escrevemos com letras, e essas letras não são notadas aleatoriamente ou inventadas. Para escrever, existe um repertório definido que, no caso do, é composto por 26 letras; também é necessário compreender que existe uma distinção entre letras, números e outros símbolos.
- 2- Que algumas letras são parecidas em sua forma, mas que sua posição não pode variar, por exemplo, o *p*, *q*, *d* e *b*. Porém uma mesma

letra como o P, assume formatos variados maiúscula “P”, minúscula “p”, cursiva “p” e bastão “P”);

3- Que existem algumas combinações de letras possíveis em nossa língua, ou seja, tem letras que podem vir juntas nas palavras e que, por exemplo, Q vem sempre junto de U, porém não existem palavras que terminem com QU. Também tem palavras que SS vem junto no meio, mas nunca no início ou final.

4- Que as letras possuem um som convencional fixo e uma mesma letra pode representar sons diferenciados (a letra “o” vale por /ó/, /õ/, /ô/, e /u/ por exemplo, na palavra bola a letra o possui o som mais aberto de /ó/, já na palavra bolo a letra o passa a ter um som mais fechado /ô/, e, por sua vez, na palavra amigo, a letra o está com o som de /u/). Também existem alguns sons que são notados por letras diferentes. (o som /s/ em português se escreve com S,C,SS,Ç,X,Z,SC,SÇ, etc.)

É interessante colocarmos que assim como Ferreiro (2003), concebemos que a apropriação do sistema alfabético implica a reconstrução pelo aprendiz de uma série de propriedades daquele sistema notacional e entendemos que o principiante, não dispõe, em sua mente, de pronto, unidades como “palavra” ou “fonema” para analisar os enunciados orais que pronuncia. Nesse momento, se faz necessário elucidar o que concebemos como sistema notacional. Segundo Morais (2005), “a humanidade, no decorrer de sua evolução, inventou vários sistemas notacionais, tais como: os sistemas de notação alfabética, o de numeração decimal, a notação musical e a cartografia.” Compreendemos que o sistema notacional refere-se às características da representação gráfica da linguagem. Todavia, é interessante destacar que um sistema notacional implica em preservar algumas características do objeto, enquanto outras poderão ser omitidas. Ferreiro (1985) apud (MORAIS, 2005, p.34) faz uma análise dessa situação e diz que, “se a notação contivesse todas as características ou propriedades do objeto que substitui, seria uma cópia ou réplica do objeto e não uma simbolização dele.”

O contato com a escrita é que vai viabilizar esse tipo de reflexão para que o aprendiz domine o SEA- sistema de escrita alfabética. É importante afirmar que habilidades de reflexão auxiliam o processo de alfabetização, pois para o indivíduo se apropriar do sistema de escrita alfabética é preciso que ele estabeleça relações entre a pauta sonora e a escrita, ou seja, o indivíduo assume uma atitude metacognitiva, refletindo sobre a dimensão sonora das palavras.

A aquisição da leitura e da escrita é um processo interno que acontece de forma diferente em cada indivíduo, dependendo de como ele é estimulado em seu ambiente. É caracterizada por grandes conflitos no nível cognitivo, que leva a criança a reconstruir seu conhecimento, provocando, assim grandes avanços para se chegar à complexa compreensão da escrita e da leitura. É um momento extraordinário, repleto de incertezas e descobertas e nós professores, podemos auxiliar nesta caminhada, organizando intervenções adequadas à diversidade de saberes da turma. O desafio é propor atividades que desenvolvam as capacidades metalinguísticas que possibilitem ao aluno criar bases para avançar em seu processo de aprendizagem e, então, chegar à escrita convencional.

2.2 REFLEXÕES ACERCA DAS CONSTELAÇÕES DE HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

No decorrer deste trabalho, inferimos que para compreender e se apropriar do sistema de escrita alfabético é necessário o desenvolvimento de algumas habilidades metafonológicas. Quando falamos em consciência fonológica, é necessário pensar que ela é composta por uma “constelação de habilidades” podendo ser manifestadas em diversos níveis pelo aprendiz. Essas habilidades são distintas e se dão em momentos diferentes do processo de alfabetização, entendendo, contudo, que o mais importante no desenvolvimento delas é a atenção para o como são processadas pelos aprendizes, isto é, como elas evoluem, quais as posições dos aprendizes sobre elas, quais pensamentos expressam.

Considerando, entretanto, a complexidade da apropriação do sistema alfabético de escrita, tudo que a ela diga respeito, merece ponderação e reflexão permanente. É por isso, que acompanhamos as indagações e posições de Moraes e Leite (2005):

O aprendiz já precisaria apresentar certa “prontidão” em consciência fonológica para poder iniciar alfabetização e se beneficiar de um ensino sistemático da escrita alfabética? Todas as habilidades metafonológicas são importantes para um aprendiz se apropriar do SEA? As respostas para essas duas perguntas é NÃO. Pois as habilidades aqui enfocadas se desenvolvem durante a aprendizagem da leitura e da escrita e que a reflexão sobre a forma escrita das palavras é fundamental para o seu desenvolvimento. (2005, p. 75).

Claro que não é preciso e nem mesmo possível que os aprendizes apresentem “prontidão” em consciência fonológica antes de iniciar o seu processo de alfabetização, porque ela envolve uma “constelação de habilidades” composta pela capacidade de manipulação consciente e intencional dos sons que compõem a fala, desde o nível da quantidade de palavras de uma frase até o nível das unidades menores que as sílabas – os fonemas.

No entanto, é válido frisar que toda essa constelação é importante, mas algumas habilidades antecedem ou devem anteceder a outras, quando se trata de

capacidades que auxiliam a alfabetização de crianças, por exemplo, o reconhecimento da unidade palavra, num texto oral e sua relação com o texto escrito, sua representação segundo a visão da criança . Nesse sentido, os autores citados sugerem que o trabalho pedagógico deva ser sistematizado e organizado de forma que possibilite aos alunos, já na educação infantil, pensar acerca das propriedades das palavras como: semelhança, tamanho e estabilidade, como auxílio para a apropriação da aquisição da escrita.

Evoluindo nessa discussão, Cielo (2001, p. 47) comenta que “sob a expressão “consciência fonológica” estão englobadas as habilidades em reconhecimento e produção de rimas, análise, síntese, reversões, manipulações silábicas e, por fim, as habilidades de discriminação de fonemas e realização de correspondência entre fonema e grafema e vice-versa”. Cada habilidade possui suas especificidades e nessa conjectura, estão envolvidos vários níveis de consciência metafonológica. Segundo Moojen e Santos (2003, p. 11):

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 (contatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir, transpor).

Diante de todas essas considerações, acreditamos que desde muito cedo, as crianças devem ser colocadas em situações de experiências com os sons das palavras através de brincadeiras e jogos linguísticos. Esses jogos linguísticos ajudam a desenvolver a reflexão fonológica sobre rimas, sílabas, unidades maiores e menores que as sílabas, como assonâncias e aliterações e até certas unidades fonêmicas mais fáceis de serem isoladas na corrente da fala, como supõe a vertente interativa que acha que algumas habilidades de consciência fonológica são importantes para desenvolver a escrita. Essas atividades e brincadeiras vão contribuir para que, prestando a atenção nos sons da língua, as crianças possam, depois, articular essa capacidade à compreensão da relação entre sons e escrita. A obra *Consciência Fonológica em crianças pequenas*, traz alguns exemplos desses jogos linguísticos, baseados nas seguintes finalidades:

- Jogos de escuta: estimular a habilidade das crianças de prestarem atenção de forma seletiva.
- Jogos com rimas: usar as rimas para introduzir os sons das palavras as crianças.
- Consciência das palavras e frases: desenvolver a consciência das crianças de que a fala é constituída por uma sequência de palavras.
- Consciência silábica: desenvolver a capacidade de analisar as palavras em sílabas, separando-a e sintetizando-as.
- Introdução de fonemas iniciais e finais: mostrar às crianças que as palavras contêm fonemas e mostrar a elas a forma como os fones soam e como os percebemos quando os pronunciamos isoladamente.
- Consciência fonêmica: desenvolver a capacidade de analisar as palavras em uma sequência de fonemas isolados, separando-os e sintetizando-os.
- Introdução das letras e da escrita: introduzir a relação das letras com os sons da fala. (ADAMS *et al.*, 2007, p. 33-6)

A referida obra foi lançada em 2006 escrita originalmente, por Marilyn Jager Adams, Bárbara R. Foorman, Ingvar Lundberg e Terri Beeler, porém em dinamarquês, sendo posteriormente lançado no Brasil com tradução realizada por Roberto Gataldo Costa com auxílio de Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa, na adaptação, supervisão e revisão técnica da edição que em 2007 fora reimpressa. A obra foi baseada em um programa desenvolvido na Suécia e na Dinamarca por Lundberg, Frost e Petersen em 1988 (2007, p.17).

O texto apresentado no livro, conforme informa Lamprecht e Costa, traz consigo o resultado de pesquisas sobre consciência fonológica, assim como as verificações de fonoaudiólogos, psicopedagogos, professores, pedagogos e estudiosos sobre o assunto quanto ao uso de um programa voltado à construção desta “base” para melhor compreensão do processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, devendo ser aplicado, inicialmente, na pré-escola.

Consciência fonológica é atualmente, um assunto de grande importância. Crianças que tem consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas. As que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler. Os educadores que ensinam consciência fonológica descobriram que fazendo isso, aceleram o crescimento de toda a turma em termos de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que reduzem a incidência de crianças com atraso na leitura. (ADAMS *et al.*, 2007 p. 18)

O programa do qual a obra em estudo faz menção, traz diversos jogos e atividades para crianças da pré-escola, da primeira série e para os alunos de

educação especial a serem utilizados no contexto da sala de aula de acordo com as finalidades já descritos. O seu objetivo é o de desenvolver a consciência fonológica, a fim de preparar os aprendizes para aprender a ler e a escrever. Analisando alguns aspectos do programa mencionado, podemos perceber que ele remete a criança a um conjunto de procedimentos que criam condições para que desenvolvam as mais variadas habilidades metalinguísticas. A obra “Consciência fonológica em crianças pequenas” pode ser considerada como um rico instrumento para os professores que, muitas vezes, até utilizam muitos dos elementos abordados sem saberem o porquê ou como os mesmos vêm auxiliar seus alunos.

No decorrer deste estudo, utilizaremos algumas passagens desta obra que tratam dos níveis de reflexão fonológica trabalhada a partir de jogos linguísticos. De acordo com Zorzi (2003), a consciência fonológica não deve ser compreendida como algo linear, mas como um movimento dinâmico em diferentes níveis, do mais simples ao mais complexo, distribuindo-se da seguinte forma: sensibilidade à rima, conhecimento silábico, conhecimento intra-silábico, conhecimento segmental⁴. Complementando esse pensamento Freitas (2004, p.13) alude que “a última habilidade a surgir é a consciência fonêmica, sendo encarada como o nível mais complexo da consciência fonológica”.

A rima acontece quando há semelhanças entre os sons desde a vogal ou ditongo tônico até ao último fonema da palavra. É corriqueiro presenciarmos crianças brincando com nomes dos colegas em jogos de rimas como: “Juliana cara de banana”; “Marcelo cara de martelo” e isso demonstra que mesmo sem ter a real noção do que estão fazendo, eles estão rimando as palavras e mesmo se tratando de uma brincadeira natural e espontânea isso não deixa de validar sua capacidade de reflexão fonológica.

A sensibilidade às rimas surge com bastante facilidade para a maioria das crianças. Por isso os jogos com rimas são uma excelente iniciação à consciência fonológica. Por direcionar a atenção das crianças as semelhanças e diferenças entre os sons das palavras, o jogo com rimas

⁴ O conhecimento segmental é um termo usado por alguns autores inclusive Zorzi e diz respeito à compressão de que as palavras são compostas por um conjunto de segmentos sequenciados denominados fonemas.

é uma forma útil de alertá-las para a ideia de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma física. (ADAMS *et al.*, 2007, p. 51)

Já a aliteração, representa a repetição da mesma sílaba ou fonema no arranjo inicial das palavras. Como um ótimo exemplo de aliteração temos os trava-línguas, pois repetem, no decorrer da frase, várias vezes o mesmo fonema. *O que é que Cacá quer? Cacá quer caqui. Que caqui que Cacá quer? Cacá quer qualquer caqui.* Os pesquisadores Goswami e Bryant (1999) realizaram estudos a respeito da consciência fonológica e comprovaram que a habilidade de detectar rima e aliteração é preditora do progresso na aquisição da leitura e escrita. Verificou-se isto, porque a capacidade de perceber as similaridades sonoras, no início ou no final das palavras, permite ao aprendiz estabelecer conexões entre os grafemas e os fonemas que eles representam.

A consciência de palavras também designada por consciência sintática, caracteriza-se por segmentar a frase em palavras e, além disso, perceber a relação entre elas e organizá-las numa sequência que faça sentido. Nesse nível, se desenvolve a compreensão de que a fala é constituída por uma sequência de palavras, que devem ser exploradas até que as crianças percebam que a fala é composta de palavras com diferentes tamanhos. Geralmente, esse nível não é muito trabalhado no processo inicial de aquisição da lecto-escrita. Contar o número de palavras numa frase, referindo-o verbalmente ou ordenar corretamente uma frase ouvida com as palavras desordenadas também é uma capacidade que depende desta habilidade.

A consciência silábica incide no desenvolvimento da capacidade de segmentar palavra em unidades menores, as sílabas. É importante destacar que, neste nível, a criança vai realizar dois processos: primeiro ela vai identificar a sílaba e depois irá separar a palavras em sílabas. “Quando os alunos entenderem que as frases são formadas por palavras, é hora de apresentar-lhes a ideia de que as palavras são elas próprias, formadas por sequências de unidades ainda menores de fala: as sílabas”. (ADAMS *et al.*, 2007, p. 77).

Para realizar uma atividade voltada para a percepção de sílabas, pode-se solicitar a turma bater palmas ao falar o próprio nome. Nesse caso, o uso das

palmas e a clareza na pronúncia são importantíssimos para que os aprendizes percebam as sílabas. Essa sugestão também foi dada por Adams et al (2007, p. 77)

A existência e a natureza das sílabas são introduzidas pedindo-se às crianças que batam palmas e conte as pulsações de seus próprios nomes. Estendendo esse desafio a uma série de palavras diferentes, o conceito de sílaba é fortalecido e enriquecido nas crianças.

Quanto ao nível de consciência fonêmica, a qual muitos autores dizem ser “refinada”, consiste na possibilidade de análise dos fonemas que compõem a palavra, sendo também a última a ser adquirida pela criança. As pequenas unidades da fala que correspondem a letras de um sistema de escrita alfabética são chamadas de fonemas. Realizar atividades como dizer quais ou quantos fonemas formam uma palavra; formar uma nova palavra retirando o fonema inicial, por exemplo, o fonema /es/ da palavra ESCOLA, forma-se a palavra COLA, são formas que podemos utilizar a consciência fonêmica. Contudo, existem alguns equívocos em relação a percepção dos fonemas e dentro desta situação Adams et al. (2007, p. 19) adverte que:

[...] O problema, em grande medida, é que as pessoas não prestam atenção aos sons dos fonemas ao produzir ou escutarem a fala. Em vez disso, processam esses fonemas, automaticamente, dirigindo sua atenção ao significado e à força do enunciado como um todo. Sendo assim o desafio é encontrar formas de fazer com que as crianças notem os fonemas, descubram sua existência e a possibilidade de separá-los. Felizmente, muitas das atividades que há tempos são desfrutadas pelas crianças em idade pré-escolar, envolvendo rima, ritmo, escuta e sons, são ideais para esse propósito.

Retomando os estudos voltados para a psicogênese, compreendemos que a criança só progride em relação aos níveis de hipóteses de escritas, classificada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, à medida que reflete sobre a pauta sonora das palavras. Por isso, afirmamos mais uma vez, a importância de sistematizar e aplicar, no contexto da sala de aula, atividades tais como: identificação de rimas, contar números de sílabas; identificar a sílaba inicial, final ou até mesmo aquela sílaba que está no meio de uma palavra, assim como decompor palavras para formar novas e todas estas são habilidades de consciência fonológica que

desenvolvidas e estimuladas na criança influenciam no processo de aquisição da língua escrita pelas crianças, garantindo o sucesso da alfabetização destas. Diante das habilidades apresentadas, é necessário afirmar que:

Embora estudos tenham demonstrado que a habilidade para analisar a fala em unidades silábicas ou outras unidades supra-segmentares pode se desenvolver naturalmente, a partir de experiências informais com a linguagem oral (Bertelson & cols., 1989; Morais & cols., 1986, 1989), o grande contingente de alunos que apresenta dificuldades para se alfabetizar tem levado muitos autores a defender a importância da sistematização de atividades pedagógicas visando desenvolver os diferentes níveis de consciência fonológica no início do processo de alfabetização, de modo a facilitar a aquisição da linguagem escrita.” (Maluf & Barrera, 1997; Manrique & Signorini, 1988; Soares & Martins, 1989 apud BARRERA; MALUF, 2003, p. 492).

Considerando as pesquisas que tem a consciência fonológica e alfabetização como objeto de estudo, algumas inclusive por nós referenciadas neste trabalho, fica claro haver, hoje, a ideia de que a alfabetização e a reflexão fonológica se relacionam mutuamente. Dito isto, apreendemos que este é um processo de mão dupla, onde a criança precisa ter consciência fonológica para avançar em seu processo de aprendizado da língua escrita e, à medida que avança nesse aprendizado também se amplia a sua capacidade metafonológica.

3. REFLEXÃO FONOLÓGICA A PARTIR DE TEXTOS DA TRADIÇÃO ORAL

As crianças chegam à escola sabendo várias coisas sobre a língua através de suas vivências e conhecimento de mundo. Elas costumam ter contato com livros de histórias, cantigas, parlendas, trava-línguas, adivinhas, quadras e brincam, por exemplo, com jogos de palavras fazendo muitas rimas, habilidades essas que demandam sensibilidade aos sons. Crianças que têm contato com uma diversidade de textos antes de entrar na escola, possivelmente, desenvolvem capacidade para reconhecer algumas pistas em um texto escrito, especialmente daqueles que guardam na memória, e isso as ajuda a estabelecer uma relação entre a língua na modalidade oral com a da modalidade escrita.

“Crianças de pré-escola e de primeira série estão na idade ideal para aprender a ler e a escrever. Contudo, compreender o mapeamento entre a linguagem escrita e a oral depende de um claro conhecimento de frases, palavras e fonemas, porque a linguagem escrita é organizada explicitamente segundo essas unidades” (ADAMS *et al.*, 2007, p. 31)

Num movimento tanto lúdico quanto cognitivo, algumas crianças conseguem identificar palavras que rimam (bola e cola, por exemplo), já reconhecem palavras que iniciam com o mesmo som (amor e ator, por exemplo) ou que terminam com o mesmo som (boneca e peteca), outras já arriscam até separar palavras em sílabas (bo-la). Essas experiências influenciam, enriquecem e estimulam o desenvolvimento das habilidades em consciência fonológica, e o desenvolvimento dessas habilidades favorecem ou se integram ao processo de alfabetização propriamente dito. Porém, nem todas as crianças possuem um ambiente rico em letramento antes de entrar na escola, acabando por ter, assim supomos, menos informações sobre a relação entre a fala e a escrita. Por este motivo, sugerem alguns estudiosos, a exemplo de Morais (2005), com quem temos total concordância, a realização, já na educação infantil, de diferentes atividades que proporcionem às crianças o desenvolvimento de algumas reflexões

fonológicas, as quais, assim supomos, interferem positivamente em seu processo de alfabetização.

O termo “letramento”, utilizado nesse texto, surge em meados dos anos de 1980 no Brasil e, simultaneamente em outros países, como Portugal, França e Estados Unidos (SOARES, 2004), para denominar práticas de uso da leitura e escrita no cotidiano das pessoas, levando em conta a sua função social. São práticas de letramento pegar o ônibus correto para casa ou para ir a um determinado lugar, ler a bula de um remédio, fazer de conta que lê uma história, mesmo que ainda não seja alfabetizado, ler o jornal ou, até mesmo, o resumo das novelas na revista; fazer uma lista de compras, uma receita de bolo etc. Todas essas atividades constituem formas de utilização social da leitura e da escrita.

Dentro desse contexto Magda Soares (2004) nos alerta que é preciso tomar cuidado para não desprezar os aspectos específicos da alfabetização, durante o processo de aquisição do sistema alfabético. Para melhor entendermos essa questão destacamos um excerto do texto de Magda Soares “*A reinvenção da alfabetização*” no qual ela diz:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre, simultaneamente, por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. [...] A conveniência, porém, de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. (2004, p.14-5)

Parece indiscutível que o processo de alfabetização e o de letramento é indissociável, um não devendo ter prevalência sobre o outro, mas são diferentes em termos cognitivos.

O processo de letramento inicia-se a partir do momento em que se convive com ambientes rodeados de material escrito. Com isso, o indivíduo vai se

familiarizando com as práticas da leitura e da escrita. Já o processo da alfabetização começa quando a criança chega à escola.

Após analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes à Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1997), observamos que este faz algumas considerações relacionadas ao processo de letramento. Elucidando sobre a importância da utilização dos conhecimentos de leitura e escrita nas práticas sociais, consta no PCN da Língua Portuguesa que:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. (1997, p. 25-6)

Assim, compreendemos que tanto a escola quanto o professor devem “criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem”, pois o espaço escolar pode ser utilizado como meio para divulgação de diversos tipos de textos. O professor, através de suas aulas, também poderá propiciar ao aluno a ter experiências com uma gama de gêneros textuais e práticas de leituras. Nessa perspectiva, o PCN de Língua Portuguesa nos traz uma consideração muito importante:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (1997, p. 25)

Segundo Soares (2004, p. 24), "alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita". E, nesse sentido, verificamos que o referido PCN defende, assim como nós, a importância do alfabetizar letrando. "No primeiro ciclo deve-se propor aos alunos que leiam e escrevam, ainda que não o façam convencionalmente." (BRASIL, 1997, p. 69).

Diante do exposto, alfabetizar letrando alude a não apenas aprender a ler e a grafar as palavras, mas capacitar-se, continuamente, a fazer o uso desse conhecimento. De fato, os processos de alfabetização e letramento, caminham juntos, sendo que o processo de letramento, como vimos, antecede a alfabetização, permeia todo o processo de alfabetização e continua a existir mesmo quando já estamos alfabetizados.

Os professores podem utilizar a sala de aula como um espaço privilegiado para que os alunos tenham essa vivência com a diversidade de textos que circulam socialmente, contribuindo assim para um processo de aprendizagem significativo e também para que o conhecimento produzido em sala de aula faça sentido para o aluno.

Por outro lado, promover no contexto da sala de aula atividades que estimulem aluno a aprender refletindo sobre sua própria aprendizagem e a compreender processos pelos quais passa ao se apropriar da tecnologia da língua escrita é muito importante.

Nesse sentido, entendendo a importância da consciência fonológica nas variadas etapas da alfabetização, inclusive nas que a precedem, e que essa consciência se desenvolve através de níveis de habilidades de reflexão fonológica, supomos que nós professores devemos encontrar meios de fazer com que as crianças, de forma lúdica, desenvolvam os vários níveis dessas habilidades que compõem a pauta sonora das palavras, desde a consciência de palavras nas frases até as sílabas e as unidades menores que as sílabas, os fonemas.

Dentre algumas habilidades que podem ser trabalhadas em sala de aula e que contribuem para o desenvolvimento da capacidade metafonológica podemos citar:

- identificar rimas e aliteração;
- identificar palavras mais curtas e palavras mais longas;
- contar, separar palavras em sílabas;
- identificar palavras com o mesmo som inicial;
- identificar palavras ou sílabas com o mesmo som final;
- contar os sons que fazem parte das palavras;
- manipular sons nas palavras (por exemplo, dizer fato, mas sem o /f/ inicial).

Essas habilidades podem ser trabalhadas através de textos da tradição oral, em especial, a poesia oral, que se constitui de versos, trava-línguas, cantigas, adivinhas, parlendas, provérbios, etc. É interessante trabalhar com esses gêneros textuais por constituírem textos curtos, lúdicos, de domínio popular, fáceis de serem memorizados e que muitos sabem de cor. Salientamos que, “Quando se diz “textos que se sabe de cor” significa que originalmente circulam como textos orais que as pessoas utilizam em diversas situações recorrendo a sua memória.” (ARAÚJO, 2011, p.15).

Por seu aspecto lúdico e por serem textos curtos que sabemos de memória, os textos de tradição oral apresentam um vínculo prazeroso com a leitura e com a escrita. Desta forma, o indivíduo que ainda não foi alfabetizado começa a fazer uma relação entre a escrita e a pauta sonora e assim, constroem hipóteses em relação ao SEA. Para Araújo (2011, p. 23):

Atividade de leitura com esses textos ajudam a confrontar hipóteses das crianças com informações que o texto traz sobre a escrita. A criança, numa verdadeira situação problema, de pesquisa, tem oportunidade, se bem conduzida as atividades de reconhecer certas palavras, perceber certas relações som/grafia, usando todo o conhecimento que tem dos valores sonoros das letras, sílabas ou de partes das palavras para tentar reconhecer palavras, versos, estrofes, e usando estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência, verificação, decodificação) para ler sem ainda saber, ajustando o oral (que sabe de cor) ao escrito diante de si.

Em concordância com Araújo (2011, p.20), também concebemos que abordar esse gênero textual na sala de aula ajuda o aluno a perceber, refletir e

identificar os aspectos discursivos⁵ que este gênero apresenta: rimas, repetição, versos curtos, aliterações (repetição de sons consonantais), assonâncias (repetição de sons vocálicos), organização do texto no que diz respeito ao seu aspecto gráfico, lúdico e sonoro, favorecendo, assim, situações que o ajudam a elaborar hipóteses sobre o sistema de escrita alfabético.

Para que o aluno descubra as funções da língua escrita e se aproprie do sistema de escrita alfabético é preciso criar situações em que sejam desenvolvidas suas habilidades de consciência fonológica na qual a escrita seja usada funcionalmente.

Dentre os gêneros que compõe a poesia oral, tenho especial predileção pelas parlendas, em toda a sua constelação: fórmulas de escolha, parlendas propriamente ditas, brincos, mnemônicas e lenga-lengas. As parlendas, chamadas também de parlengas ou de lengalengas, são textos da tradição oral, com arrumações rítmicas em forma de verso, geralmente com rimas e paralelismos. Os versos que formam este gênero sempre estiveram presentes no imaginário popular. Jacqueline Heylen, em sua obra intitulada “Parlenda, riqueza folclórica”, define a parlenda como:

[...] um conjunto de palavras de arrumação rítmica em forma de verso que rima ou não. Ela distingue-se dos demais versos pela atividade que a acompanha, seja jogo, brincadeira ou movimento corporal. Embora exista a expressão “cantar uma parlenda”, ela é expressa de forma recitativa. a parlenda é enunciado lúdico-pedagógico; ela diverte e ensina e, pela sua forma ritmo-sonoro-motora, desenvolve as condições psicossociais do homem. (1987, p.13)

As crianças expressam através dos textos da tradição oral acontecimentos importantes inerentes as suas experiências, pois desde cedo, elas tem contato com uma variedade de textos orais geralmente compartilhadas no ambiente familiar. As parlendas, como já dito também faz parte da cultura popular e diante disso Kishimoto expressa:

⁵ Compreendemos por aspectos discursivos as características da linguagem em uso. Neste caso trata-se de um gênero textual, no entanto, estamos no referindo às características textuais deste gênero.

A força que a parlenda exerce explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária (2006. p. 38).

Todavia a parlenda e outros textos da poesia oral como as quadrinhas, cantigas, provérbios dentre outros ficam em evidência somente na época em que é comemorado o folclore. E nesse sentido é válido ressaltar que estes textos não só pode como devem ser utilizados como ferramentas lúdico-pedagógicas durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em datas específicas. De acordo com essas reflexões, Silveira (2001, p. 89) expõe que:

O que se observa é que o folclore, na sua riqueza e diversidade parece ser —simplificado para adaptar-se à escola. Assim, a amplitude da variedade de temáticas e expressões que compõe o conjunto multifacetado que é o folclore chega até os alunos de maneira estereotipada. Perde-se a noção de conjunto, prevalecendo os fatos isolados. Durante todo ano o folclore permanece longe dos alunos. Chega o mês que lhe é dedicado, este parece irromper do esquecimento para surgir como novidade, como uma coisa estanha aos alunos.

As parlendas, ao contrário do que muitas pessoas pensam, desempenham funções que vão muito além de uma simples brincadeira infantil. Elas possuem uma intenção comunicativa que tem por finalidade entreter a criança, ensinando-lhe algo. Jacqueline Heylen através de sua pesquisa sobre as parlendas infere que:

“No Brasil distinguem-se entre as parlendas: brincos e mnemonias. Brincos é o termo criado pelo folclorista Veríssimo de Melo e são parlendas usadas com a criança pequena. Neste caso é o adulto ou é a criança mais velha que recita. [...] e Mnemonias termo criado pelo folclorista Luís Câmara Cascudo diz respeito às parlendas que ajudam a memorizar nomes, números, etc.” (1987, p. 13-4)

De acordo com a autora, Câmara Cascudo também divide as parlendas em duas seções: parlendas propriamente ditas e mnemonias. As primeiras tem o objetivo de divertir a criança. Já as segundas o objetivo é o de ensinar-lhes alguma coisa. Contudo, Veríssimo de Melo subdividiu as parlendas propriamente ditas em duas seções: “a primeira considerada as mais simples ditas, com fim de

entreter ou ninar crianças. E as demais, recitadas ou ditas pelas próprias, com fim especial. Desta maneira, ele classificou as parlendas em três seções: brincos, mnemonias e parlendas propriamente ditas” (MELO, 1985, p. 38).

Brincos – também conhecidos por mimos são textos que os adultos costumam dizer, recitar ou cantar para brincar ou entreter crianças e, em geral, envolvem ritmo e movimentos corporais. Nesse sentido, os brincos geralmente são o primeiro tipo de parlendas que temos contato. Esse gênero textual é de domínio popular e, à medida que vão passando de uma geração para outra, eles vão ganhando novas formas. Exemplos de Brincos:

*Serra, serra
Serrador
Quantas tábuas já serrou
Já serrou vinte e quatro
Outras três ele quebrou!*

O adulto pode ser o pai ou a mãe, ou, até mesmo, uma criança maior, de mãos dadas com a criança que pode estar sentada ou em pé e, canta ou recita o brinco e, ao mesmo tempo, faz-se um movimento corporal de ir e vir como se simulasse uma serra. Outro exemplo de brinco muito utilizado é:

*- Cadê o bolinho que estava aqui?
O gato comeu. (responde-se).
- Cadê o suco que estava aqui?
O gato bebeu...*

No momento em que o adulto recita este brinco, a criança estará com o braço estendido e a mão aberta e a cada vez que uma dessas perguntas é feita, um dedo da mão da criança vai sendo tocado pelo adulto até completar o ciclo. Então quando este processo é terminado segue-se a procura do gatinho peralta que comeu e bebeu tudo. Nesse momento, o adulto desloca o dedo pelo braço da criança como se os seus dedos estivessem andando, a partir da palma da mão dizendo:

– Saiu por aqui, por aqui, por aqui e parou aqui. (para-se o dedo no cotovelo). Continua subindo, foi por aqui até chegar... às axilas da criança, fazendo cócegas.

Mnemonias – É uma expressão criada por Câmara Cascudo que se constitui de textos utilizados para ensinar algo para a criança de uma forma lúdica e divertida. Segundo Cascudo (1984, p.61), as mnemonias “São as fórmulas divulgadoras dos primeiros princípios, do real imediato, nomenclaturas indispensáveis para alguns conhecimentos indispensáveis, números, dias da semana, meses, etc.” Seguem exemplos de mnemonias algumas, acreditamos serem bastante conhecidas, salientando que existem versões diferentes.

*A galinha do vizinho
bota ovo amarelinho
bota um, bota dois,
bota três, bota quatro,
bota cinco, bota seis,
bota sete, bota oito,
bota nove, bota dez!*

*Um, dois, feijão com arroz,
Três, quatro, feijões no prato,
Cinco, seis, falar inglês,
Sete, oito, comer biscoito,
Nove, dez comer pastéis.*

Parlendas propriamente ditas – são textos falados pelas próprias crianças que, ao brincarem livremente, as utilizam para escolher quem vai jogar, quem vai se casar, se vai namorar, para enganar o outro dentre uma infinidade de situações. São também chamadas de fórmula de escolha. Uma parlenda propriamente dita muito utilizada pelas crianças é:

*Bem me quer, Mal me quer,
Bem me quer, Mal me quer, etc...*

Ao recitar esta parlenda utiliza-se uma flor. Ao mesmo tempo em que se vai despetalando-a, a menina pensa no seu pretense namorado, ou mesmo num amigo, em seus pais, ou outra pessoa querida. Outra parlenda propriamente dita bem apreciada é a que diz com quem você vai casar, sendo que em algumas regiões do Brasil esta parlenda é recitada pelas crianças enquanto pulam corda.

*Com que você pretende se casar?
Com o loiro,*

Moreno,
Careca,
Cabeludo,
Rei Capitão,
Soldado,
Ladrão,
Qual é a letra do seu coração?

Nesse momento as crianças começam a dizer as letras do alfabeto até que tropecem na corda, para que a letra do futuro marido seja descoberta. E ainda temos outra fórmula de escolha bastante utilizada pelas crianças,

Lá em cima do piano
Tem um copo de veneno
Quem bebeu, morreu
O azar foi seu.

Dentro deste leque de opções de parlendas, temos também os lengas-lengas no qual se repetem determinadas palavras ou expressões que normalmente rimam. Alguns lengas-lengas não possuem sentido aparente e, habitualmente, estão associados a brincadeiras e jogos. Para Câmara Cascudo:

“As parlendas ou lenga-lengas, como dizem os portugueses, são fórmulas literárias tradicionais, rimadas também pelos toantes, conservando-se na lembrança infantil pelo ritmo fácil e corrente. [...] figuram, abundantemente, na classe daquelas nonsense rymes, sem pé nem cabeça, com a função sugestionadora do ritmo” (1984, p. 59)

Hoje é domingo. Pede cachimbo.
O cachimbo é de ouro. Bate no touro.
O touro é valente. Bate na gente.
A gente é fraco. Cai no buraco.
O buraco é fundo.
Acabou-se o mundo!

Como podemos observar, existe um repertório bastante variado de parlendas as quais podem ser utilizadas de muitas formas. Não existe autoria dessas parlendas que utilizamos para ilustrar este trabalho, e de muitas outras porque todas elas são de cunho popular. Sobre essa questão Heylen nos diz que:

A parlenda é uma expressão linguística de transmissão oral; de pais aos filhos, de babás às crianças pequenas, das crianças, das crianças mais velhas às mais novas dos avós aos netos etc. a transmissão ocorre em

situações variadas e de maneira não organizada. Assim a parlenda passa de boca em boca percorrendo o tempo e acompanhando o ciclo etário do homem. Da parlenda não se sabe quem a inventou; é domínio do povo; pertence ao anonimato. A parlenda nasce da sabedoria popular pois expressa a maneira de pensar, sentir e agir de um povo, surgindo no linguajar cotidiano. (1987, p. 15)

Diante do exposto podemos observar, nas entrelinhas das parlendas, maneiras de pensar, costumes, transmissão de conhecimento, sentir e agir de um povo. Para complementar o que já foi dito Cascudo (1984, p.23) expressa que “essa literatura, que seria limitada aos provérbios, adivinhas, contos, frases feitas, orações, cantos ampliou-se alcançando horizontes maiores. Sua característica é a persistência pela oralidade”. Mas de acordo com Araújo (2011, p.19) atualmente estes textos já:

[...] são registrados por escrito, e também parte do repertório textual a ser explorado no letramento. Depois de sua exploração oral, também, podem ser explorados os diversos suportes e meios onde circulam, contemporaneamente, bem como suas reapropriações, inovações, paródias, usos intertextuais diversos, proposto por muitos autores, poetas.

Dessa forma, a parlenda se torna um elemento valioso tanto em seu aspecto cultural quanto para o processo de aquisição da leitura e da escrita, pois o professor poderá desenvolver atividades desafiantes e não desestimulantes que, possam ser compreendidas e acompanhadas por todos os alunos. As atividades realizadas com textos que os alunos sabem de cor também proporcionam momentos interessantes de reflexões, uma vez que os alunos de escrita não alfabética, por exemplo, têm como desafio a ordenação de frases ou palavras do texto.

Diante disso, entendemos que as parlendas não podem ser deixadas de fora no trabalho com a alfabetização, pois estes textos possuem em sua forma características singulares que são de fundamental importância para o desenvolvimento de habilidades fonológicas referentes aos níveis iniciais. Fazendo intervenções propícias, no trabalho com parlendas na sala de aula, o professor possibilitará que a criança realize diversas reflexões e, assim, avance em seu processo de aprendizagens.

A intenção da utilização de parlendas na sala de aula é provocar no aluno o interesse pelo mundo da leitura e da escrita, fazer com que eles prestem atenção ao som que compõe as palavras, nas rimas, aliterações, etc. desenvolvendo, assim, diversas habilidades metafonológicas e facilitando, desta forma, sua compreensão sobre o sistema alfabético.

Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991, p. 82), “a criança não vivencia o processo de alfabetização como uma sucessão de conquistas, mas como uma experiência de conflitos”. Logo, não se pode pensar a alfabetização sem considerar a criança como sujeito cognoscente – alguém que constrói, interpreta e dá significados ao que lê. É nesta perspectiva cognitiva, que assim como Emília Ferreiro, concebemos a criança como um ser que pensa e constrói o seu conhecimento.

O trabalho com parlendas pode ser um caminho eficaz tanto para o professor que tem um rico repertório de texto em mãos que poderá ser trabalhado de variadas formas, quanto para o aluno que poderá ser estimulado a desenvolver diversas habilidades que fomentam as habilidades metalinguísticas, favorecendo o ensino e aprendizagem como um todo. O desenvolvimento destas habilidades têm efeitos positivos no nível de consciência fonológica e na iniciação à leitura e à escrita em crianças que se encontram em diferentes momentos de desempenho na aprendizagem.

4. PROPOSTA DE ATIVIDADES

Durante o percurso deste estudo, compreendemos a importância de trabalhar a consciência fonológica com alunos em processos que antecedem e que acompanham a alfabetização. As pesquisas demonstram que as crianças precisam ser estimuladas para chegar à compreensão de que a linguagem falada é composta de pequenas unidades sonoras. Por este motivo, é preciso encontrar formas de fazer com que as crianças identifiquem as palavras, notem os fonemas, descubram sua existência e possibilidade de separá-los, para ajudá-las a desenvolver as habilidades metafonológicas.

Embora estudos tenham demonstrado que a habilidade para analisar a fala em unidades silábicas ou outras unidades supra-segmentares pode se desenvolver naturalmente, a partir de experiências informais com a linguagem, o grande contingente de alunos que apresenta dificuldades para se alfabetizar tem levado muitos autores a defender a importância da sistematização de atividades pedagógicas, visando desenvolver os diferentes níveis de consciência fonológica no início do processo de alfabetização, de modo a facilitar a aquisição da linguagem escrita.” (Maluf & Barrera, 1997; Manrique & Signorini, 1988; Soares & Martins, 1989 apud BARRERA; MALUF, 2003, p. 492)

Nesse sentido, pensamos em como aplicar, no contexto de sala de aula, atividades que desenvolvam a consciência fonológica em crianças que estão no processo de alfabetização. Para ilustrar esta perspectiva seguem alguns exemplos de aulas nas quais são aplicadas algumas atividades que têm como objetivo trabalhar e estimular o desenvolvimento da consciência fonológica em vários níveis (palavra, sílaba, rima, aliteração e fonema) a partir do gênero textual parlendas. Para embarcar nestas atividades, imaginem uma sequência didática que se dará em alguns dias da semana de uma escola, numa turma de alfabetização com alunos que se encontram em diversos níveis de hipóteses sobre a construção da escrita alfabética e de como se realiza essa notação. Segundo Araújo (2011, p. 29-30):

Não custa ressaltar que quando falamos em hipóteses pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética estamos falando de hipóteses de escrita, não de leitura. O diagnóstico da escrita das crianças serve como

guia para fazermos hipóteses a respeito do domínio que tem da leitura. Entretanto, como esses dois processos – aprender a ler e aprender a escrever – apesar de serem interligados, articulados, são processos diferentes, que exigem diferentes procedimentos e operações mentais, não é raro termos crianças em certo nível de escrita- produzindo escritas silábicas, por exemplo - com um domínio maior em leitura.

ATIVIDADE 1 :

- 1- Em uma roda de conversa com os alunos, a professora informa à classe que o tema da aula será parlendas. Aproveitando a situação, ela pergunta aos alunos se eles conhecem alguma parlenda e pede para que a compartilhe com os colegas. Salientamos que, nesse momento, é interessante que a professora registre o repertório dos alunos para, inclusive, pensar na realização de um futuro trabalho. Após levantar o repertório dos alunos, a professora poderá explicar o que são parlendas e sua funcionalidade social. Como, por exemplo, falar que as parlendas são textos da nossa cultura popular que possuem ritmo, são divertidas, que muitas crianças usam em diferentes brincadeiras, que alguns papais, mães, vovôs ou vovós as utilizam para ninar seus filhos e netos, ou também, para brincar com eles. Pode informar que, antigamente, a parlenda era passada de geração para geração, por meio da oralidade, que se caracteriza pela nossa fala, mas que hoje temos alguns autores que se apropriaram de algumas parlendas e a escreveram em livros e que as parlendas também contribuirão para eles brincarem, ao mesmo tempo em que irão aprender um texto diferente e muito legal.
- 2- Previamente, a professora terá escolhido uma parlenda, de preferência curta, que contenha rimas e com esta parlenda será realizada uma atividade. Vamos supor que a parlenda escolhida foi “Corre cutia”:

Corre cutia na casa da tia. Panela no fogo, barriga vazia. A cutia está com dor de dente de tanto, tanto, comer doce quente. A cutia está com perna dura de tanto, tanto, comer rapadura. A cutia está com dor no pé de tanto, tanto, tomar café.

- 3- Posteriormente, a professora irá recitar a parlenda de forma bem articulada para que os alunos ouçam com bastante atenção. É importante destacar que antes de realizar quaisquer atividades é necessário recitar a parlenda varias vezes, para os alunos memorizar, curtir muito a parlenda, brincar, recitar baixinho, recitar devagar, recitar ligeiro, um grupo diz a primeira parte e outro a segunda de cada verso, e assim por diante. E estas indicações valem para todas as outras atividades com textos da poesia oral.
- 4- Terminada esta fase oral, a professora pode começar a provocar aos alunos perguntando a opinião deles sobre a parlenda, o que foi interessante, se algo lhes chamou a atenção, o que perceberam de diferente com base em outros tipos de textos já utilizados nas aulas anteriores tais como bilhete, fábulas, lendas, etc., favorecendo a percepção da diferença da parlenda em relação a outros gêneros textuais. Passado este momento, a professora irá colocar a parlenda no quadro em sua forma escrita e realizar mais uma leitura, mas dessa vez, passando o dedo embaixo de cada palavra lida, para que os aprendizes possam acompanhar.
- 5- Após a leitura realizada pela professora, ela deve pedir que os alunos também a façam mesmo que esta leitura se configure em uma pseudo-leitura. Quando a leitura realizada pelos alunos terminar, a professora deve indagar a eles se alguém sabe o que é uma cutia e, assim, reforçar as informações ou, caso ninguém saiba o que seja cutia, explicar que este é um animal que se parece com o coelho e tem costumes um tanto semelhantes a este. Depois que explicar o que é uma cutia, a professora deve provocar os alunos a procurar a palavra “Cutia” no texto. Diante deste desafio os alunos irão utilizar alguns indícios para achar a palavra cutia no texto, tipo a primeira letra que começa a palavra, letra que termina etc.

- 6- Lembrando que para chegar a esta etapa é preciso ter explorado muito bem a parte oral. Superada esta fase a professora pode fazer uma lista no quadro das palavras que compõem a parlenda, na verdade esta lista estará baseada apenas nas palavras que rimam, “tia, cutia, vazia”, “dente, quente”, “dura, rapadura”, “pé e café” e perguntar aos alunos o que estas palavras tem em comum. Neste momento, a professora estará realizando uma análise fonográfica, e, à medida que, as respostas forem sendo dadas pelos alunos, a professora deve provocá-los a fazer uma reflexão, recordando oralmente as palavras, mostrando a grafia delas no quadro, para que eles percebam as rimas.

- 7- Uma vez que as rimas forem identificadas pelos alunos deve-se perguntar se eles conhecem outras palavras que terminem com o mesmo som que /ENTE/ “dente, quente”, e, assim, continuar a sequência, utilizando outras rimas encontradas na parlenda. Dessa forma, a professora estará levando o aluno a buscar palavras, em seu próprio repertório, que rimam e então poderá surgir a palavra “pente, sente, tente, frente”, assim como palavras que não rimam como “frio, tesouro”. A professora, então, aproveita a situação e faz uma intervenção separando as palavras em sílabas, mostrando e destacando a sílaba final de cada uma delas, e então pergunta se todas elas se parecem. Pronuncia novamente as palavras e pergunta se os sons são iguais entre “quente, dente, frio e tesouro” e, então, será feita uma reflexão a partir desta situação. Por que não rima ou por que rima, som final das palavras, separação de sílaba para perceber as semelhanças e diferenças entre uma palavra e outra etc.

É necessário destacar que os aprendizes, refletiram sobre as palavras que tinham sons semelhantes no final, e a notação escrita da parlenda no quadro foi um fator positivo para este processo, pois o aluno teve a oportunidade de visualizar aquilo que foi falado ficando mais fácil pensar sobre a relação entre o

oral e o escrito. Além disso, puderam perceber que algumas palavras faladas, a exemplo de “cutia, tia e vazia”, são diferentes, porém compartilham de pedaços sonoros iguais /ia/, e eles também puderam observar os pedaços semelhantes e diferentes em suas formas escritas.

ATIVIDADE 2: .Agora que os alunos já estão mais familiarizados com a parlenda, a professora vai mostrar uma outra parlenda para que façam algumas atividades. Isso, claro, depois de brincarem muito com a parlenda.

- 1- Com os alunos sentados em roda a professora irá perguntar se eles conhecem a seguinte parlenda. Em seguida, ela começará a cantá-la juntamente com os alunos e à medida que eles forem falando a professora como escriba irá notar, aos poucos, a parlenda no quadro. Depois de anotar toda a parlenda, a professora fará uma leitura compartilhada para que todos se apropriem da parlenda e, ao mesmo tempo, vão observando a escrita no quadro.

Hoje é domingo
pede cachimbo
cachimbo é de barro
bate no jarro
o jarro é fino
bate no sino
o sino é de ouro
bate no touro
o touro é valente
bate na gente
a gente é fraco
caí no buraco
o buraco é fundo
acabou-se o mundo!

- 1- Logo após, a professora deverá chamar alguns alunos para virem ao quadro fazer a leitura da referida parlenda, apontando as palavras escritas no quadro. Quando o aluno terminar, a professora poderá fazer alguns comentários acerca da parlenda tais como: a parlenda inicia falando de um dia da semana, que dia é esse? O que vocês costumam fazer neste dia? Alguém sabe como se escreve a palavra DO M I N G O? Vamos prestar

atenção ao sozinho da palavra... Com que letra começa esta palavra e com que letra termina?

- 2- Depois de conversar com os alunos sobre a parlenda e provocar eles a refletirem sobre a pauta sonora e a escrita da palavra “domingo”, então a professora vai propor uma atividade intitulada: “Penso e escrevo”. Para esta atividade, a professora vai requisitar ao aluno que escreva uma palavra que está inserida na parlenda e, depois que o aluno escrever, da forma que ele souber, juntamente com as outras crianças ela vai falar a palavra em voz alta e levar os alunos a refletirem acerca da escrita.

- 3- Ao realizarem esta reflexão, na parte que diz “reviso a escrita”, a professora vai conversar com a turma e mostrar como “fulano” escreveu domingo, e então ela vai provocá-los perguntando: domingo começa com que letra, e depois dessa letra vem o quê, termina com que letra? Após essas intervenções, ela irá escrever, ao lado juntamente com a orientação dos alunos, a palavra DOMINGO, a fim de que os alunos pensem sobre a escrita. Saliendo sempre os sons da palavra a fim de que as crianças pensem como ela é escrita, voltar a parlenda se necessário.

- 4- Na tabela, abaixo, há duas partes: uma diz respeito de como a criança pensa a escrita, a segunda é a palavra sugerida para as crianças escreverem, essa palavra sugerida não ficará escrita no quadro só quem a terá é o professor para diagnosticar os possíveis níveis de hipóteses da escrita dos aprendizes, pois a intenção é que elas escrevam como pensa. É interessante esta atividade para observar que indícios as crianças usam para escrever, em que hipótese elas aparentam estar, exemplo:

PENSO E ESCREVO	PALAVRAS SUGERIDAS
<i>O M I O</i>	<i>DOMINGO</i>
<i>TOUO</i>	<i>TOURO</i>
<i>MUNDU</i>	<i>MUNDO</i>

Ao terminarem a atividade, é importante solicitar aos alunos que passem o dedinho embaixo da palavra e leia o que escreveu depois é importante que todos socializem como fizeram a atividade.

ATIVIDADE 3: Nesta aula a parlenda utilizada será:

Quem cochicha
o rabo espicha
come pão
com lagartixa
quem reclama
o rabo inflama
quem escuta
o rabo encurta

- 1- A aula começa com a professora recitando a parlenda e logo em seguida os alunos também a recitam. A sala é dividida em dois grupos um inicia falando a primeira frase e o segundo grupo responde com a segunda e assim sucessivamente. Depois de muito recitar e brincar com a parlenda a professora irá perguntar o que é cochichar para cada um, se eles costumam cochichar, com quem cochicham, por que, etc. A parlenda estará copiada no quadro, mas, além disso, é interessante distribuir a parlenda impressa e pedir que os alunos identifiquem e circulem as palavras que rimam. Mas, antes, a própria professora poderá estimulá-los a pensar nas palavras que terminam com o som /icha/ ou /ixa/. Logo depois, ela perguntará quais são as palavras que terminam com /ma/? E com /ta/? Para facilitar a atividade, poderá chamar alguns alunos ao quadro para circularem as palavras que rimam, de acordo com o questionamento da professora e para que estas palavras se destaquem no quadro e facilite a visualização e identificação para os outros alunos, cada grupo de palavras será circulado com cores diferentes. As palavras terminadas em /cha/ serão circuladas de verde, as terminadas com /ma/ de vermelho e de azul as terminadas em /ta/. Enquanto isso, os outros alunos acompanham, colaborando com a opinião deles para ajudar os colegas que estão no quadro, mas fazendo

a sua atividade coletiva e individualmente. É importante sempre mediar, fazendo intervenções, falar a palavra junto com eles, ou solicitar, primeiramente, que eles digam que palavra é aquela que vai circular, questionar: cochicha e lagartixa terminam com que som?

- 2- Ao concluir esta etapa, a professora irá completar uma tabela com os alunos de acordo com os sons que terminam cada palavra, assim como foi feito anteriormente, em que eles circularam as palavras de acordo com o som final. A diferença é que agora vão escrevê-las colocando cada uma em seu grupo sempre com a mediação da professora. Salientamos que esta tabela estará no quadro e também impressa para cada aluno.

ICHA	TA	MA
COCHICHA	ESCUA	RECLAMA
ESPICHA	ENCURTA	INFLAMA
LAGARTIXA		

- 3- Utilizando algumas palavras que estão na parlenda, o desafio será formular uma palavra nova, colocando novos sons no início, meio ou fim destas. A professora deverá pedir que o aluno pronuncie o som que ele quer colocar para formar a nova palavra e analisar se está coerente ou não. E nesse sentido, quando o aluno pronunciar o som, a professora precisará escrever no quadro a letra correspondente ao som pronunciado pelo aluno, sempre repetindo o som, se necessário, para o aluno perceber como vai ficar a pronúncia de toda a palavra com este som, também é interessante perguntar se o som for /c/ perguntar com que letra escreve /c/.

___ABO (nabo-cabo-rabo-babo) ___OME (come-tome-fome-some)

PA__ (pau, pão, pai, par paz)

- 1- Para finalizar, a professora irá formar grupos, a partir do critério das hipóteses das crianças, para que cada uma ajude a outra a realizar a atividade. Pois acreditamos assim como Araújo (2011, p. 30) que “Fazer junto com outros é, porém, um bom momento para fazer um pouco mais do que se pode fazer sozinho, pois as trocas favorecem muitas situações ricas de aprendizagem, que individualmente não apareciam.”
- 2- Então, cada grupo será solicitado a montar a parlenda que lhes foi dada recortada por frases pela professora, em uma folha de papel. E logo após, cada um vai ilustrar e apresentar a sua parlenda para a turma. Por exemplo, a parlenda “quem cochicha” seria recortada em tiras como segue a ilustração:

QUEM COCHICHA
O RABO ESPICHA
COME PÃO
COM LAGARTIXA
QUEM RECLAMA
O RABO INFLAMA
QUEM ESCUTA
O RABO ENCURTA

ATIVIDADE 4:

- 1- Para finalizar esta sequência didática, a professora recitará a seguinte parlenda:

Lá em cima do piano
tem um copo de veneno
quem bebeu morreu
o culpado não fui eu
lá na rua vinte e quatro
a mulher matou um gato
com a sola do sapato
o sapato estremeceu

a mulher morreu
o culpado não fui eu.

Como de costume os alunos e a professora brincarão muito recitando a parlenda. Com os alunos em círculo cada um fala uma frase da parlenda até ela terminar, depois todos recitam juntos, depois alguns alunos recitam, etc. São várias as possibilidades de brincar com uma parlenda. Esta parlenda estará escrita numa folha de papel metro e haverá algo diferente nela: faltarão algumas palavras e os alunos terão que descobrir que palavras são essas para completar as lacunas. As palavras que faltam estarão recortadas em tiras de papel duplex, escritas com letra bastão, espalhadas em cima da mesa da professora, para eles identificarem e completarem os espaços em branco na parlenda.

- 2- Antes de acontecer o processo já descrito, a professora precisa recitar muito a parlenda com os alunos, até que eles a memorizem. Depois desta fase, a professora realizará a leitura compartilhada e passará o dedo embaixo de cada palavra lida.
- 3- Neste momento, pedirá a um aluno que faça a tentativa. Solicita que ele faça a leitura da parlenda e diga qual palavra está faltando, por exemplo:

LÁ EM CIMA DO _____
TEM UM _____ DE VENENO
QUEM _____ MORREU
O CULPADO ____ FUI _____
LÁ NA _____ VINTE E QUATRO
A _____ MATOU UM _____
COM A _____ DO _____
O SAPATO _____
A MULHER _____
O CULPADO NÃO FUI _____

Neste caso, a criança vai ter que encontrar pistas para completar os espaços em branco na parlenda. Depois que encontrar a ficha contendo a suposta palavra, ele deverá ler a palavra para a turma e fixá-la no local correto. Após ele fixar, a professora vai instigar que o aluno faça a leitura para verificar como ficou, se houver necessidade ela faz a leitura com ele. Se o aluno que fixou a palavra na parlenda não conseguiu ler sozinho a professora vai pedir ajudar aos outros colegas.

Com essas atividades sugeridas o aluno poderá:

- Compreender que para aprender a escrever é preciso refletir sobre os sons e não apenas sobre o significado das palavras;
- Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração) ou finais (rimas);
- Comparar as palavras quanto às semelhanças e diferenças sonoras;
- Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais;
- Identificar a sílaba como unidade fonológica;
- Desenvolver competências e habilidades para expor ideias próprias, bem como perceber a importância da socialização do conhecimento.

Em quase todas as atividades, trabalhamos a rima, pois acreditamos que esta funciona como algo que desperta muito o interesse das crianças. Muitas vezes, as crianças utilizam a rima de forma natural. Segundo Araújo (2011, p. 20):

A percepção e produção de rimas, a “observação” da emissão sonora de certas sílabas em algumas parlendas e fórmulas de escolha, em que as palavras são naturalmente escandidas, ou a ênfase nos fonemas nos trava-línguas, são situações em que está em jogo a consciência metalingüística, metafonológica, relacionada à alfabetização, que pode ser também epilingüística, intuitiva, parte do próprio uso da língua, do jogo oral, sem ainda completa consciência de sua estruturação.

Mas se o professor articular atividades em que a rima seja bem frisada e fizer intervenções apropriadas, as crianças começam a pensar e a perceber que algumas palavras apresentam um som igual no final (piano-veneno) e, ao visualizar essas palavras escritas, elas percebem que ela é grafada de maneira

diferente. Nesse momento, a criança inicia um processo de reflexão sobre a língua a qual abre espaço para reflexões sobre outros níveis metafonológicos.

As parlendas utilizadas nas atividades descritas são textos que as crianças sabem de memória e quando requisitados a fazerem a leitura do texto acabam por analisar todas as pistas disponíveis nelas para, assim, poder “ler”, e isso acontece “[...] pelo ajuste da “leitura” do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos”. (BRASIL, 1997 p. 83). Embora não leiam de forma convencional, o aluno, como já dito, utiliza-se de indícios para encontrar as palavras, como, por exemplo, identificando com que letra começa e/ou termina determinada palavra. E, depois de concluída esta identificação eles fazem o ajuste da leitura com o texto em sua forma gráfica. Nesse sentido a criança compreende de que aquele texto que ele canta, recita, pode ser escrito.

Algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise — tanto quantitativa como qualitativa — da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilinguística, em que, basicamente, o aluno precisa: ler, embora ainda não saiba ler; e escrever, apesar de ainda não saber escrever (BRASIL, 1997, p. 51).

Somos propensas a afirmar que trabalhar com o gênero textual parlenda além de ser lúdico permite ao professor a explorá-lo nas mais variadas formas como podemos observar. Diante do exposto destacamos a importância da realização de um trabalho pedagógico em que o professor e o aprendiz além de brincar, recitar textos da poesia oral, memorizá-lo considerem a realização de atividades sistematizadas que possibilitem a reflexão acerca dos sons da palavra, da escrita contribuindo então para o avanço dos alunos na apropriação do sistema de escrita alfabética.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar reflexões e discussões acerca das finalidades de se desenvolver atividades de consciência fonológica e fonográfica a partir de textos da tradição oral, em especial as parlendas, no processo de alfabetização de crianças. Realizamos este estudo a partir das pesquisas de diversos autores como Adams *et al.* (2007); Araújo (2011); Cascudo (1984); Ferreiro (1991, 2003); Freitas (2004); Galvão e Leal (2005); Heylen (1987); Kato *et al.* (1999, 1997); Leite (2005); Lemle (2007); Morais (2005); Soares (2004, 2008); Teberosky (1991), Ramos *et al.* (2004) e do PCN de Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série (1997). Através do estudo dos autores e do documento citados foi possível compreender a complexidade das relações entre a consciência fonológica e alfabetização.

Após revisar as concepções e fundamentos referentes à alfabetização e à consciência fonológica, destacamos alguns pontos importantes como a questão do porquê a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código, discorremos sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética (SEA) que o aprendiz precisa reconstruir em sua mente. Também são revisados estudos que evidenciam o papel de algumas habilidades fonológicas no aprendizado do SEA, ressaltando que a consciência fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente para a criança se alfabetizar, a função social da escrita, a especificidade da alfabetização e do letramento dentre muitos outros eixos abordados tão importantes quanto estes.

Dentro desta perspectiva do alfabetizar letrando também utilizamos como embasamento teórico o PCN de língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série, o qual explana que o professor deve propor situações em que o aluno tenha contato com uma diversidade de textos que podem ser tanto oral como escrito e que o aluno possa realizar reflexões e análises sobre a língua através destes. Desta forma o PCN demonstra ser a favor do alfabetizar letrando, pois é importante que o aluno utilize o que aprendeu nas mais variadas situações sociais.

Através destes estudos e reflexões, compreendemos que a criança estabelece a sua própria lógica na construção da leitura e da escrita, e cria sua própria forma de ler e escrever e vai, assim, conflito após conflito, obstáculo após obstáculo, superando todos esses momentos criando bases para chegar à escrita convencional. Diagnosticar o que os alunos sabem, quais hipóteses têm sobre a língua escrita permite ao professor organizar intervenções adequadas à diversidade de saberes da turma.

A alfabetização como vimos no decorrer deste trabalho se institui na a ação de ensinar a ler e escrever e requer conhecimentos metodológicos e conceituais por parte do professor e reflexão por parte do aluno-aprendiz. Compreendemos também as varias relações entre letras e sons onde não existe uma absoluta relação biunívoca entre grafemas (letras) e fonemas (sons), comumente uma letra possui vários sons e um som está relacionado a mais de uma letra.

Nosso sistema de escrita alfabética é cercado de propriedades específicas e o aprendiz vai se apropriando destas aos poucos evoluindo conceitualmente. A compreensão dessas propriedades inerentes ao SEA é proporcionada através de atividades em sala de aula e contato com os textos que circulam socialmente fora do ambiente escolar. As crianças que apresentam maior contato com textos que circulam socialmente tendem a ter desenvolvidos algumas habilidades de reflexão fonológica, já conhecem, por exemplo, as rimas e já conseguem identifica-las e isto é de grande ajuda para o processo de alfabetização. Os textos da tradição oral podem possibilitar esta aproximação de maneira prazerosa.

Trilhamos um longo caminho até chegarmos aos textos de tradição oral. E, em meio a um infinito repertório de textos, optamos como já dito, pela parlenda por ser um texto da poesia oral, que permeia o universo infantil e pelos aspectos discursivos que esse texto traz. E, finalmente, após realizar um levantamento teórico sobre as questões já citadas e analisá-las, apresentamos algumas sugestões de atividades que ilustram as possibilidades de trabalhar diversas reflexões fonológicas a partir de parlendas.

É interessante colocar que a utilização de textos que os alunos conhecem de memória contribui muito para que eles façam correlações entre a oralidade e a

escrita durante o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Observa-se que, ao valorizar textos que fazem parte da realidade cultural dos alunos, o processo de aquisição da leitura e da escrita tem maiores possibilidades de acontecer, pelo deleite que este aprendizado proporciona. O que faz jus ao que Magda Soares preconiza que é necessário ensinar na escola língua escrita e o seu uso social. E nesse sentido, defendemos que é preciso abordar textos da cultura popular no universo escolar, não apenas em datas específicas como no folclore, mas no dia a dia em sala de aula.

Enfatizando que não temos a intenção de defender uma fórmula perfeita de “alfabetizar”, mas, para que as crianças tenham sucesso em seu processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, se faz necessário um ensino sistemático, no qual o professor alfabetizador leve o aluno a refletir sobre a escrita, estimulando-o a compreender os aspectos sonoros que a compõe.

Sendo assim, segundo Freire (2011,p. 39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” O professor especialmente aquele que trabalha com classes de alfabetização, deve estar preparado para caminhar junto com o aluno fornecendo a ele subsídios para que realize de forma significativa estas aprendizagens buscar novos horizontes, pois a alfabetização reapresenta um momento crucial e especial da vida de um indivíduo, momento no qual as habilidades de leitura e escrita estão em pleno fervor, se desenvolvendo. Por este motivo, é preciso que pensemos de forma crítica sobre nossas práticas, buscando aprender para ensinar e/ou aprender para ajudar outros a aprender.

Assim como outras investigações, observamos no decorrer desta pesquisa que a consciência fonológica tem sido apontada, como elemento essencial ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Porém é válido destacar que o fato de o resultado desse estudo sugerir a importância da consciência fonológica na alfabetização, de forma alguma pretende desaprovar a contribuição de outras habilidades ou fatores no processo de aquisição da lectoescrita. Pois a consciência fonológica contribui para o desenvolvimento da apropriação do SEA, mas não de forma isolada e única.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager “et al.” **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

ARAÚJO, Liane. ... **Quem os desmafagafizar primeiro, bom desmafagafizador será: textos da tradição oral na alfabetização**. Salvador: EDUFBA, 2011.

BARRERA, S. D. ; MALUF, M. R. **Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da 1ª série do Ensino Fundamental**. Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, v. 16, n.3, 2003.

BYRNE, Brian. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: porque fazê-lo e qual seu efeito? In: **Cardoso. M. C. Consciência Fonológica e Alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CANDORIN, Severino. **Monografia e tese passo a passo**. Rio de Janeiro: Sotese, 2002.

CARDOSO, M. C. **Sensibilidade fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita**. Cadernos de Pesquisa, v. 76, p. 41 49, fev. 1991.

CASCUDO, Luís da C.: **Literatura Oral no Brasil**. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia; São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

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

COSTA, A.C. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Letras). Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREITAS, G.C.M. Sobre a consciência fonológica. In. LAMPRECHT, R. **Aquisição fonológica do português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GALVÃO, Andréa; LEAL, F. Telma. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, p. 11-29, 2005.**

HEYLEN, Jacqueline: **Parlenda, riqueza folclórica: base para a educação e iniciação a música.** São Paulo: Hucitec/Pró-memória, 1987.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1999. (Série Fundamentos).

KATO, M.; MOREIRA, N.; TARALLO, F. **Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da psico e da sociolinguística.** Campinas, SP: Pontes, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko: **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação.** (org). 9° ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática de pesquisa.** 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** 5.ed. São Paulo: Ática. (Série Princípios), 2007.

MALUF, M. R. e BARRERA, S. D. **Consciência Fonológica e Linguagem Escrita em Pré-Escolares.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v.10 (1),125-145, 1997.

MELO Veríssimo de. **Folclore Infantil.** Belo Horizonte: Editora Italiana Limitada, 1985.

MOOJEN, S. & SANTOS, R.M. **Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa.** Letras de hoje, Porto Alegre, v.36, n.03, p.61-79, 2001.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.**

MORAIS, A. G. ; LEITE, T.S. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, pp. 71-88.

MORAIS, J. A Arte de ler. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

RAMOS, C.; NUNES, T. SIM-SIM, I. **A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade.** Da investigação às práticas. Estudos de natureza educacional. Vol. V, nº1, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª edição, São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização as muitas facetas.** Revista brasileira em educação, Jan /Fev /Mar /Abr 2004 N° 25.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVEIRA, Maria. **Contar, Encantar, Aprender/ Ensinar – Um contador de histórias na sala de aula.** (Doutorado em linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem Escrita – questões clínicas e educacionais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.