

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS  
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS E INGLÊS

DANIELE CARLA DE MORAIS

**O TRABALHO COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AS IMPLICAÇÕES  
NA FASE INICIAL DO LETRAMENTO**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO  
2018

DANIELE CARLA DE MORAIS

**O TRABALHO COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AS IMPLICAÇÕES  
NA FASE INICIAL DO LETRAMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado à disciplina TCC II, do curso de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura.

Orientador: Profa. Dra. Susiele Machry da Silva

PATO BRANCO  
2018



DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO  
LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): **DANIELE CARLA DE MORAIS**

Título: **O trabalho com a consciência fonológica e as implicações na fase inicial do letramento.**

Trabalho de conclusão de curso defendido e Aprovado em  
22 / 06 / 2018 pela comissão julgadora:

**Prof.ª Dra. Susiele Machry da Silva – UTFPR Pato Branco**  
Orientador(a) e Presidente da Banca

**Prof.ª Dra. Leticia Lenios Gritti – UTFPR Pato Branco**  
Parecerista e Membro da Banca Examinadora

**Prof.ª Dra. Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert – UTFPR Pato Branco**  
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO

**Prof. Dr. Rodrigo Alexandre de Carvalho Xavier**  
Coordenador do Curso de Letras Português/Inglês

**Prof.ª Ma. Rosângela Aparecida Marquezi**  
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso  
Portaria n.º 295 de 01/09/2015

A folha de aprovação encontra-se encontra-se na Coordenação do Curso.

Dedico este trabalho aos meus pais, Inacir e Marilei, meu irmão Roni Carlos, meu namorado Cassio, e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, por ter me dado saúde e força para superar todas as dificuldades, ao longo de minha vida.

À minha família, por toda dedicação, incentivo e paciência, por terem me dado o suporte necessário para a conclusão deste curso, meu amor por vocês é imensurável. Sou quem sou porque vocês estiveram e estão sempre ao meu lado.

Ao meu namorado, que esteve sempre ao meu lado em todos os momentos, me apoiando e encorajando.

Às minhas colegas de turma, em especial, Gracieli, Rafaela, Nathália, Letícia e Luana, que sempre estiveram ao meu lado durante minha formação, obrigada pelo incentivo e apoio constante.

Ao Departamento de Letras e professores, eu agradeço pelos ensinamentos incansáveis, o empenho e a confiança que ajudaram a tornar possível esse sonho tão especial.

À minha orientadora, Profa. Dra. Susiele, pelos ensinamentos, pela paciência, compreensão e confiança que tornaram possível a conclusão desta pesquisa. Posso dizer que a minha formação, inclusive pessoal, não teria sido a mesma sem a sua influência. Agradeço também a minha parecerista, Profa. Dra. Letícia pela contribuição e apoio para a realização desta pesquisa, e por fim, mas, não menos importante, a Profa. Dra. Ana Paula pelo aceite em fazer parte da minha banca.

Enfim, a todos vocês que de uma forma ou outra estiveram ao meu lado durante estes quatro anos de caminhada, muito obrigada.

*“Apesar dos nossos defeitos, precisamos enxergar que somos pérolas únicas no teatro da vida e entender que não existem pessoas de sucesso e pessoas fracassadas. O que existem são pessoas que lutam pelos seus sonhos ou desistem deles”.*

*Augusto Cury*

## RESUMO

MORAIS, D. C. **O trabalho com consciência fonológica e as implicações na fase inicial do letramento**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Letras – Português/Inglês. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica que reflete sobre a forma como as atividades com consciência fonológica, capacidade de refletir sobre os sons das palavras, envolvendo os níveis: silábico, intrassilábico e fonêmico, podem ser abordadas dentro da sala aula; visto ser esta uma prática essencial para crianças que estão inseridas na fase inicial do letramento. De acordo com pesquisas realizadas, a consciência fonológica é vista como um precursor para a aprendizagem de leitura e escrita (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2011; RIGATTI-SCHERER, 2008; SOARES, 2012; CARDOSO-MARTINS, 1991; ALVES, 2012). Sendo uma habilidade de reflexão dos sons, manipulação e segmentação das palavras, a consciência fonológica auxilia na relação grafema/fonema, fator essencial para a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita. Nesse sentido, o objetivo principal do trabalho é refletir sobre quais as contribuições da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e escrita de crianças em fase inicial do letramento. Para a demonstração dos exercícios de consciência fonológica, a partir dos níveis, foram designadas três bases referenciais, são elas: Adams (2006), Almeida e Duarte (2003) e Ilha *et al* (2017). Foram selecionadas duas atividades de cada nível, silábico, intrassilábico e fonêmico, de cada autor, para a análise, seguindo os critérios de idade e ano em que a criança está inserida. As atividades dos níveis silábico, intrassilábico e fonêmico demonstraram ter um papel significativo na fase inicial da alfabetização e letramento, por meio de exercícios como, síntese, segmentação, identificação de sílabas iniciais e finais, identificação de rima, manipulação, e entre outros, os quais, auxiliam a criança a refletir sobre a palavra e sua estrutura sonora.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica. Níveis da consciência fonológica. Letramento. Leitura. Escrita.

## ABSTRACT

MORAIS, D. C. **The work with phonological awareness and the implications in the initial phase of literacy.** 2018. Graduation Work - Degree in Letters - Portuguese / English. Federal Technological University of Paraná. Pato Branco, 2018.

This study is a bibliographical research that reflects on how the activities with phonological awareness, ability to reflect on the sounds of words, involving the levels, syllabic, intrasyllabic and phonemic, can be addressed inside the classroom. Since this is an essential practice for children who are inserted in the initial literacy's phase. According with research conducted, phonological awareness is seen as a precursor to reading and writing learning. Being an ability reflection upon sounds, manipulation and segmentation of words, the phonological awareness helps in the grapheme / phoneme relationship, an essential factor for learning reading and writing development. In this sense, the work's main objective is reflecting about what the phonological awareness's contributions to the learning of reading and writing of children in the initial literacy's phase. Are for the demonstration of the exercises of phonological awareness, from the levels, three reference bases have been designated: Adams (2006), Almeida and Duarte (2003) and Ilha *et al* (2017). Two activities of each level, syllabic, intrasyllabic and phonemic, of each author were selected for the analysis, following the age and grade criteria in which the child is inserted. The activities of the syllabic, intersyllabic and phonemic levels demonstrated a significant role in the initial phase of literacy, through exercises such as synthesis, segmentation, identification of initial and final syllables, rhyming identification, manipulation and, among others, which help the child to reflect on the word and its sound structure.

**Keywords:** Phonological awareness. Levels of phonological awareness. Literacy. Reading. Writing.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	11
1.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM .....	11
1.2 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA .....	23
1.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA .....	29
1.3.1 Níveis Da Consciência Fonológica.....	32
<b>2 CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA O LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO</b> .....	38
<b>3 O TRABALHO COM OS NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA</b> .....	42
3.1 PROPOSTAS DE ATIVIDADE DE ACORDO COM O NÍVEL .....	45
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	64
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	66

## INTRODUÇÃO

A consciência fonológica (doravante CF) vem sendo destacada por diversos autores como, Adams (2006); Capovilla e Capovilla (2007); Freitas (2017); Alves (2017); Cardoso – Martins (1991); Lorandi (2013), entre outros que buscam refletir e analisar o seu papel para o desenvolvimento de crianças que estão presentes na fase inicial do letramento. A CF permite que se faça a reflexão, manipulação e segmentação dos sons, ou seja, abrange as unidades sonoras no sistema de uma língua.

O desenvolvimento da CF se dá por níveis: silábico, intrassilábico e fonêmico. Inicia-se o trabalho com o nível de maior facilidade e, gradativamente, aumenta para os demais níveis, com menor facilidade, para que a criança estabeleça a compreensão e reflexão dos sons das palavras.

A CF refere-se também à relação entre grafema e fonema, no sentido de que a criança deve compreender que, por vezes, alguns sons da fala são representados da mesma forma na escrita. Essa correlação entre som e escrita auxilia no entendimento do princípio alfabético utilizado pela nossa língua. Assim, a CF tem sido considerada um processo benéfico durante a aprendizagem da leitura e da escrita. Autores como Rigatti-Scherer (2008), Lorandi (2013), Soares (2012), Capovilla e Capovilla (2007) entre outros, corroboram que por meio dos níveis da CF a criança pode alcançar mais rápido e, com maior facilidade, as habilidades de leitura e escrita.

Contudo, as habilidades da CF, por muitas vezes, acontecem de forma concomitante a esses processos de aprendizagem. De acordo com os autores citados, há também o processo recíproco entre essa habilidade e os processos de leitura e escrita: enquanto alguns níveis antecedem a aprendizagem da leitura e da escrita, o conhecimento dos níveis colabora para o aperfeiçoamento da CF.

A partir da discussão acima, o presente estudo tem como objetivo geral refletir sobre as implicações da consciência fonológica na aquisição da leitura e escrita em crianças na fase inicial do letramento, fazendo um levantamento de instrumentos/atividades que possam ser realizados em sala de aula, para o desenvolvimento dos níveis de CF.

A partir do objetivo geral, busca-se com os objetivos específicos, analisar quais as contribuições da CF quando na aquisição da leitura e escrita em crianças na

fase inicial do letramento. Para tanto, busca-se fazer, com apoio da literatura na área, o levantamento de atividades que possam auxiliar no trabalho com a CF; realizar o levantamento de jogos e ferramentas, que trabalhem com a relação grafema/fonema; refletindo a partir dessas propostas sobre o papel da consciência fonológica na aprendizagem da escrita e leitura em crianças na fase inicial do letramento.

A motivação para a realização do presente estudo resulta pelo fato da pesquisadora ser professora da educação infantil e, com isso, querer inteirar-se no campo da aquisição da linguagem e procurar caminhos que facilitem o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita. Almeja-se, também, auxiliar o professor, mais precisamente das séries iniciais, nas escolhas de atividades que despertem o interesse e o avanço da aprendizagem em crianças que estão presentes na fase inicial do letramento.

O presente estudo é embasado em teorias de aquisição da linguagem, com foco na fonética e fonologia, mais precisamente na CF e sua relação com a leitura e escrita, englobando conceitos de CF, a qual envolve questões de reflexão, capacidade de segmentar as palavras nas menores unidades, em sílabas e fonemas. Realizando, com isso, uma análise sobre os aspectos sonoros da linguagem. Posteriormente, os conceitos da CF referem-se à capacidade de segmentar as palavras nas menores unidades, em sílabas e fonemas, estabelecendo a relação de fonema e grafema. Adiante, discorre-se sobre os níveis que a compõem, sendo classificados em silábico, intrassilábico e fonêmico. E, se discute por fim sobre como a CF tem se relacionado e contribuído com o trabalho do letramento e da alfabetização em séries iniciais, apresentando atividades referentes à consciência dos sons, ou seja, a CF, a partir da literatura da área.

Espera-se, com o presente trabalho, contribuir com demais estudos e pesquisas futuras, para que haja uma maior reflexão e aprofundamento do tema, auxiliando crianças e professores na melhoria do desenvolvimento da aprendizagem em leitura e escrita, por meio do trabalho com a CF.

# 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

## 1.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Desde muito cedo a criança é estimulada para a comunicação por pessoas de seu convívio social, o que ajuda na aquisição da linguagem, sendo por meio de conversas, brincadeiras ou músicas. Até mesmo quando as conversas não são direcionadas à criança, mas estando em contato, esta vai se apropriando e aprimorando sua linguagem. De acordo com os estudos de Correa,

O estudo da aquisição da linguagem visa a explicar de que modo o ser humano parte de um estado no qual não possui qualquer forma de expressão verbal e, naturalmente, ou seja, sem a necessidade de aprendizagem formal, incorpora a língua de sua comunidade nos primeiros anos de vida, adquirindo um modo de expressão e de interação social dela dependente. (1999, p. 339)

Diante disso, há muitos linguistas que se dedicaram ao processo de aquisição da linguagem, investigando como as crianças desenvolvem o conhecimento de sua língua e de como avançam para os processos de leitura e escrita. O processo de aquisição da linguagem pode ser estudado a partir de diferentes perspectivas teóricas, as quais surgem das diferentes concepções e olhares sobre a língua. Neste trabalho centramos nas perspectivas teóricas de Skinner (1957), Chomsky (1950), Piaget (1979) e Vigotski (1984), os quais, a partir de diferentes pontos de vista, explicam teoricamente como acontece o desenvolvimento da linguagem na criança.

Na perspectiva behaviorista (SKINNER, 1957), a aquisição da linguagem se dá através do ambiente, seja ele de fácil ou de difícil acesso, em que haja ou não interação entre as pessoas. Há dentro dessa proposta, três estágios que o autor classifica como importantíssimos para essa aquisição, sendo: estímulo – resposta – reforço. Respectivamente, incluído ao estímulo está presente o ambiente visual, auditivo, em que a criança ao se inserir nesses ambientes estará adquirindo a linguagem. Seguindo para o estágio resposta, Skinner (1957) afirma que se a criança obteve o conhecimento esperado, ela dará uma resposta de imediato, caso contrário, terá um reforço que prestará o auxílio para que a aquisição da linguagem seja evidente.

Diante disso, ao fazer referência sobre a aquisição da linguagem relacionada com a perspectiva de Skinner, Scarpa (2004, p. 206), analisa que,

A aprendizagem da linguagem seria fator de exposição ao meio e decorrente de mecanismos comportamentais como reforço, estímulo e resposta. Aprender a língua materna não seria diferente, em essência, da aquisição de outras habilidades e comportamentos, como andar de bicicleta, dançar etc., já que se trata, ao longo do tempo, do acúmulo de comportamentos verbais.

Em relação aos mecanismos comportamentais, Skinner (1957) aponta o comportamento como o fator primordial, sendo ele adquirido por meio de interações com o meio. Uma das interações é “[...] o conhecimento – resultado do processo de aprendizagem – é produto de interação do organismo com o seu meio através do condicionamento estímulo-resposta” (FINGER, 2013, p. 24).

Skinner (1998, p. 65) reitera que, “As consequências do comportamento podem retroagir sobre o organismo. Quando isto acontece, podem alterar a probabilidade do comportamento ocorrer novamente. ” Essa situação pode ser visualizada no nosso dia-a-dia em relação ao comportamento infantil. Geralmente, a criança apresenta comportamento diferenciado quando quer algo dos pais, ou até mesmo do professor, e quando os mesmos cedem ao desejo da criança, ela acabará aprendendo como lidar com as vontades baseadas no comportamento. Nesse caso, por meio do comportamento experimentado, a criança terá sucesso e, conseqüentemente, em outros momentos agirá da mesma forma. (FINGER, 2013).

Quanto à linguagem, Skinner reconhece que o alcance da mesma ocorre pelos mesmos métodos de sua teoria, ou seja, por meio do comportamento. Seja a linguagem verbal ou não-verbal, ela acontece por intermédio de hábitos, a partir da interação do ser com o meio. Seguindo por essa linha, há outras acepções de aquisição de linguagem que dizem que

A aquisição de linguagem se dá, segundo os behavioristas, mediante a experiência que a criança desenvolve com a língua utilizada pelas pessoas que com ela convivem e é determinada, em última instância, tanto pela qualidade e quantidade da língua que a criança ouve como pela consistência do reforço oferecido a ela pelas outras pessoas em seu meio, fatores esses que determinam o grau de sucesso que ela pode vir a atingir no seu desenvolvimento (FINGER, 2013, p. 35).

Assim, a aquisição da linguagem na criança, por essa perspectiva, advém do comportamento, já que ela só aprende a falar porque em algum momento imita a fala de um adulto, sendo corrigida nos momentos em que isso se faz necessário. A criança recebe, também, reforços positivos e negativos, como forma de auxiliar na melhor compreensão do sistema utilizado na fala.

Devido a essa visão posta pelos behavioristas, apareceram críticas em relação à aquisição da linguagem. Essa teoria visava enfatizar que as crianças se tornavam falantes ou adquiriam sua linguagem através do comportamento com o meio, descartando hipóteses de construções gramaticais nunca ouvidas antes.

Diante dessa perspectiva, a qual despreza o processo de aprendizagem da criança, por afirmarem que só é possível adquirir e conhecer a língua por intermédio do convívio com demais indivíduos, ou seja, pelo comportamento presenciado surgiu a teoria inatista, teoria gerativista, proposta por Noam Chomsky (1950).

Chomsky (1950) é considerado o precursor da gramática universal, (doravante GU), uma das propostas apresentadas pela teoria gerativista. Para o teórico, a GU procuraria entender como língua funciona e quais as características no que diz respeito à aquisição da linguagem, buscando formular hipóteses a respeito de como acontece esse processo, por meio do desempenho linguístico da criança (CORREA, 1999). Quadros (2013, p. 41), corrobora com a especificação da teoria, expressando que ela “[...] caracteriza-se pela busca de elucidação da natureza das línguas naturais, mais especificamente do que consiste o conhecimento de que o ser humano dispõe quando utiliza qualquer língua natural”.

Por referir-se à aquisição da linguagem, a GU “[...] impediria a criança de perseguir todos os tipos de hipóteses erradas sobre como os sistemas de linguagem podem funcionar.<sup>1</sup>” (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 15, tradução nossa).

Logo, Correa afirma que

[...] a análise e interpretação dos dados do desempenho linguístico da criança encontrava uma série de dificuldades. Esses dados eram tomados como reflexo da competência linguística da criança, sem que a mediação entre esta e sistemas de desempenho fosse considerada. (1999, p. 345).

Em consequência de que a GU pode colaborar com o entendimento dos sistemas linguísticos, ou seja, o sistema de línguas naturais, Chomsky relata que “A linguagem humana pode ser usada para informar ou desorientar, para classificar os pensamentos de uma pessoa, ou para exibir sua habilidade ou simplesmente por brincadeira”. (CHOMSKY, 1977, p. 92)

E dessa forma, o teórico define a língua como,

---

<sup>1</sup> “[...] would prevent the child from pursuing all sorts of wrong hypotheses about how language systems might work.” (LIGHTBOWN; SPADA, 2006 p. 15).

[...] uma <<estrutura de hábitos>>, ou uma rede de conexões associativas, ou que o conhecimento da língua é simplesmente uma questão de <<know-how>>, uma habilidade exprimível como sistema de disposições a dar respostas. Assim sendo, o conhecimento da língua deve desenvolver-se lentamente pela repetição e treinamento, [...] (CHOMSKY, 1977 p.41).

O autor estudou três bases que passaram a compreender melhor esse estudo sobre a língua, sendo elas, base cognitiva, base biológica e base inatista, que caracterizam a forma de como o ser humano passa a adquirir a linguagem e construir seu pensamento.

Por meio da base cognitiva entende-se o conhecimento que o ser humano tem sobre a língua e, como, pode formar e reproduzir as sentenças em uma dada língua. Esse mesmo conhecimento é chamado de competência linguística, que para o teórico, “[...] implica o domínio desses processos gramaticais. ” (CHOMSKY, 1977, p. 48). Ou seja, quando o indivíduo apresenta a competência linguística, significa que ele, intuitivamente, sabe das sentenças formadas, com o conhecimento da sua própria língua. Segundo Chomsky (1977), o conhecimento da própria língua não resulta somente nas formações das sentenças e sim na atribuição de sentenças profundas e superficiais, relacionando com a interpretação fonética e semântica.

Por sua vez, a base biológica tem como propósito o entendimento, a construção e a produção que se ocupam da nossa própria língua, desde que, a perspectiva inatista acredita que o ser humano tem a capacidade de interagir com os outros, pois a linguagem provém da sua genética e se apropria de acordo com a interação no meio. Na perspectiva biológica da linguagem, Chomsky propõe a faculdade da linguagem, referindo-se à linguagem como um objeto do mundo natural, dando ênfase à língua nativa, se preocupando não somente com a forma biológica, mas também com a gerativista. Sendo assim, “Um estudo da faculdade da linguagem deve propor propriedades específicas e descobrir os mecanismos da mente que as apresentam além de dar conta dessas mesmas propriedades em termos da ciência física”.(QUADROS, 2013, p. 43)

A partir das bases propostas pela teoria inatista, foram propostos princípios e parâmetros, buscando solucionar os problemas evidenciados sobre a linguagem. Uma das perguntas existentes se refere à gramática, sendo que a ênfase está sobre o que é a gramática universal e o que é a gramática particular. Os princípios seriam entendidos como universais, diferentemente dos parâmetros, os quais tratariam das diferenças existentes entre as línguas naturais.

Disposta a relação entre princípios e parâmetros, faz-se necessário buscar entender a relação ou a disjunção entre a gramática universal e a gramática particular. Para a teoria gerativa, a gramática universal é caracterizada pelo estado inicial da linguagem. Acredita-se que o “[...] nível da gramática universal tenta estabelecer certas propriedades gerais da inteligência humana.” (CHOMSKY, 1977, p. 44). Assim, as gramáticas universais são formadas pelos princípios fixos, enquanto os parâmetros devem ser fixados em cada língua.

A gramática particular, por sua vez, corresponde ao estado final da aquisição, correspondendo aos princípios e parâmetros fixos e à fixação do léxico, o vocabulário. Assim, a gramática particular “[...] tenta caracterizar o conhecimento de uma língua, um certo sistema cognoscitivo que foi desenvolvido – inconscientemente, é claro – pelo locutor-ouvinte normal.” (CHOMSKY, 1977, p. 44).

Percebendo os primeiros caminhos a serem percorridos pela criança durante a aquisição da linguagem, sendo a gramática universal responsável pelo estado inicial, e a gramática particular responsável pelo estado final, Chomsky afirma que

Em um nível, os fenômenos de que a gramática trata são explicados pelas regras da própria gramática e pelas interações dessas regras. Em um nível mais profundo, estes mesmos fenômenos são explicados pelos princípios que determinam a seleção das gramáticas com base nos dados restritos e degenerados que se acham no alcance da pessoa que adquiriu conhecimento da língua, que construiu para si esta particular gramática. (1977, p. 43)

Portanto, é a partir de regras adquiridas por base biológica, inatista, que a criança vai obter a aquisição da linguagem, podendo apropriar-se após ter o conhecimento sobre os fenômenos que compõem sua gramática (GU). A partir disso, a criança terá o entendimento necessário sobre a estrutura da sua gramática particular, obedecendo as regras da sua língua nativa.

A aquisição da linguagem por meio da teoria gerativista, salienta-se, ocorrer sem dependência de um segundo indivíduo e muito menos de algum tipo de estímulo, pois, para essa perspectiva, a linguagem é inata. Isto é,

[...] a inteligência humana normal é capaz de adquirir conhecimento mediante seus próprios recursos internos, talvez fazendo uso dos dados do sentido, mas chegando a construir um sistema cognoscitivo em termos de conceitos e princípios produzidos em fundamentos independentes; e é capaz de gerar novos pensamentos e de encontrar novos e adequados modos de expressá-los, em formas que transcendem inteiramente qualquer exercício ou experiência. (CHOMSKY, 1968, p. 21-22).

Portanto, além de adquirir a linguagem de forma inata, Chomsky afirma que o pensamento e o processo de aquisição de conhecimento, ou seja, a memória, a inteligência, a percepção, o raciocínio e os demais conhecimentos e desenvolvimentos intelectuais do ser humano, são também desenvolvidos por meio de suas próprias vivências.

De uma perspectiva distinta da teoria inatista, a respeito, ainda, à aquisição da linguagem, Jean Piaget (1964) apresenta uma proposta voltada para o cognitivismo construtivista. Por esse entendimento, o ser humano adquire a linguagem por meio do social, da inteligência que o indivíduo carrega através das suas vivências dentro da comunidade onde vive. O autor defende o papel da interação em diferentes etapas, denominadas estágios.

Para Piaget, “A aquisição é vista como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilações<sup>2</sup> e acomodações<sup>3</sup>, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência em geral [...]”. (SCARPA, 2012, p. 250),

Para que essa aquisição resulte em pontos positivos, o teórico explica como é o desenvolvimento por meio de quatro estágios, nomeados como, sensório-motor, pré-operatório; pré-operatório concreto; pré-operatório formal. Nesse sentido, Fiorin (2008, p.222) destaca:

[...] que o desenvolvimento cognitivo passa por períodos, estágios: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais. Os estágios piagetianos são universais (gerais e invariáveis) e, em cada um, a criança desenvolve capacidades necessárias para o estágio seguinte, provocando mudanças qualitativas no desenvolvimento.

No primeiro estágio, sensório motor, Piaget (1964) afirma que esse ocorre de 0 a 18 meses de idade, sendo representado pelas ações que a criança realiza nesse espaço de tempo, como: engatinhar, caminhar, correr, pegar. Seriam atividades relacionadas com a forma motora que o indivíduo adquire nos primeiros meses de vida, ocorrendo por meio de esquemas imitativos.

---

<sup>2</sup> “[...] assimilação significa interpretação, ou seja, ver o mundo não é simplesmente olhar o mundo, mas é interpretá-lo, assimilá-lo, [...] isso implica necessariamente em assimilar algumas informações e deixar outras de lado a cada relação existente entre o sujeito e o objeto.” (PÁDUA, 2009, p. 24).

<sup>3</sup> “A acomodação é uma variação de comportamento e não uma mera reação a determinados estímulos, pois a capacidade de variação das estruturas mentais deixa claro que mesmo as mais simples reações não são processos simplesmente mecânicos; a acomodação é a origem do processo de aprendizagem.” (PÁDUA, 2009, p. 25).

É nesse estágio que a criança terá a capacidade de identificar a função simbólica ou semiótica, ou seja, estará apta em representar um significado<sup>4</sup> a partir de um significante<sup>5</sup>. Essa função:

[...] consiste em diferenciar os significantes dos significados, de tal maneira que os primeiros possam permitir a evocação e a representação dos segundos. A partir daí a criança tornar-se-á capaz de referir-se ao passado através de imagens, poderá criar fantasias, imaginar, [...] (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2013, p. 76),

Por meio da atividade sensório-motor, a criança desenvolve uma inteligência através das percepções e dos movimentos realizados por ela. Os movimentos são motores, visto que, ainda não possui o desempenho exato do pensamento.

Pode-se entender então que são considerados pré-requisitos para adquirir linguagem a capacidade de permanência do objeto e, portanto, de representação. O surgimento da função simbólica permite à criança desenvolver a imitação diferida, o jogo, o desenho, as imagens mentais e finalmente, a linguagem. (DIAS, 2010, p. 108).

Dessa forma, as experiências vivenciadas na fase sensório motor são constituídas de ações que, “[...] a partir da construção dos primeiros esquemas motores, condição das ações que durante um ano ou um ano e meio preparam o ser humano para a aquisição da língua materna e para a construção de uma língua científica futura.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2013, p. 81).

Ao término do primeiro estágio e início do segundo, pré-operatório (2 a 7 anos de idade), a criança passa a ter a capacidade de representação, ocorrendo uma implicação maior com a aquisição da linguagem, visto que a criança consegue resolver seus impasses por meio da reflexão prévia e não somente por tateio, como ocorria na fase anterior.

Assim, as experiências vivenciadas na fase sensório motor, não deixam de aparecer nas fases seguintes, no entanto, a criança irá aprimorando-as de forma significativa, acrescentando melhorias no seu desenvolvimento linguístico e intelectual. Na transição da inteligência sensório-motora para a inteligência representativa, “[...] as construções resultantes de combinações lúdicas, em vez de

---

<sup>4</sup> Pode ser entendido como a representação mental, como também conceito ou ideia de algo. (SAUSSURE, 1977)

<sup>5</sup> Pode ser visto como uma imagem acústica. “Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (empreinte) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos.” (SAUSSURE, 1977, p. 80).

passarem diretamente à ação adaptada e ao trabalho, engendram imitações simbólicas [...]” (PIAGET, 1964, p. 186).

Segundo Piaget (1964, p. 81), se dará a “[...] constituição da inteligência sensório-motora, a coordenação dos esquemas [...] combinações mentais.” A criança utilizará da representatividade com os objetos em sua volta, usando a invenção de novos meios por meio da combinação mental, dado que, a imitação conquista os primeiros níveis da representação.

Nesta fase há duas ramificações, o sistema egocêntrico, dos 2 aos 4 anos de idade, e o sistema intuitivo da criança, dos 5 aos 7 anos. Esses dois sistemas ocorrem de forma consecutiva, ou seja, respectivamente; no primeiro momento há o objeto simbólico, e, no segundo momento, esse objeto simbólico passa a ser o símbolo, o signo para a criança. Por exemplo, a criança faz o uso de “[...] uma caixa de fósforo para “fazer de conta” (representar) que é um caminhãozinho” (SCARPA, 2004, p. 211).

Segundo Piaget (1964), essa relação que a criança elabora de um objeto representar outro objeto pode ser chamada de “representação conceptual”, ou, em uma definição ampla, “representação simbólica ou imaginada”, ou também como “símbolos” e “imagens”. Para isso, o teórico exhibe que, “[...] ‘símbolo’ para os significantes ‘motivados’, isso é, que apresentam uma relação de semelhança com o significado, [...]” (PIAGET, 1964, p. 88).

A presença do egocentrismo para Piaget (1964, p. 96) é “[...] um fenômeno de indiferenciação: confusão de ponto de vista próprio com o de outrem, ou da ação das coisas e pessoas com a atividade própria do sujeito. ”

Por conseguinte, durante esses dois estágios que Piaget descreve é importante destacar os conceitos de assimilação e acomodação, os quais tornam o desenvolvimento da linguagem mais ativo, no quesito da imitação. Nesse entendimento “[...] os progressos da imitação acompanham os da construção de esquemas e isso a partir da percepção, porquanto esta também principia pela elaboração de esquemas sensório-motores.” (PIAGET, 1964, p. 107).

No que concerne à ‘fase operatório concreto’ (7 aos 11 ou 12 anos), a criança necessita reconstruir o objeto, que anteriormente era visto mentalmente, passando agora a ter tempo e espaço, velocidade, ordem e casualidade. Sendo, então, capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade, a criança passa a adquirir o processo da reversibilidade, na qual,

[...] permite ao pensamento conservar suas noções através das flutuantes do real e apesar do embate incessante das novidades imprevistas; com efeito, a operação reversível exprime simultaneamente as modificações do real e as transformações reguladas do pensamento [...] (PIAGET, 1964, p. 213)

Quando internalizado esse processo, a criança tem a capacidade de operar sobre seus pensamentos e sobre os objetos em sua volta, e de interiorizar ações. Passando, então, ao último estágio descrito por Piaget, temos o estágio das operações concretas (11 ou 12 anos em diante), em que a criança terá a competência de operar operações, sem ter a necessidade de observar e de manipular objetos e pensamentos reais.

Convém, pois, tentar marcar os vínculos entre o pensamento pré-lógico da primeira infância e a inteligência anterior a linguagem, do mesmo modo que buscamos depreender aqueles que unem o jogo simbólico ao jogo de exercício sensório motor e a imitação representativa a imitação sensório – motora. (PIAGET 1964, p. 303).

Para Piaget (1964), a aquisição da linguagem ocorre de dentro para fora, ou seja, de acordo com a idade, a criança vai adquirindo a linguagem da sua comunidade. Assim, o autor discorda da perspectiva de aquisição de linguagem inatista, visando que a criança irá aprender dentro da sua comunidade, mantendo uma interação com os indivíduos situados nela, e a partir do transcorrer de cada estágio exposto por ele.

Em uma perspectiva sociointeracionista, Vigotski (1984), propõe que a aquisição da linguagem ocorre quando há uma intervenção entre adultos e criança. Sendo, portanto, caracterizada por trocas de conhecimentos e experiências, capacitando o indivíduo cada vez mais por intermédio da linguagem.

Durante sua pesquisa, na qual aborda a intervenção de um segundo ser humano, Vigotski (1984), por meio de estudos já existentes como o de Charlotte Buhler, aderiu à pesquisa a respeito da inteligência prática que se aplicaria tanto nos animais, especificamente em chimpanzés, como nas crianças desprovidas de fala para buscar a compreensão de como ocorre o processo da aquisição da linguagem nos primeiros anos de vida.

Durante estes estudos, o teórico observou o quão significativo é o uso de instrumentos na fase inicial da fala para a criança, e então volta seu olhar para o estudo na especificação do desenvolvimento da inteligência prática humana, tomando

como base o uso dos signos com a função de organizar e gerar novos comportamentos e pensamento.

Diante disso, dentro da teoria vigotskiniana, há quatro elementos essenciais sendo eles, interação, mediação, internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal, (doravante ZDP).

Cada elemento está relacionado no desenvolver da aquisição da linguagem, na organização e no comportamento da criança, ajudando a a se situar melhor dentro da sua comunidade. O autor afirma que:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (VIGOTSKI, 2007, p. 12)

É por meio do uso de instrumentos que ocorre a interação, tanto com um segundo ser humano como com um objeto, fazendo com que a criança possa se inteirar de forma significativa dentro da sua comunidade de fala, resolvendo de forma mais fácil suas ações.

Na proposta de Vigotski, há instrumentos que facilitam e desenvolvem melhor a fala na criança. Para tanto, o autor propõe o método da mediação, que também está inteiramente ligado ao uso de signos e símbolos ao designar o significado de algum objeto, ação, sentimento que a criança venha a se interessar.

Muitas vezes, a criança tem uma tarefa árdua em levantar dados, ou descobrir para que serve e qual o significado daquele objeto. Não conseguindo ter uma resposta de imediato, a mesma busca em um segundo indivíduo o resultado da sua indagação. Em função disso, Vigotski caracteriza a resposta buscada pela criança como sendo a mediação, que nada mais é do que uma explicação mediada por um adulto.

[...] quando as crianças se confrontam com um problema um pouco mais complicado para elas, apresentam uma variedade complexa de respostas que incluem: tentativas diretas de atingir o objetivo, uso de instrumentos, fala dirigida à pessoa que conduz o experimento ou fala que simplesmente acompanha a ação e apelos verbais diretos ao objeto de sua atenção. (VIGOTSKI, 2007, p. 19).

Ao transmitir o significado para a criança, é importante que o indivíduo que está auxiliando a mesma, saiba a forma exata de mediar esse conhecimento, para

que a criança possa internalizar. Assim, para que essa mediação seja concretizada, é interessante que o adulto faça o uso de exemplos reais, no qual a criança fará ligação com o objeto ou sentimento a ser internalizado. Para isso, o autor utiliza-se de uma estrutura, a qual caracteriza o modelo de uso entre a atividade mediada – signo – instrumento.



(Fonte: A formação social da mente. VIGOTSKI, 2007, p. 54)

Fazendo uso dessa estrutura ao mediar uma atividade para a criança, conseqüentemente ela terá uma compreensão mais ampla e eficaz; visto que, “A função do signo é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; [...] o signo por outro lado, [...] constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

Um exemplo disso é apresentar o objeto “cadeira” para uma criança e fazer relações com o mundo real sobre o significado, o modo de se usar, o som que a palavra emite, assim como fazer relações com demais objetos similares à “cadeira”, para que assim, a criança possa internalizar e refletir sobre o objeto e a palavra.

Porquanto, segundo o teórico,

A relação entre fala e ação é dinâmica no decorrer do desenvolvimento das crianças. [...] a fala *acompanha* as ações da criança e reflete as vicissitudes do processo de solução do problema de forma dispersa e caótica. Num estágio posterior, a fala desloca-se cada vez mais em direção ao início desse processo, de modo que, com o tempo, *preceda* a ação. Ela funciona, então, como um auxiliar de um plano já concebido, mas não realizado, ainda, em nível comportamental. (VIGOTSKI, 2007, p. 16).

Havendo um comportamento diferenciado e uma evolução na fala por meio da interação, Vigotski trabalha também com a mediação, que é obtida com o uso de símbolos para designar nome às coisas. Buscando por esse meio evidenciar qual o significado que “aquela coisa”, “aquele símbolo”, que a criança tem o interesse em saber, recebe.

Quando queremos que a criança internalize a palavra “cadeira”, por exemplo, o adulto utilizará vários métodos que possam ajudar a criança nessa internalização,

tais como: soletrar a palavra “cadeira”, falar repetidas vezes a palavra dando pausas, falar lentamente, entre outros. Por esses meios, espera-se que a criança possa perceber e internalizar os sons,”. Para Vigotski (2007, p. 24) isso é

Um aspecto especial da percepção humana – que surge em idade muito precoce – é a *percepção de objetos reais*. [...]. Por esse termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado.

Dessa forma, após receber todas as informações, e ter a percepção de objetos reais, a criança irá internalizar a palavra “cadeira”, pois saberá e conseguirá refletir sobre o nome e o significado da mesma, podendo abstrair o significado do objeto tornando-o universal, e fazendo possíveis relações com outros objetos utilizados. Tudo isso é possível por meio da linguagem e com a interação com o próximo.

Por fim, por meio dos três elementos citados anteriormente, há a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), caracterizada como um “espaço em branco” que há na criança; ou seja, esse espaço é situado entre o aprendizado já adquirido e o aprendizado que ela, a criança, pode vir a adquirir por meio da convivência dentro da sua comunidade e escola.

O primeiro nível é conhecido como nível de desenvolvimento real, que estuda as funções mentais da criança, ou seja, o conhecimento prévio que ela já tenha adquirido por meio de aprendizados fora ou dentro da escola, como na sua comunidade, ou, em diferentes lugares que possa vir a aprender.

O segundo nível, chamado de nível de desenvolvimento proximal, é caracterizado pela aprendizagem que vem sendo desenvolvida e aprimorada. De acordo com Vigotski (2007, p. 98), são “[...]funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário”.

Esse nível deve ser muito bem trabalhado, estimulado e desenvolvido com a criança, dado que, está entre os dois níveis, o que a criança já usufruiu e o que a criança virá a usufruir.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

O terceiro, e último nível, é o de desenvolvimento potencial. A criança já percorreu os dois primeiros níveis, adquirindo aprendizado por meio, também, de seus conhecimentos prévios, aprimorando-os e tornando um conhecimento sólido. O desenvolvimento potencial,

[...] permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (VIGOSTKI, 2007, p. 98)

Diante disso, é possível verificar que todas as fases utilizadas por Vigotski apresentam uma importância significativa na aquisição da linguagem e na aprendizagem da criança, posto que, concerne todo o conhecimento prévio que a criança carrega consigo. Portanto, Vigotski (2007, p. 102) enfatiza que “A aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento”.

É durante a aquisição da linguagem, que a criança desenvolve sua socialização no meio em que está inserida. Essa socialização, em um primeiro momento, acontece com os pais, responsáveis, ou cuidadores, por meio de instruções durante a realização de determinada atividade. Ao passo que, a criança potencializa sua socialização, ela se desenvolve em diferentes fases, aprimorando seu sistema linguístico e cognitivo, sendo estes vinculados ao progresso do seu desenvolvimento. A consciência linguística, como parte do desenvolvimento da criança está, por vezes, vinculada a uma ou mais concepções teóricas.

## 1.2 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

A consciência linguística (doravante CL) está relacionada com o desenvolvimento da língua falada e escrita, sendo vista como a “[...] capacidade que exige a manipulação consciente da língua [...]” (DELGADO, 2009, p. 4). A CL pode ser caracterizada, também, como uma habilidade que permite manipulações e reflexões acerca da língua e de suas variadas formas. (ALVES, 2012). Essas habilidades são desenvolvidas quando ocorre a aquisição da língua, no momento em que a criança armazena conhecimentos linguísticos, por meio da interação dentro da comunidade, buscando entender e compreender a língua por meio desses componentes. (LORANDI, 2013).

No que se refere aos componentes linguísticos, os quais estão interligados com a CL, são evidenciados: consciência metalinguística, consciência pragmática, consciência sintática, consciência morfológica e consciência fonológica.

A consciência metalinguística, (doravante CM), refere-se à “[...] habilidade de refletir sobre e manipular os aspectos estruturais da língua [...]” (SOARES, 2017, p. 125). Seria, então, a capacidade em ouvir e refletir sobre a língua, e aspectos cognitivos, fatores importantes na aprendizagem das crianças, em específico na aquisição da escrita. Capovilla e Capovilla (2007, p. 29) evidenciam a CM como uma “[...] habilidade de desempenhar operações mentais sobre o que é produzido por mecanismos mentais envolvidos na compreensão de sentenças. ” Assim, a CM envolve diferentes tipos de habilidades, como: manipular e segmentar as unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras; perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados. (BARRERA, MALUF, 2003)

À vista disso, Soares (2017, p. 124) afirma que

[...] para aprender a ler e escrever, e para se tornar um leitor e um produtor de textos competente, o aprendiz precisa desenvolver a *consciência metalinguística*, entendida não apenas como a capacidade de *ouvir* a língua, analisar seus “sons” e relacioná-las com marcas gráficas, mas entendida também como capacidade de *refletir* sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais.

Segundo Gombert *apud* Soares (2017), temos em meio a CM, as atividades metalinguísticas e atividades epilinguísticas, as quais, muitas vezes, podem ser vistas como um mesmo significado; porém, apresentam diferenças significativas no entendimento a partir da criança.

A atividade e habilidade metalinguística retratada pelo comportamento metalinguístico refere se “[...] a capacidade que a criança manifesta de identificar e até de corrigir a sintaxe de um texto escrito” (SOARES, 2017, p. 127). Ou seja, essas atividades são caracterizadas pelo entendimento da sintaxe da língua. Quando já alfabetizada, ou estando no caminho da alfabetização, a criança tem uma reflexão da língua e é capaz de apresentar conhecimentos prévios, isto é, a compreensão de mundo que a criança adquiriu no decorrer da sua vida.

Já a atividade epilinguística se manifesta por meio de comportamentos desde os primeiros anos de idade. A partir do nascimento, a criança é exposta a uma

comunidade de fala, evidenciando uma aquisição gradual, por meio do convívio com os indivíduos ali estabelecidos. Miranda e Veloso (2016, p. 441) referem-se à atividade epilinguística como “[...]as quais derivam do conhecimento implícito já construído e denotam algum controle cognitivo sobre ele.”

Portanto, a CM, é vista como “[...] um construto multidimensional que engloba uma série de habilidades específicas, que se reportam à reflexão sobre a linguagem.” (GUIMARÃES, 2010, p. 124). Da mesma forma, Roberto (2016), enfatiza que o ser humano tem a capacidade de utilizá-la conscientemente com a linguagem específica, o alfabeto.

À medida que a criança passa a ter conhecimento sobre a CM, ela passa a entender os conceitos da consciência pragmática, (doravante CP), a qual se caracteriza como a interação que ocorre dentro da língua, por ter relações com o produtor e o receptor por meio da comunicação. Por estar, assim, interligada com os elementos linguísticos, torna-se um instrumento pertinente na produção textual.

[...] a consciência pragmática é extremamente relevante para o desenvolvimento das habilidades de compreensão de texto e de produção textual, [...]. Assim, antes mesmo de a criança iniciar a etapa formal da alfabetização, isto é, já na etapa da educação infantil, e durante o processo de alfabetização, é fundamental o incentivo a comportamentos epipragmáticos e o desenvolvimento de comportamentos metapragmáticos, [...] (SOARES, 2017, p. 136).

Nas crianças, Bialystock *apud* Soares (2017, p. 135) enfatiza que a CP pode ocorrer tanto no sistema verbal, como no sistema gráfico, pois além de ser um instrumento de comunicação, permite a interação da língua e a reflexão do uso da mesma. Permite, por conseguinte, refletir sobre os recursos linguísticos utilizados, principalmente na escrita.

A terceira dimensão, consciência sintática, (doravante CS), aliada à CL compreende as fases que a criança apresenta no início da aquisição da leitura e da escrita. Essa habilidade está conectada à consciência fonológica, por envolver processos de reconhecimento de letras e sons, ou seja, a relação entre grafemas e fonemas. Guimarães (2005, p. 237) afirma que “[...] no início do processo de alfabetização, o desempenho tanto em leitura como em escrita é mais influenciado pela consciência fonológica do que pela consciência sintática”. Assim, mesmo que a CS auxilie no processo de letramento e na aquisição de leitura e escrita, é importante salientar que a consciência fonológica, por tratar de aspectos referentes aos sons da

fala, tem mais influência nesses processos, como será discutido na sequência deste estudo.

A quarta dimensão referente à CL, trata da consciência morfológica, que pode ser percorrida desde muito cedo na vida da criança. Isso se explica pelo fato de que se faz presente nessa habilidade, a reflexão, manipulação, análise de elementos mórficos, relação entre sintaxe e morfologia, em que, respectivamente, estuda-se a relação entre palavra e a estrutura das mesmas. (SOARES, 2017)

Por ter a característica de analisar e manipular elementos mórficos, como dito, surgem muitas dificuldades para as crianças, quando no entendimento da consciência morfológica, pois, há a presença de afixos<sup>6</sup> e sufixos,<sup>7</sup> e que, em muitos momentos, podem fazer parte de classes gramaticais diferentes, dificultando para a criança no momento da escrita e da compreensão.

Segundo Soares, no Brasil as pesquisas realizadas evidenciam que a consciência morfológica tem resultados satisfatórios. Isso se observa especialmente em crianças a partir dos 2 e 3 anos, quando estão inseridas na fase de aprendizagem de leitura e escrita; visto que, nessa fase as crianças passam a ter um contato maior com a relação grafema e fonema, compreendendo melhor os elementos mórficos que fazem parte dessa consciência.

Assim, “[...] o desenvolvimento da consciência morfológica, quer por aprendizagem explícita de prefixos e sufixos, quer por aprendizagem implícita, amplia o vocabulário e, conseqüentemente, contribui para a compreensão de textos.” (SOARES, 2017, p. 157). Sendo assim, a consciência morfológica, carrega consigo um grande benefício para a língua portuguesa, por se tratar de um grande acréscimo de vocabulário.

Na visão de Berko (1958, *apud* LORANDI, 2010, p. 2), verifica-se que quando há o entendimento da língua, e o entendimento morfológico, a criança terá a capacidade de montar, construir e estruturar novas palavras e, até mesmo, de compreender sentenças nunca ouvidas antes.

---

<sup>6</sup> “Uns [...] têm utilização previsível, na dependência do radical a que se aplicam: são os morfemas flexionais de gênero, número, pessoa, tempo e modo, também denominados morfemas gramaticais. Outros têm utilização imprevisível: são os morfemas derivacionais, também denominados morfemas lexicais.” (SOARES, 2017, p. 150)

<sup>7</sup> “[...] elemento adicionado após um **morfema** para formar palavras.” (SILVA, 2015, p. 207)

Berko desenvolveu um teste com pseudopalavras<sup>8</sup> para verificar o conhecimento morfológico das crianças, referente ao uso de morfemas (sufixos, prefixos e uso de compostos) adicionados às pseudopalavras. Sua hipótese era de que, se a criança é capaz de aplicar recursos morfológicos a palavras não existentes na língua, é porque ela já os domina, ou seja, já internalizou a regra que subjaz ao processo e é, então, capaz de generalizá-la a novas palavras, escolhendo a forma certa.

Logo, se a criança já internalizou o processo morfológico da língua, ela não necessitará de um auxílio no momento de uso, uma vez que já é capaz de desenvolver os procedimentos aprendidos.

Por fim, a consciência fonológica, objeto de análise deste estudo, refere-se à reflexão dos sons das palavras, que “[...] tem sido utilizado para referir-se à habilidade em analisar as palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras que as compõem.” (BARRERA; MALUF, 2003, p. 492).

Para que as crianças possam refletir, manipular, e compreender os sons que compõe a língua, é necessário que se faça o uso dos níveis ou habilidades, organizados em: nível/habilidade silábica; nível/habilidade intrassilábico; nível/habilidade fonêmica, os quais dão suporte no momento de aprendizagem da leitura e da escrita.

Muitos autores (FREITAS, 2017; ALVES 2012; ADAMS 2006; CARDOSO-MARTINS,1991; RIGATTI-SCHERER, 2008; SOARES, 2017) corroboram que a CF é vista como um processo que precede, ou também, como um processo recíproco, na aprendizagem da leitura e da escrita, por trabalhar justamente com a palavra e o som, ou seja, por evidenciar a relação grafofonêmica.

O desenvolvimento desses níveis, na interpretação a partir da perspectiva de Karmiloff-Smith (1992), no modelo de Redescrição Representacional (doravante RR), pode ser visto a partir do conhecimento explícito e conhecimento implícito da língua. Por esse entendimento, a criança quando na fase inicial do letramento, em específico na pré-escola, não tem ainda desenvolvido o conhecimento explícito de uma gramática, e sim conhecimento implícito. Dessa forma, ela procura entender o enunciado dito por meio de seus conhecimentos prévios adquiridos, na escola, na comunidade, na família.

Composto por um nível implícito e três níveis explícitos, o modelo contempla: *Implicit (I); Primary explicitation (E-i); Secondary explicitation (E-ii); Tertiary*

---

<sup>8</sup> Palavras que a criança inventa a partir do conhecimento da língua, ou seja, a gramática de maneira simplificada.

*explicitation (E-iii)*,<sup>9</sup> evidenciando de que forma esses níveis de conhecimento ocorrem no desenvolvimento da criança.

No nível *Implicit (I)*: “O conhecimento implícito é apenas potencialmente definível em relação à totalidade dos procedimentos nos quais ele co-ocorre.” (KARMILOFF-SMITH, 1986, p. 102).<sup>10</sup> Segundo Karmiloff-Smith (1986), nesse nível a criança está em fase de procedimento, por exemplo, quando se encontra em aquisição da linguagem, ela pode não ser capaz de decompor as palavras; portanto, essa fase não será analisada por não conter todos os componentes necessários.

Em *Primary explicitation (E-i)*, as representações estão explícitas, porém, não são de acesso consciente. Segundo Lorandi (2013, p. 5, tradução nossa) “[...] (um exemplo disso é a regularização das formas verbais, como no caso de “faço” produzido como “fazo”, sem que a criança seja capaz de dizer por que ela produziu esta forma e não aquela).”

O acesso consciente acontece no *Secondary explicitation (E-ii)* “As representações do E-ii [...] estão agora disponíveis para acesso consciente, que não se restringe ao código linguístico” (KARMILOFF-SMITH, 1986, p. 103, tradução nossa)<sup>11</sup>. Nesse nível, a criança está consciente quando no seu cotidiano expressa as seguintes palavras, por exemplo, “achei”, “chutei”, “deitei”; no entanto, embora perceba que há semelhança, não consegue relatar essa igualdade.

No nível *Tertiary explicitation (E-iii)* “múltiplas representações do mesmo conhecimento em diferentes códigos se tornam explicitamente ligadas através de um código comum” (KARMILOFF-SMITH, 1986, p. 103, tradução nossa).<sup>12</sup> É somente nesse nível que a criança fica apta para o desenvolvimento consciente e verbal. Um exemplo disso é que a criança, nessa fase, irá conseguir se expressar nos diferentes tempos verbais, existentes na sua língua materna.

Por intermédio destes níveis citados por Karmiloff-Smith (1986), a criança vai se apropriando das diferentes formas de uso da língua, sendo por meio de sistemas gráficos ou sonoros. Para isso, é preciso que ela tenha a reflexão da estrutura sonora

<sup>9</sup> Implícito (I); Explícito 1 (E1); Explícito 2 (E2); Explícito 3 (E3).

<sup>10</sup> “Implicit knowledge is only potentially definable over the totality of procedures in which it co-occurs.” (KARMILOFF-SMITH, 1986, p. 102).

<sup>11</sup> “They are now available for conscious access, which is not restricted to the linguistic code.” (KARMILOFF-SMITH, 1986, p. 103).

<sup>12</sup> “It is only at level E-iii that multiple representations of the same knowledge in different codes become explicitly linked via a common code.” (KARMILOFF-SMITH, 1986, p. 103).

da língua, a fim de melhor trabalhar com os processos de manipulação e segmentação, vinculado pela consciência fonológica.

### 1.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Consciência fonológica, conforme evidenciado na seção anterior, é a capacidade que o falante tem de refletir conscientemente sobre os sons da língua, a fim de segmentá-los e manipulá-los. Segundo Freitas (2017), a CF está representada pelas propriedades fonológicas que são constituídas pela fala. Vista também como a consciência dos sons que falamos e que ouvimos, a qual permite a identificação de rimas, manipulação e criação de novas palavras.

Ainda, de acordo com os autores Gough, Larson e Yopp (1996), a CF é entendida como um conjunto de habilidades, no qual os componentes se diferem em propriedades e se desenvolvem em tempos diferentes. Nesse sentido, Moojen *et al* (2003 *apud* Freitas, 2017, p. 180), afirmam que

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

Para Miranda (2016) a CF pode ser definida como uma habilidade metalinguística, pois, tem a capacidade de manipular unidades da língua, o que compreende as sílabas e os fonemas. Refere-se assim à segmentação das palavras em unidades menores, como também na subtração e na adição de fonemas.

Suehiro e Santos (2015, p.453) destacam que a CF é,

[...] a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais fonológicas ou da estrutura sonora da linguagem. Refere-se também à habilidade de manipular intencionalmente a estrutura sonora das palavras desde a substituição de um determinado som até a sua segmentação em unidades menores.

Logo, Capovilla (2007, p. 29) aponta que “A consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos.”. Então foi a partir da década de 1970 que a consciência fonológica ganhou força, por meio de estudiosos e pesquisadores da área, que

buscaram entender e aprender sobre os benefícios desta habilidade para crianças que encontravam-se na fase inicial do letramento. Segundo Soares (2017, p. 167), a partir desta época é que se fez,

[...] reconhecida a importância de que a criança, para compreender o princípio alfabético, desenvolva sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de sua segmentação – desenvolva consciência fonológica.

Ao dispor dessa sensibilidade<sup>13</sup> da cadeia sonora, a criança será capaz de concentrar sua atenção nos fonemas de cada palavra, podendo distinguir e diferenciar fonemas, oposições distintivas dessas unidades na língua, assim como compreender o princípio alfabético. Rigatti-Scherer (2008) aborda o princípio alfabético como o conhecimento da diferença existente entre o sistema oral e a escrita, ou seja, envolve o reconhecimento da forma como ocorre a representação dos sons nas palavras, estabelecendo a relação entre grafema e fonema<sup>14</sup>.

Da mesma maneira, Capovilla e Capovilla (2007, p. 25) discutem que,

A criança deve compreender o princípio alfabético, deve possuir uma rotina de montagem que lhe permita combinar os fonemas correspondentes aos grafemas em palavras faladas, [...]. A compreensão do princípio alfabético é obtida quando três pré-requisitos são satisfeitos: a consciência de que a língua falada é segmentável em unidades, a de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras ouvidas, e o conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas.

Pela mesma razão, Fayol evidencia a importância da compreensão do princípio alfabético para o reconhecimento das letras e conseqüentemente dos sons que elas transmitem. A propósito o autor reitera que, “A descoberta guiada do princípio alfabético leva a pôr em correspondência sistemática letras e sons pela mediação fonológica. Esse emparelhamento é eficaz quando as palavras são escritas como são pronunciadas.” (2014, p. 52).

Dessa forma, no momento em que a criança adquire o conhecimento da cadeia sonora e do princípio alfabético, ela tem a capacidade de notar que a língua é

---

<sup>13</sup> “[...] a sensibilidade fonológica é um *continuum*, que se estende desde uma genérica sensibilidade a segmentos fonológicos maiores até uma profunda sensibilidade a pequenos segmentos fonológicos: da consciência da palavra à consciência do fonema.” (SOARES, 2017, p. 170)

<sup>14</sup> Grafema é considerado a “[...] unidade representacional em um sistema de escrita.” (SILVA, 2015, p. 129), enquanto que o fonema é visto como “[...] unidade sonora vocálica ou consonantal que se distingue funcionalmente de outras unidades sonoras da língua.” (SILVA, 2015, p. 109). Portanto, a relação grafema/fonema é o correlato em a grafia e o som da palavra.

segmentada de diversas maneiras, e que a frase, construída por meio das palavras, também apresenta a segmentação. A exemplo, tem-se a divisão em sílabas; por exemplo: a palavra “casa” pode apresentar duas sílabas, “ka” – “za” ou seja, duas unidades. Essa mesma palavra pode ser segmentada em unidades menores, como os fonemas, aqui representados pela primeira sílaba da palavra “casa” - /k/ /a/. Outra segmentação que pode ser realizada é separar a sílaba em onset e rima como na palavra “mar” [m] – [ar]. (ALVES, 2017).

A CF, no que lhe diz respeito, refere-se não somente ao reconhecimento dos sons das palavras, mas também, “[...] permite fazer da língua um objeto de pensamento, possibilitando a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras” (FREITAS, 2017, p. 179).

A partir do momento em que o indivíduo adquire esse conhecimento, os sons das palavras passam a ser manipulados, refletidos, segmentados, podendo ocorrer a formação de novas palavras, desde que, o sujeito reconheça as rimas e aliterações existentes. (MOOJEN, 2003, apud FREITAS 2017).

Assim, a CF pode ser vista como uma grande aliada quando na aprendizagem da leitura e da escrita, já que, trabalha com a palavra e seus componentes. Muitos pesquisadores afirmam que os resultados, ao se estudar a leitura e escrita juntamente com a CF, têm se mostrado significativos, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2006), o desenvolvimento da CF permitirá a compreensão do sistema alfabético, e a segmentação de sequências fonológicas e ortográficas.

Com isso, (MALUF; BARRERA, 2003, p. 493), reiteram que,

[...] a própria situação de ensino/aprendizagem da linguagem escrita leva os aprendizes a focarem sua atenção no aspecto sonoro e segmental da linguagem oral, sobretudo no que se refere à identificação e manipulação dos fonemas, é possível supor também que o nível de consciência fonológica adquirido anteriormente a esse processo de instrução formal, sobretudo no que se refere às sílabas e outras unidades supra-segmentares, pode desempenhar um papel facilitador para o processo de alfabetização.

Dessa forma, sugere-se que a CF pode ser uma circunstância de real proveito quando trabalhada e estimulada na fase inicial do letramento, apontando caminhos positivos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Isso é reforçado quando se ocupa dos níveis ou habilidades, representados por silábico, intrassilábico e fonêmico, os quais visam uma reflexão mais clara para a criança.

Esses níveis ou habilidades são discutidos na próxima seção, buscando a partir deles elucidar as implicações na aprendizagem da leitura e da escrita.

### 1.3.1 Níveis Da Consciência Fonológica

Por ser tratada como um conjunto de habilidades, a CF trabalha com os níveis, que são representados, na maioria das vezes, por três, tais como: consciência no nível de sílaba, consciência no nível intrassilábico e consciência no nível dos fonemas (ALVES, 2012; FREITAS, 2017; ADMAS, 2006; ILHA et al., 2017). Há autores que trabalham com o nível de consciência da palavra. Nesse caso, é esperado que a criança perceba que uma frase é formada por palavras, como por exemplo: fala-se uma frase curta e de fácil memorização e a criança deve completar em seguida. “[...] primeiro eu falo Maria gosta de flores e repito Maria gosta de.... Você completa a frase com a palavra *flores*.” (ILHA, 2017, p. 18).

Os níveis que compõe a CF, segundo Alves (2012), devem ser trabalhados de acordo com o desenvolvimento da criança, por meio das unidades linguísticas, que se caracterizam como uma ferramenta no entendimento da língua. Ao iniciar o trabalho com a CF, é importante destacar que ela refere-se a um conjunto de habilidades, as quais ajudarão a criança para um melhor desenvolvimento e aprendizagem da leitura e da escrita. Ressalta-se que, a CF deve ser trabalhada de maneira lúdica, oralmente, dinâmica, para que possa auxiliar e estimular a criança.

Quando a criança encontra-se no início da alfabetização e do letramento, ela já apresenta um desenvolvimento tanto na fala quanto no conhecimento da gramática, por ter interação na comunidade onde vive; porém, a criança não apresenta ainda uma reflexão sobre a língua utilizada em suas comunicações, por estar mais centrada nos significados que as palavras dão a ela e não nas unidades menores da fala. (ADAMS, 2006).

Um exemplo disso é quando a criança está em uma de suas brincadeiras, tanto em grupo como individual; nessas situações, ela está centrada nas mensagens que representam suas atitudes, e não em como uma tal palavra é formada ou quais as palavras que estão rimando naquele instante.

Sendo assim, apesar de suas habilidades impressionantes para falar e para ouvir, elas geralmente não têm qualquer conhecimento consciente e reflexivo

das partes das palavras ou de como elas se combinam e se organizam na linguagem oral. (ADAMS, 2006, p. 31).

Para isso, é essencial que ao iniciar o trabalho com a CF sejam evidenciadas práticas que levem a criança à reflexão, manipulação e segmentação dos sons emitidos pelas palavras. A partir desses níveis ou habilidades, a criança terá um embasamento mais amplo quanto ao reconhecimento dos sons das palavras e das tarefas que podem ser realizadas por meio dos componentes da CF, podendo esse trabalho auxiliar durante a aprendizagem da leitura e escrita no processo de letramento.

Para tanto, é necessário que, ao introduzir esses níveis da CF para a criança, durante a fase inicial do letramento, o processo seja gradativo e ocorra por fases. Recomenda-se iniciar pela fase de fácil acesso e, durante o progresso e o entendimento da criança, avançar para as demais fases, aumentando o grau de complexidade, até percorrer por todos os níveis/habilidades da CF. (CORREIA, 2010).

O primeiro nível a ser executado com crianças presentes na fase inicial do letramento é a consciência do nível da sílaba, podendo ser referido também como, nível silábico ou habilidades silábicas. Esse nível corresponde à capacidade de separar, dividir as palavras em sílabas, manipular e segmentar as estruturas silábicas. (GOUMBERT *apud* FREITAS 2017, p. 180). Neste primeiro nível, a criança consegue identificar com mais facilidade as sílabas, produzidas por ela mesmo ou por outro indivíduo. São utilizados como recursos nesse nível, cantigas, brincadeiras, jogos, entre outros.

Por se tratar de uma habilidade fácil de ser compreendido, o nível silábico pode ocorrer de diversas maneiras, entre elas encontramos,

[...] bater palmas de modo a contar o número de sílabas da palavra, inverter a ordem das sílabas na palavra em questão, adicionar ou excluir sílabas, além de produzir palavras que iniciem ou terminem com a sílaba inicial ou final de outra palavra. (ALVES, 2012, p. 34).

Segundo Sim-Sim (1998 *apud* Teixeira 2011), esse nível exige uma capacidade maior da criança, ao explorar os significados dos sons e não do enunciado, visto que, a dominação da segmentação e manipulação silábica é determinante para o ingresso na escola e para a aprendizagem da leitura.

Por meio de pesquisas já realizadas, esse nível pode ocorrer com crianças por volta dos quatro anos de idade, as quais têm capacidade de segmentar as

unidades silábicas, de duas sílabas, apresentando uma maior dificuldade somente em palavras com mais de três sílabas, ou, também com monossílabos. (SIM-SIM, 1998, *apud* TEIXEIRA, 2011, p. 35).

Quando já apta para compreender o primeiro nível, nível silábico, é possível que, na sequência, seja introduzido o segundo nível, entendido como o nível das unidades intrassilábicas, ou, habilidades suprasegmentais. Nesse nível ocorre o isolamento das unidades dentro da sílaba, ou seja, esse nível está representado pela rima<sup>15</sup> e pelo ataque/*onset*<sup>16</sup>. A rima por sua vez, é identificada “Através da capacidade de identificar os sons finais [...] (saber – poder) [...]” (FREITAS, 2017, p. 181).

[...] em uma sílaba como na palavra ‘pó’ [po], apenas a vogal [o], que ocupa a posição de núcleo silábico, constitui a rima [...]. Já em uma sílaba como ‘par’ [par], a rima é constituída pela sequência [ar], ou seja, pela vogal que ocupa a posição de núcleo silábico [a] e pela consoante que segue [r] e que fecha a sílaba, preenchendo a posição de coda silábica. (ALVES, 2012, p. 35).

Para Silva (2015, p. 196), a rima<sup>17</sup> “[...] é um constituinte silábico [...] que expressa a semelhança entre sons finais da palavra.” Esse componente pode ser identificado facilmente pelas crianças, já que se apresenta desde cedo, nas cantigas, brincadeiras e livros infantis.

Em vista disso, há muitas crianças que, antes mesmo de iniciar seu aprendizado em leitura e escrita, são capazes de produzir essas rimas (FREITAS, 2017), por estarem utilizando esse processo em seu cotidiano, e muitas vezes por acharem graça ao perceber a possibilidade das palavras rimarem com outras palavras.

Portanto, “[...] a rima é uma atividade holística, podendo ser desenvolvida sem instrução formal.” (MORAIS, 1990 *apud* FREITAS, 2017, p. 158). Ou seja, a criança consegue identificar rapidamente por meio de seus conhecimentos prévios a rima de palavras.

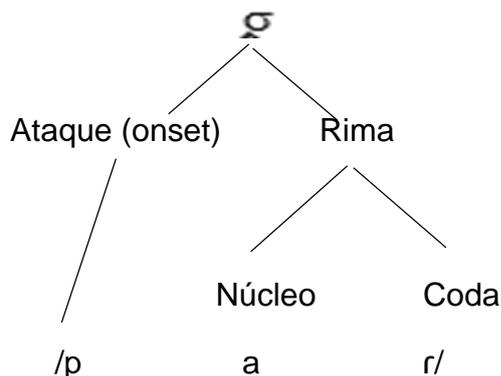
<sup>15</sup> “[...] a rima é constituída pelos sons iguais de uma palavra, ou seja, “[...] é definida como a igualdade entre os sons desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema. (boneca – caneca) [...] englobando uma sílaba inteira (salão – balão) ou mais que uma sílaba (chocolate- abacate).” (FREITAS 2017, p. 181).

<sup>16</sup> Além de ser definido como uma aliteração, sons iniciais, pode-se também identificar rimas no final das palavras, segundo Freitas 2017, “[...] (saber – poder) [...] (prato – preto) [...]” (FREITAS, 2017, p. 181).

<sup>17</sup> É importante ressaltar, que ao tratar sobre a consciência da rima, não haja trocas entre os termos “rimas da palavra” e “rima silábica”. “[...] a rima da palavra pode incluir mais do que uma sílaba, [...]” (ALVES, 2012, p.28), enquanto que a rima da sílaba “[...] inclui a vogal e os segmentos que seguem, dentro de uma única sílaba.” (ALVES, 2012, p. 28)

Alves (2012) exemplifica que, o onset, está localizado na posição silábica que antecede a vogal da sílaba. Logo é chamado de aliteração, encontrada nos sons iniciais.

Um exemplo que pode ser identificado como ataque/onset é, em “[...] uma sílaba como [par], em que a consoante “p” está na posição de ataque silábico. (FREITAS, 2017, p. 181)



Fonte: Freitas (2017, p. 181).

Freitas (2017) afirma que a consciência do segundo nível, consciência intrassilábica, contribui não só para a aprendizagem da leitura e da escrita, como também para outros desenvolvimentos fonológicos, como o reconhecimento de fonemas, que se apresenta como terceiro nível ou habilidade da CF.

O nível fonêmico, habilidade fonêmica ou consciência no nível dos fonemas<sup>18</sup>, é entendido como a capacidade de “[...] dividir as palavras em fonemas, ou seja, nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra” (FREITAS, 2017, p. 182).

Constitui, por conseguinte, o nível/habilidade mais difícil para a criança, pois exige um alto nível da CF, para compreender que nessas mudanças, pode-se subtrair ou somar fonemas, alterando a palavra e, respectivamente, seu significado.

Visto que, as sílabas são compostas por fonemas e que são eles que geram a oposição de significado das palavras, podendo ser encontrados tanto no início, meio

<sup>18</sup> “[...] unidade fonológica abstrata, contrastiva em uma língua: dois sons são fonemas separados quando a diferença fonética entre ambos causa uma diferença de significado. EX.: em Português, o contraste entre /f/ e /v/ distingue o significado de *faca* e *vaca*. (ADAMS, 2006, p. 19)

quanto no final das palavras, tornam-se de difícil acesso por, geralmente, a criança não prestar atenção no som, unidade menor.

Para (ALVES, 2017, p.39), “[...] a consciência no nível dos fonemas corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua”. O autor afirma que quando a criança reflete sobre esse nível, ela é capaz de segmentar as palavras em diferentes sons, sendo eles juntos ou separados. As crianças demonstram essa habilidade em atividades como formar novas palavras, enumerar as palavras com mesmo início e mesmo final, excluir um fonema e incluir outro - tornando a palavra com outros significados- entre outras habilidades.

A partir desses níveis ou habilidades, a criança terá um embasamento mais amplo quanto ao reconhecimento dos sons das palavras e das tarefas que podem ser realizadas por meio dos componentes da CF. Esse conhecimento pode auxiliar durante a aprendizagem da leitura e escrita, no processo de letramento.

Para isso, é necessário que, ao introduzir o trabalho com esses níveis, durante a fase inicial do letramento, o processo seja gradativo e ocorra por fases. Deve-se, por conseguinte, iniciar pela fase de fácil acesso e, durante o progresso, a partir do entendimento da criança, avançar para os demais níveis, aumentando o grau de complexidade, até percorrer por todos os níveis/habilidades da CF. (CORREIA, 2010).

É essencial destacar que, durante o trabalho com os níveis da CF, nem todas as crianças apresentam esse conhecimento, seguindo uma ordem linear; ou seja, haverá criança que, primeiro, compreenderá o nível intrassilábico antes do silábico, ou, o nível fonêmico previamente, e assim por diante.

Segundo Soares (2017, p. 170) essa estrutura pode estar constituída de tal modo que, a criança “[...] revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílaba; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas. ”; dependendo da forma como esse processo será exposta ao trabalho com a CF no início do letramento.

De acordo com Stackhouse (1996, *apud* ILHA 2017), a CF é desenvolvida implicitamente, para então, se tornar explícita para a criança. Sendo assim, é vista como um resultado de experiências auditivas, articulatórias e de leitura.

Assim, é necessário que a criança passe por essas três experiências a fim de que, no final de seu letramento, tenha obtido a aprendizagem da leitura e escrita com

êxito, sendo capaz de distinguir os sons, falando sobre combinações possíveis e não possíveis do som. (ALVES, 2012).

A partir do entendimento dos níveis que compõem a CF, a criança terá capacidade de melhor refletir, manipular e segmentar as palavras do sistema alfabético, estabelecendo relação correta entre grafema/fonema; e então, terá adquirido habilidades metalinguísticas que contribuirão para a aprendizagem de leitura e escrita, como veremos nos capítulos três e quatro.

## 2 CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA O LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Caracterizada como um componente da CL, a CF, conforme discutido na seção anterior, está associada ao reconhecimento dos sons, manipulação e segmentação das palavras, aspectos relacionados ao código linguístico, que são trabalhados por meio dos níveis (ALVES, 2012). Essa capacidade tem vínculo relevante com o letramento e alfabetização das crianças, quando na aprendizagem da leitura e da escrita.

Inicialmente, é importante entender os conceitos de letramento e alfabetização. Por letramento, pode-se entender uma prática discursiva “[...] de determinado grupo social, que está relacionado ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever.” (KLEIMAN, 2008, p. 18).

Para Soares (2017), o letramento é interpretado como um comportamento de práticas sociais nas áreas de leitura e escrita, indo além do domínio alfabético e ortográfico, caracterizado pela alfabetização, ganhando maior importância quando as atividades sociais e as práticas de língua escrita se tornam mais evidentes.

Assim, a autora define que a palavra letramento teve o surgimento a partir “[...] da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-o, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas.” (SOARES, 2017, p. 63).

Para Alves (2012), a criança não precisa ser necessariamente alfabetizada para que ela se torne letrada, ou seja, se ela faz uso de práticas sociais, que abrangem a leitura e a escrita, essa criança é considerada uma letrada.

Para Leseman e Dejong (*apud* Alves, 2012, p. 83)

[...] o letramento é um fenômeno complexo que inclui tanto o acesso à exposição como a instrução informal em leitura e/ou escrita. [...] o letramento inicia nos primeiros contatos visuais e lúdicos com materiais escritos, passa por noções alfabéticas oferecida pelos pais, e vai além do ensino formal de leitura e escrita de sala de aula.

Por sua vez, a alfabetização é vista por desenvolver o ensino, a aprendizagem do sistema alfabético, ou seja “[...] ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; [...]” (SOARES, 2017, p. 16). Ainda para Soares (2017), a alfabetização é um processo em que se representa a relação fonema e grafema,

sendo também, um procedimento de expressão e compreensão de significados do código escrito, ou seja, o alfabeto. No entanto, no decorrer da alfabetização de uma criança deve-se analisar também os aspectos culturais, econômicos e tecnológicos, assim como fonológicos.

Para isso, muitas pesquisas vêm sendo aplicadas com crianças na fase inicial da alfabetização e letramento, para demonstrar o efeito que as habilidades da CF têm sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Mousinho (2009) relata que as atividades de CF podem ser vistas como preventivas e reabilitadoras destes processos de aprendizagem, porém, não são tão trabalhadas dentro de escolas, ou com profissionais especializados, por exemplo fonoaudiólogos, como deveriam ser.

Pesquisas como as de Mousinho *et al* (2009), Cardoso-Martins (1991), Alves (2012), Rigatti-Scherer (2008), Matsuo *et al* (2010), Capovilla e Capovilla (2007), atestam que a CF auxilia no processo de aprendizagem da escrita. Também defendem que a CF não só traz benefícios para o sistema gráfico da língua, mas igualmente para a aprendizagem da leitura, por meio de suas habilidades.

Com isso, (SOARES, 2012, p. 124) declara que,

[..] para aprender a ler e a escrever, é necessário que o aprendiz volte sua atenção para os sons da fala, e tome consciência das relações entre eles e sua representação gráfica, tanto no nível da palavra quanto no nível das relações fonema-grafema;

A CF tem, portanto, influências na aprendizagem e no melhor desempenho da língua escrita e da leitura (SOARES, 2012), por trabalhar com o conjunto de habilidades do som, da reflexão, da manipulação e da segmentação da fala e das palavras. Permite, dessa forma, a reflexão das partes que compõem a fala, e a relação existente entre fonema/grafema, conhecimento também relacionado com o sistema alfabético.

E é por intermédio dessas capacidades da CF que a aquisição da escrita pode apresentar uma melhor evolução, visto que permite o trabalho com o desenvolvimento da consciência da segmentação. Nesse caso, trabalha-se para que a criança possa perceber que as palavras podem ser fragmentadas em unidades menores e que, podem estar formando novos significados, isto é, novas palavras, e que estejam atentas aos sons de cada fonema. (RIGATTI-SCHERER, 2008).

Dessa forma, se o sistema de sons possibilita a compreensão do sistema alfabético, quando analisadas pelo inverso, é possível que o sistema alfabético

simplifique a segmentação das palavras, ou seja, a palavra pode ser manipulada pelos sons (RIGATTI-SCHERER, 2008). Além disso, deve auxiliar na “[...] superação dos desvios, possibilitando que elas apresentem uma escrita correta.” (BONILHA, 2007, p.100).

Rigatti-Scherer, (2008, p. 81-82) aponta que

[...]a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita e leitura é recíproca, isto é, algumas formas de consciência fonológica propiciam a aprendizagem da leitura e da escrita e outras podem ser causadas por ela. Há certos componentes da consciência fonológica que podem ser adquiridos antes de aprender a ler e podem favorecer essa aprendizagem, como também existem outros níveis de conhecimento fonológico que só se desenvolvem quando a criança toma contato com a leitura e a escrita alfabética.

No entanto, é necessário que a criança tenha o conhecimento da estrutura fonêmica e sintática, para que, no ato de ler, ela possa associar a linguagem oral com a linguagem escrita, fazendo a correspondência entre grafema-fonema. (STROIEK; SILVA, 2016).

Capovilla e Capovilla (2011, p. 123), destacam que

Os estágios iniciais da consciência fonológica (por exemplo, consciência de rimas e sílabas) contribuem para o desenvolvimento dos estágios iniciais do processo de leitura. Por sua vez, as habilidades desenvolvidas na leitura contribuem para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica mais complexas, tais como manipulação fonêmica.

Dessa forma, algumas das pesquisas realizadas em escolas, como a de Cardoso-Martins (1991), relatam que crianças que estão situadas na pré-escola obtiveram pontos positivos no trabalho com a CF na aprendizagem de leitura e escrita. E não só com crianças nesta idade, mas também em treinamentos que se associam ao estudo da correspondência entre grafema-fonema.

Teixeira (2011) relata que os estudos que estimulam a CF com a aprendizagem da leitura, indicam bons resultados e estão formando crianças que se destacam como melhores leitores. Conseqüentemente, Moreira afirma que,

“[...] a consciência fonológica é fundamental para aprender a ler e a produzir escrita alfabética” (2013, p.101).

Portanto, por serem processos extremamente importantes, Stroiek e Silva (2016, p. 4) destacam que as “[...] habilidades de consciência fonológica no desenvolvimento da leitura e escrita [...] passam a ser utilizadas como estratégias de

prevenção e remediação de determinados problemas escolares. ” Nesse entendimento, Fayol (2014, p. 51-52) reconhece que, “[...] ao mesmo tempo, uma sensibilidade fonológica precoce que facilita a aprendizagem e uma instrução que se apoia nela para dirigir a tomada de consciência de todos os fonemas e de suas associações com os grafemas. ”

Ferreiro e Teberosky (1999), em seus estudos sobre o método tradicional de ensino da leitura, evidenciam o método fônico, associado ao uso oral da língua, ou seja, é necessário que o ensino parta pela parte do fonema, associando-o à representação gráfica e à escrita. Assim, o sujeito será capaz de identificar os diferentes fonemas, existentes na língua, e relacionar com os sinais gráficos. Da mesma maneira, “[...] o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos. ” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 22).

### 3 O TRABALHO COM OS NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Esta pesquisa teve, além de discutir sobre as contribuições da CF para a alfabetização e letramento, tem o propósito de elaborar uma coletânea com atividades, propostas pela literatura na área, com o intuito de auxiliar os alunos, como também os professores, quando no trabalho com a CF, de acordo com cada nível. Para os níveis que compõem a CF, foram selecionadas duas atividades, ou seja, foram organizadas seis atividades para cada nível, apontando métodos de utilização, como também alterações que podem ser realizadas no momento de aplicação em sala de aula.

De acordo com os níveis silábico, intrassilábico e fonêmico, consideramos alguns critérios para a seleção das atividades, tais como: idade e série/ano em que a criança se localiza. As atividades de CF, ressalta-se, devem ser trabalhadas diariamente para que as crianças adquiriam a consciência dos sons, de forma simplificada, por meio de brincadeiras, músicas, jogos, atividades lúdicas. Para o levantamento de dados, foram realizadas pesquisas em bibliografias com sugestões de materiais, atividades, para trabalhar com a consciência fonológica. O quadro 01 classificado como “Critérios para seleção de atividades”, a seguir, elenca a seleção de atividades de acordo com autor da proposta, nível de CF, idade a que se recomenda, série /ano.

Quadro 01: Seleção das atividades por: nível, atividade, idade e ano.

<b>Critérios para seleção de atividades</b>				
<b>Referência</b>	<b>Nível</b>	<b>Atividade selecionada</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano</b>
Adams et al (2006)	Silábico	Batendo palmas para os nomes	6 anos	1ºano
Admas et al. (2006)	Silábico	Escutar primeiro, olhar depois	6 anos	1º ano
Admas et al. (2006)	Intrassilábico	Adivinhe quem é	5 anos	Pré-escola
Admas et al. (2006)	Intrassilábico	Palavras diferentes, mesmo fonema	6 anos	1º ano

		inicial/mesmo fonema final		
Admas et al. (2006)	Fonêmico	Palavras básicas de dois fonemas	6 anos	1º ano
Admas et al. (2006)	Fonêmico	Palavras básicas de três fonemas	6 anos	1º ano
Almeida e Duarte (2003)	Silábico	Atividade 14 Consciência silábica	5 anos	Pré-escola
Almeida e Duarte (2003)	Silábico	Atividade 15 Consciência silábica	5 anos	Pré-escola
Almeida e Duarte (2003)	Intrassilábico	Atividade 9; atividade 10 Rima ; Aliteração	6 anos	1º ano
Almeida e Duarte (2003)	Intrassilábico	Atividade 13 Rima e aliteração	5 e 6 anos	Pré-escola e 1º ano
Almeida e Duarte (2003)	Fonêmico	Atividade 24 Consciência Fonêmica	6 anos	1º ano
Almeida e Duarte (2003)	Fonêmico	Atividade 25 Consciência Fonêmica	6 anos	1º ano
Ilha et al (2017)	Silábico	Jogos de trilha	6 anos	1º ano
Ilha et al (2017)	Silábico	Jogo fonológico da sílaba inicial	6 anos	1º ano
Ilha et al (2017)	Intrassilábico	Atividades orais com parlendas, cantigas e poesias	6 anos	1º ano
Ilha et al (2017)	Intrassilábico	Atividades orais com parlendas, cantigas e poesias	5 e 6 anos	Pré-escola e 1º ano
Ilha et al (2017)	Fonêmico	Poesias, trava-línguas,	6 anos	1º ano

Ilha et al (2017)	Fonêmico	Músicas e gestos	6 anos	1º ano
----------------------	----------	------------------	--------	--------

Quadro 1. Seleção das atividades por: nível, atividade, idade e ano.  
Fonte: elaborado pela autora

A maioria das atividades foram referenciadas para trabalhar com alunos que estejam frequentando o 1º ano do ensino fundamental; visto que é nessa etapa que a criança está exposta à aprendizagem da leitura e escrita; porém, nada impede que algumas dessas atividades sejam trabalhadas com as crianças da pré-escola, dado que, muitas crianças já apresentam, nesse momento, o conhecimento sobre letras, palavras, rimas e sons semelhantes.

Conforme discutido, o trabalho com os níveis da CF é de extrema importância para a aprendizagem da leitura e da escrita, posto que permite mostrar a relação de fonema/grafema, o uso oral e o uso escrito da língua. Aderindo, além disso, à compreensão dos diferentes sons existentes, em relação ao grafema, ou seja, as letras que compõem nosso sistema alfabético.

Adams (2006, p. 25) destaca que vários estudos

[...] têm demonstrado que o impacto do trabalho com a consciência fonêmica no início da leitura e da escrita é melhorado ainda mais quando as correspondências entre letra e fonema são desenvolvidas junto com as correspondências entre fala e fonema.

Para que as atividades sejam trabalhadas de forma correta, é importante destacar que o trabalho com os níveis deve ser realizado por etapas, abrangendo uma consciência por vez, sendo num primeiro momento, a consciência do nível silábico; posteriormente, a consciência do nível intrassilábico e, por fim, a consciência do nível fonêmico. Essas atividades podem ser inseridas de diversas formas dentro do contexto escolar, em consultórios especializados, como fonoaudiólogos e até mesmo em casa e na comunidade onde a criança vive, visto que a CF pode estar sendo estimulada por meio de jogos e brincadeiras, se apresentando desde muito cedo na vida das crianças. Stroiek; Silva (2016, p. 7), diante disso, afirmam que

Realizar atividades de treinamento da consciência fonológica no ambiente escolar é possível e enriquecedor, algumas atividades são apontadas na literatura, dentre elas destacam-se: cantar uma sucessão de rimas infantis, fazer julgamentos sobre a estrutura sonora das palavras e produção de rimas.

Logo, alguns autores reiteram que antes de se iniciar as atividades em relação aos três níveis citados acima, é interessante iniciar com jogos de escuta, de rimas e de linguagem, para que a criança possa ir desenvolvendo uma audição mais aguçada. (ADAMS, 2016)

Os jogos de linguagem visam “Estimular a habilidade de as crianças prestarem atenção a sons de forma seletiva” (ADAMS, 2006, p. 24), ou seja, devem ser trabalhados sons de fácil acesso como os do cotidiano, sem a presença de fala. Com isso, tem-se o intuito de preparar a criança a um ouvir com uma atenção maior. São exemplos dessas atividades: sons do bater palmas, barulho do vento, entre outros.

Após os jogos de escuta, é possível que se faça a introdução dos jogos de rimas, posto que, fará parte do primeiro nível que contempla a CF. Esses jogos buscam “[...] direcionar a atenção das crianças para a estrutura sonora das palavras, [...] promove sua consciência de que a fala não tem apenas significado e mensagem, mas tem também uma forma.” (ADAMS, 2006, p. 35). Por meio desse jogo, pode-se trabalhar com canções, poesias, histórias rimadas, dentre outras, que objetivam a acrescentar esse conhecimento.

E ainda, antecedendo os três níveis da CF é importante relatar à criança que o som que emitimos faz relação com palavras e frases, e podem ser apresentados de diversos tamanhos (ADAMS, 2006).

Após a introdução dos jogos relatados acima, espera-se que a criança tenha compreendido as relações entre som e palavra falada, e som e palavra escrita, por meio de atividades lúdicas para que então possa se iniciar o processo de aprendizagem por meio dos níveis.

### 3.1 PROPOSTAS DE ATIVIDADE DE ACORDO COM O NÍVEL

Nesta seção, será realizada a apresentação e discussão das atividades que compõem cada nível da CF, iniciando pelo nível mais fácil e gradativamente passando para os mais complexos. Espera-se analisar as atividades a partir do aporte teórico, evidenciando se essas apresentam contribuições na aprendizagem da leitura e escrita na fase inicial do letramento. Visto que muitos autores corroboram que essa indagação, tal como evidenciam Correa e MacLean (2011, p. 131) “A consciência fonológica mostrou-se boa preditora do sucesso em leitura e escrita de crianças [...]”

As atividades selecionadas, conforme referido na seção anterior, seguiram alguns critérios como: idade e ano escolar em que as crianças se encontram, e estarão apresentadas de acordo com a base referencial, podendo ser feita alguma alteração no modo de aplicação, quando necessário.

Inicialmente, serão abordadas atividades do nível silábico, que proporcionam à criança a descoberta de que as palavras podem ser divididas em partes menores, isto é, as sílabas. (ADAMS, 2006). Para conscientização, as atividades fundamentais, se apresentam como segmentação de palavras em sílabas, identificação de sílabas tanto no início como no final da palavra, como também fazer trocas e contagem de sílabas. (ILHA, et al. 2017).

É importante que, ao iniciar o trabalho com o nível silábico, sejam enfatizadas atividades orais que estabeleçam o conhecimento da estrutura sonora da língua. As primeiras atividades selecionadas desse nível encontram-se na base referencial de Almeida e Duarte (2003); sendo nomeadas por “Atividade 14 e Atividade 15 – Consciência de Sílabas”. Essas atividades têm por objetivo proporcionar à criança a consciência da quantidade de sílabas na palavra, numerar a quantidade das mesmas, e tornar perceptível a existência de palavras que serão separadas com mais e menos sílabas, por serem mais compridas ou mais curtas. (ALMEIDA e DUARTE 2003). Essa atividade é direcionada para crianças que estão na pré-escola.

Os materiais utilizados pelas autoras foram duas músicas sendo uma folclórica *O chapéu de 3 pontas*, e outra infantil, que abrange outros conhecimentos, como o *Abecedário da Xuxa*.

### **O Chapéu de 3 pontas**

Retirado da Apostila: Música – 1ª série

Objetivo Júnior: Ensino Fundamental, 2002

O meu chapéu tem 3 pontas

Tem 3 pontas o meu chapéu

Se não tivesse as três pontas

Não seria o meu chapéu.

**Abecedário da Xuxa****De César Costa Filho & Ronaldo Monteiro Souza**Retirado do CD: Xou da Xuxa –  
Volume II – Som Livre, 1988A de amorB de baixinhoC de coraçãoD de docinhoE de escolaF de feijãoG de genteH de humanoI de igualdadeJ, juventudeL, liberdadeM, molecagemN, naturezaO, obrigadoP, proteçãoQ de quero-queroR de riachoS, saudadeT de terraU de universoV de vitória

X, o que que é?

É Xuxa!

E Z zum-zum-zum.

Vamos cantar

Vamos brincar

Alegria pra valer

O abecedário da Xuxa

Vamos aprender

(Fonte: Consciência fonológica: atividades práticas ALMEIDA e DUARTE 2003, p. 38-40)

As sugestões propostas foram cantar as músicas, falar em monotom<sup>19</sup> separando as partes da palavra, bater palmas ao cantar, dizer quantas sílabas podemos encontrar e colagem em um quadro, de acordo com a quantidade de sílabas. (ALMEIDA e DUARTE 2003).

Atividades como essas ajudam a criança a estabelecer uma reflexão mais cuidadosa com os sons emitidos por meio da música, dado que, em conjunto com o estudo dos sons, a música amplia o interesse e o conhecimento das crianças, justamente por trabalhar de forma lúdica sem cobranças e até mesmo não cansando a criança. Nesse sentido, a criança aprende sem perceber que está aprendendo algo novo, além de estar relembrando músicas já conhecidas, como também aprendendo outras.

Ao falar as palavras, separando as sílabas vagorosamente, e batendo palmas, a criança prestará maior atenção na quantidade de sílabas que está expressando, internalizando o procedimento da atividade. Por ser uma atividade diferenciada, a criança se mostra interessada com o assunto, a fim de brincar com os sons das palavras.

A atividade de colagem, como explicam Almeida e Duarte (2003), pode ser realizada na lousa, como também em cartolina. Essa atividade proporcionará à criança agilidade, visto que, ela terá que pensar rapidamente na palavra sublinhada,

<sup>19</sup> Um só tom. Todas as crianças realizam a leitura ou a fala no mesmo momento.

como por exemplo, na letra “B” de “baixinho”, e colar a quantidade certa de sílabas existente na palavra. Uma alteração que poderá ser feita nessa atividade, é realizar de forma competitiva, assim a criança aumenta o seu interesse pelo exercício, e a produção do conhecimento se desenvolverá com mais rapidez.

Depois de introduzir atividades orais com músicas, é interessante que o trabalho lúdico continue dentro da sala de aula. Para isso dá-se o momento de trabalhar com jogos fonológicos, os quais desenvolverão uma maior habilidade na percepção da estrutura sonora da palavra.

Ilha *et al* (2017) cita o “jogo de trilha”, que deverá ser trabalhado com crianças presentes no 1º ano do ensino fundamental. Esse jogo é muito conhecido pelas crianças, dado que, é muito trabalhado em outras matérias. Entretanto, estará, nesse caso, abordando mais especificamente os sons das palavras. O jogo segue a seguinte estrutura: na fase inicial do jogo, o jogador deve colocar uma peça de cada vez alternando entre jogadores, e conforme o desenrolar do jogo, e a formação de uma linha horizontal ou vertical, o jogador terá o direito de remover uma peça de seu adversário. Contudo, ao estar relacionado com o trabalho da CF, seguirá uma estrutura diferenciada, fazendo uso de dados ou figuras em vez de utilizar as peças próprias do jogo da trilha.

Entretanto fará o uso de alguns materiais que são utilizados no jogo original, como o tabuleiro, podendo ser desenhado no chão. E os piões, peças acrescentadas ao jogo, poderão ser representados pelas crianças, dados ou figuras. O jogo em si, poderá ocorrer de duas formas, segundo os autores, a criança pode retirar uma figura de uma caixa, ou também pode jogar o dado. Após, percorre a trilha conforme a quantidade de sílabas existentes em cada palavra. Caso o jogo ocorra da segunda maneira, onde as crianças são piões, ao se movimentar a criança deve ir falando a palavra calmamente para que as demais possam observar a quantidade de sílabas.

Para a realização do jogo, os autores criaram uma situação em que, o nível de dificuldade irá aumentar a cada rodada, que será em relação ao contínuo das sílabas em produção oral, se apresentando em ordem crescente: “CV (pé) > CVsv (boi) > VC (estrela) > CVC (balde) > CCV (prato) > CCVC (príncipe)” (ILHA *et al*, 2013, p. 114). Isso fará com que a criança aumente sua atenção diante do jogo durante a separação de sílabas.

O segundo jogo a ser analisado refere-se também à consciência da sílaba inicial das palavras. Esse jogo faz uso dos seguintes materiais: cartelas com figuras e uma mesa. Os objetivos deste jogo determinam-se em desenvolver a consciência fonológica das sílabas iniciais formadas por vogal e consoante-vogal. (ILHA *et al*, 2013). O jogo ocorrerá de forma que a criança deve pegar uma cartela que está disposta sobre a mesa, com as figuras a mostra, e deverá identificar a sílaba inicial de uma figura com a outra. Como por exemplo, temos abelha, abacate e abacaxi; a criança deverá mostrar que as três figuras iniciam com a mesma sílaba, ou seja, a vogal “a”, e assim sucessivamente.

Neste jogo, pode haver uma alteração para que ele não fique tão repetitivo, sendo jogado como um jogo da memória, em que a criança deve pegar uma sílaba e achar a figura correspondente. Por exemplo, a criança pega a sílaba “bo”; e ela deverá encontrar uma figura que respectivamente inicie com a mesma sílaba, como, “boneca” ou “bola”. Também, há possibilidade de trabalhar com as sílabas finais, “ta” corresponde a palavra “pata”. Como os demais, esses jogos também foram desenvolvidos para o trabalho com crianças do 1º ano do ensino fundamental.

Os jogos que abrangem a consciência fonológica são um instrumento que propiciam a participação ativa das crianças, fazendo com que elas compreendam e desenvolvam inteligências múltiplas, principalmente em relação à leitura e à escrita. Ainda referente ao nível silábico, analisaremos as atividades escolhidas com base teórica em Adams (2006), em que se enfatiza que as atividades sejam realizadas por meio de jogos e com reforço da oralidade. Podem ser aplicadas com crianças de 6 anos, ou seja, alunos do 1º ano do ensino fundamental.

A primeira atividade selecionada chama-se *pegue uma coisa da caixa* que objetiva “Reforçar a capacidade das crianças de analisar palavras em sílabas, pedindo-lhes que batam palmas e contém o número de sílabas em uma série de palavras diferentes.” (ADAMS, 2006, p. 80-81).

Os materiais utilizados são: uma caixa que contenha objetos pequenos ou figuras de objetos. Ao pôr em prática o jogo, pede-se que a criança feche os olhos e retire de dentro da caixa o objeto ou a figura. É importante que haja palavras com diferentes números de sílabas. Ao pegar, a criança deve dizer qual é o objeto. Por exemplo, ao pegar um *lápiz* (grifo meu) todas as crianças devem repetir lentamente, com ajuda das palmas, e ao final falar o número de sílabas. (ADAMS, 2006).

A partir dessa brincadeira, o autor evidencia outras maneiras de se brincar, aumentando o grau de dificuldade, como usar movimentos físicos, pedir que somente uma criança, bata as palmas (ou outro movimento) e diga quantas sílabas, a fim dos demais concordarem ou não com a resposta. Quando as crianças estiverem habituadas com a atividade, pode-se deixar que determinem o número de sílabas, sem nenhum movimento corporal ou voz alta, somente ouvindo a palavra mentalmente. (ADAMS, 2006).

E por fim, a última e sexta atividade denominada por “Escutar primeiro, olhar depois” um jogo, que exige atenção e reflexão. Os materiais utilizados serão os mesmos da atividade anterior, figuras de objetos que obtenham diferentes números de sílabas. O desenrolar do jogo se sucede da seguinte maneira: o professor não mostrará uma figura e falará de forma muito estranha, uma sílaba de cada vez. As crianças deverão ouvir com o máximo de atenção possível para que possam compreender qual a palavra que está sendo dita. Quando as crianças descobrirem a palavra, é necessário que se faça a repetição, tanto normal como sílaba por sílaba. (ADAMS, 2006).

Como complementação da atividade, no momento em que as crianças dominarem o jogo, pode-se inverter a ordem das sílabas, para que os alunos coloquem na ordem correta, iniciando com a troca das sílabas iniciais e finais como em: “telefone”, poderá ser dita “te – fo – le – ne” (grifo meu) como também invertendo por completo “fo – te – ne – le” (grifo meu).

Espera-se que diante dessas atividades orais e jogos as crianças possam refletir acerca dos sons da estrutura da língua, compreender como ocorre a divisão silábica, lembrando que, deve haver atividades extras, não somente orais e jogos, para que ocorra a internalização desse processo, tão importante para os próximos níveis como também para a aprendizagem da leitura e escrita.

Após a conclusão de atividades do nível silábico, deve-se introduzir o segundo nível, caracterizado como intrassilábico, que abrange as rimas e aliterações das palavras. A rima, segundo Ilha *et al.* (2017, p. 18), “é a consciência de que as palavras terminam oralmente com o mesmo som”. Enquanto que a aliteração se apresenta ao contrário, as palavras iniciam oralmente com o mesmo som. É essencial que para iniciar a conscientização nesse nível, seja trabalhado a partir de poesias, cantigas e parlendas. Com isso, as atividades orais selecionadas seguem esse padrão, por

acreditar que a estimulação e o interesse das crianças têm início a partir de atividades lúdicas.

Ilha *et al* (2017) identifica que as atividades orais devem iniciar pela identificação da rima e, posteriormente, a produção das mesmas. Assim, em seu livro exibe diversas poesias, cantigas e parlendas. A primeira poesia selecionada chama-se “Leilão de Jardim” de Cecília Meireles, contendo seis estrofes, com vocabulário simples e de conhecimento para as crianças. Essas atividades serão trabalhadas com alunos que se encontram no 1º ano do ensino fundamental com 6 anos de idade.

<p><b>Leilão de Jardim</b> Cecília Meireles Quem me compra um jardim com flores? Borboletas de muitas cores,  Lavadeiras e passarinhos, Ovos verdes e azuis nos ninhos?  Quem me compra este caracol? Quem me compra um raio de sol?</p>	<p>Um lagarto entre o muro e a hera, Uma estátua da Primavera?  Quem me compra este formigueiro? E este sapo, que é jardineiro?  E a cigarra e a sua canção? E o grilinho dentro do chão? (Este é o meu leilão!)</p>
--	--

(Fonte: Consciência fonológica: coletânea de atividades orais para a sala de aula, ILHA *et al*, 2017, p. 47)

Por ser uma poesia pequena e de fácil entendimento, pode-se trabalhar com a produção de rimas, identificação de palavras que iniciam com o mesmo som, aliteração, como também realizar exercícios que relembrem o nível anterior, como a divisão silábica das palavras rimadas, e palavras que contemplam a aliteração. Há a possibilidade de complementar a atividade através dessa poesia, fazendo indagações, como: se eu tirar o “es” de “cores” como fica? Ou, se eu tirar o “vera” de “Primavera” que palavras vamos ter? Essas atividades entre outras contribuem para a percepção dos variados sons que a palavra possui.

Como serão trabalhados três tipos de textos, poesias, cantigas e parlendas, é possível que haja a intercalação entre ambas. Assim, a segunda atividade faz referência com a parlenda, nomeada por “Pé de cachimbo”.<sup>20</sup>

Segundo as autoras, ao trabalhar com essa parlenda, pode-se intercalar as frases entre a professora e os alunos, como: “Professora: Hoje é domingo. Alunos: Pé de cachimbo. Professora: O cachimbo é de barro. Alunos: Bate no jarro” (ILHA *et al*.,

<sup>20</sup> Essa atividade poderá ser trabalhada com crianças da pré-escola como também com crianças do 1º ano do ensino fundamental.

2017, p. 105). Bem como pode ocorrer de outra maneira; a professora fala até a sílaba que antecede a rima, e os alunos completam com a palavra rimada, “**Hoje é domingo, Pé de cachimbo, Cachimbo de barro, Bate no jarro...**” (ILHA et al., 2017, p. 105, grifos da autora).

Ao final dessas atividades, como acréscimo de conhecimento, é viável pedir que as crianças digam em voz alta todas as palavras que combinam uma com as outras, ou seja, apresentam rimas, e as palavras que iniciam oralmente com o mesmo som, caracterizando a aliteração. Se a turma já iniciou o trabalho da escrita, é possível que as crianças encontrem outras palavras que rimem com as sílabas finais, e que apresentem a aliteração como: domingo, cachimbo, jarro, ouro, touro, valente, gente, fraco, buraco, fundo e mundo. Assim, além de trabalhar a reflexão sonora da estrutura da palavra, o professor estará estimulando a escrita de forma divertida.

Com objetivos semelhantes, Almeida e Duarte apresentam as atividades 9 e 10, constituídas pela rima e aliteração, respectivamente. Por meio da atividade 9, as autoras ressaltam que o objetivo a ser atingido se refere à consciência de que as “[...] palavras que têm o mesmo final são representadas graficamente da mesma maneira.” (2003, p. 20). Por conseguinte, essa atividade fará ligação com as atividades propostas anteriormente pela pesquisadora, incluindo a escrita. A cantiga popular “Carneirinho Carneirão” foi o material utilizado para realização desta atividade.

**Cantiga Popular****Carneirinho, carneirão**

Retirado da Apostila: Português – 2ª  
série – v2  
Objetivo Júnior: Ensino Fundamental,  
1999

Carneirinho, carneirão  
Neirão, neirão  
Olhai pro céu  
Olhai pro chão  
Pro chão, pro chão  
Manda o rei Nosso Senhor  
Senhor, Senhor  
Para todos se levantarem

(Fonte: Consciência fonológica: atividades práticas ALMEIDA e DUARTE 2003, p.20).

O exercício ocorre da seguinte maneira: leitura do texto pelo aluno<sup>21</sup>, , utilizar um símbolo, o losango, segundo as autoras, para representar o ão nas palavras; desenhar o símbolo escolhido em baixo de cada palavra que apresenta o ão, e posteriormente, mudar várias vezes o nome dos animais para ver como ficaria a cantiga, usando também do diminutivo. (ALMEIDA e DUARTE, 2003).

Como complemento da oralidade e acréscimo de escrita, é possível que as crianças façam uma reescrita da cantiga, utilizando outros animais ou objetos e que preservem a rima nos mesmos versos em que a cantiga apresenta. Da mesma forma, é importante refletir sobre os sons explorados na cantiga, ao indagar: “quantos sons têm a palavra “carneirinho” ou, “qual o último som da palavra “carneirão”?

E então, após essas atividades procede-se a perceber que as palavras que constituem do mesmo final são também representadas graficamente iguais, e que existem muitas palavras que iniciam com o mesmo som. E com isso, Almeida e Duarte (2003), selecionam o texto de Ruth Rocha “Qual é a letra? ”, que apresenta objetos, automóveis, cores, bichos, que iniciam com a mesma letra, ou seja, o mesmo som.

---

<sup>21</sup> visto que, a CF pode ocorrer de forma concomitante, ou seja, segundo Rigatti-Scherer, 2008, a aprendizagem da leitura pode contribuir para o aperfeiçoamento das habilidades que compõem a CF

**Qual é a letra?  
De Ruth Rocha**

Retirado do Livro: Palavras, muitas palavras – Quinteto Editorial, 1998

A é a letra de Avião,

De **A**marelo

E de **A**tenção.

De **A**utomóvel

E **A**ssombração...

Com **B** se escreve:

**B**anana e **B**ala,

**B**igode e **B**elo,

**B**arulho e **B**ule,

**B**alão e **B**riga,

**B**olacha e **B**olo,

**B**oliche e **B**ola,

**B**urro e **B**arriga.

**C** de **C**asa,

**C** de **C**ola,

De **C**oruja e de **C**artola.

**C** de **C**obra,

E de **C**hinelo,

De **C**amelos e de **C**astelo.

(Fonte: Consciência fonológica: atividades práticas ALMEIDA e DUARTE 2003, p. 23).

As sugestões dadas por Almeida e Duarte (2003) constituem-se de falar os nomes dos meios de transporte, nome de uma cor, que começam com A; nome dos alimentos, brinquedos e partes do corpo que iniciam com a letra B; os nomes dos animais que iniciam com a letra C; falar palavras que começam com as letras A, B e C que não se encontram no texto. Como complemento, é plausível pedir às crianças que, em vez de deixar a escrita dos objetos, cores, animais e brinquedos, façam desenhos de sua autoria, para que ao lerem novamente o texto possam refletir e perceber, por meio do desenho, os sons iguais das palavras.

Para finalizar a coletânea de atividades do nível intrassilábico, Adams (2006) traz duas propostas de jogos que vão incentivar a criança a refletir mais em relação à estrutura sonora das palavras. As duas atividades podem ser discutidas e trabalhadas com crianças de 5 e 6 anos, respectivamente, pré-escola e 1º ano do ensino fundamental. O primeiro jogo chama *adivinha quem é*, que permite trabalhar diretamente com a aliteração. Os objetivos dos jogos são “Introduzir dois conceitos

chave: 1) como os fones soam quando ditos isoladamente e 2) que os fones são parte das palavras” (ADAMS, 2006, p. 88).

Inicialmente, pede-se que as crianças estejam sentadas em círculo, para contextualizar como será realizado o jogo, e então a professora fala: “*Adivinhe o nome de quem eu vou dizer agora*” (ADAMS, 2006, p. 88). Segundo as orientações do autor, a professora deve escolher o nome de algum aluno, em segredo, e falar separadamente apenas o fonema inicial. Entretanto, deve-se ter alguns cuidados na pronúncia dos fonemas, dessa forma, Adams evidencia que,

Para nomes que comecem com uma consoante plosiva, como Daniel, o fone deve ser repetido muitas vezes, de forma clara e evidente: “[d][d][d][d][d]”. As consoantes fricativas e líquidas devem ser alongadas, além de repetidas (por exemplo “[s-s-s-s] [s-s-s-s] [s-s-s-s] [s-s-s-s]”). (2006, p. 88).

Uma variação que pode ser feita após a familiarização com o jogo, segundo Adams (2006), é deixar que as crianças façam o papel da professora e falem nos sons que estão pensando e dando dicas do primeiro fonema. Além de trabalhar com a aliteração, é necessário que não se deixe de lembrar as rimas; para isso, pode-se utilizar os nomes dos alunos e, oralmente, pedir para que os mesmos falem outros nomes que rimem com seus próprios, por exemplo: “*Miguel – Rafael*” e “*Daniela – Rafaela – Gabriela – Manuela*”, ou também, objetos que possam ser rimados com os nomes próprios “*Gabriela – Panela*” (grifo meu).

E por fim sugere-se a atividade “Palavras diferentes, mesmo fonema inicial/mesmo fonema final”, que tem por objetivo de reforçar o conceito de que existem muitas palavras que se iniciam e finalizam com o mesmo som, ou seja, o mesmo fonema (ADAMS, 2006). O jogo se dará da seguinte maneira: serão utilizados cartões com figuras para cada fonema selecionado. Para trabalhar com o fonema inicial, por exemplo /f/, poderá se ter figuras de foca – folha – faca – fogão, e assim por diante para cada fonema. “[...] é importante que o nome de cada figura usada comece com uma única consoante, de preferência uma consoante fricativa, nasal ou líquida.” (ADAMS, 2006, p. 89).

Tendo os materiais em mãos, pede-se que uma criança escolha um cartão e diga em voz alta o nome do animal ou objeto que está desenhado. Após, pede-se que a mesma criança repita o nome, isolando o som inicial, por exemplo se for pego a palavra faca, ela deverá falar “*f-f-f-f-ca*”, (grifos do autor). (ADAMS, 2006). Ao final da atividade, quando já pronunciadas todas as palavras, a professora interroga seus

alunos a respeito do som, se as palavras começaram com o mesmo som, e se sim qual o som. Espera-se que as crianças falem o som de [f]. (ADAMS, 2006).

Para o trabalho com os fonemas finais, segue-se a mesma linha de raciocínio, como por exemplo a letra /a/ será o som escolhido para o jogo, assim poderemos encontrar palavras como “[...] *bola, casa, mesa e faca.*” (ADAMS, 2006, p. 97). Atividades como estas auxiliam as crianças a refletirem com mais atenção sobre a estrutura sonora da palavra, por trabalharem palavras diferentes com o mesmo fonema em sua representação.

Para finalização da análise e dos níveis que compõe a CF, abordaremos o nível fonêmico, o qual “se refere à capacidade mais avançada de observar, de identificar e de manipular as menores partículas que compõe a palavra, ou seja, os fonemas” (SHAYWITZ, 2006, *apud* ILHA *et al*, 2017, p. 147). Nesse nível, a criança apresenta uma maior dificuldade, visto que, os fonemas não são tão perceptíveis quanto as palavras e as frases, como nos primeiros níveis que envolvem a CF. Autores como Correa e MacLean (2011, p, 133) afirmam que “[...] primeiro seria desenvolvida a consciência de unidade fonológicas mais globais, chegando-se posteriormente ao desenvolvimento da consciência fonêmica”.

Adams (2006, p. 103) revela que, para um melhor entendimento de como os fonemas soam, “[...] deve-se estimular as crianças a sentir a forma como sua boca e a posição de sua língua mudam em cada som.” Para que possam observar a posição de sua boca, o professor pode fazer o uso do espelho, tornando a aula mais atrativa e com mais significância. E devido a essa dificuldade, é importante que durante o ensino desse nível haja atividades que possam suprir os obstáculos encontrados pelas crianças.

Ilha *et al*, (2017) cita que as atividades relacionadas a poesias e trava-línguas, serão introduzidas, num primeiro momento, somente as que fazem relação com as vogais. Esses exercícios levam a criança refletir sobre os fonemas existentes na palavra. Para exemplificação de atividades deste nível, selecionamos as atividades que contém os seguintes textos:

<p>[a]</p> <p><b>Ruth Salles</b></p> <p>Vai a Carla e cata lata Cata lata lá na praça Para a Carla, a lata Vale mais que prata.</p>	<p><b>Som [ɔ ]</b></p> <p><b>Cobra- cipó</b> José de Castro e Eliardo França</p> <p>A cobra-cipó, Bonita como ela só, Se enrosca, Se enrola, Se embola E em si mesmo Dá um nó.</p>	<p><b>Som [ɛ]</b></p> <p><b>O jacaré</b> José de Castro e Eliardo França O jacaré Nada de frente, De lado E de ré. Nada em qualquer rio, Em toda lagoa, Mesmo onde não dá pé.</p>
---	--	---

(Fonte: Consciência fonológica: coletânea de atividades orais para a sala de aula, ILHA et al, 2017, p. 148-149-151)

Primeiramente, segundo as autoras, é importante conversar com os alunos a respeito da poesia selecionada, ler na íntegra; posteriormente, ler os dois primeiros versos e pedir para que os alunos repitam; em seguida, ler um verso a mais, isto é, por três vezes consecutivas, e ir aumentando os versos de três para quatro, até que tenham declamado a estrofe inteira, e pôr fim a poesia por completo. As autoras também sugerem que o professor deve “[...] enfatizar a pronúncia dos sons a serem trabalhados na poesia com o intuito de desenvolver a consciência fonêmica dos mesmo por meio da vivência da oralidade”. (ILHA et al, 2017, p. 148).

Uma complementação que poderá ser feita em sala de aula são questionamentos próprios para os fonemas de algumas palavras, determinadas pela professora, como: “Quantos sons tem a palavra “cobra”; “lata” “jacaré”, ou também: “Qual palavra resta se eu tirar o /a/ de ‘lagoa’? ““Digam palavras que comecem com o som “/c/”, e assim por diante, estimulando o reconhecimento dos fonemas em diversas palavras. O trava-língua, por sua vez, é um ótimo recurso para se usar, pois explora diversos sons da fala, por conter bastante conteúdo em seus pequenos trechos, brinca com as palavras e letras que contém o som semelhante, além de se caracterizar como uma atividade lúdica e instigante aos alunos.

Como exemplo disso, Ilha *et al* (2017), evidencia alguns trava-línguas que exploram as vogais, e ajudam as crianças a criarem o hábito de perceberem os sons semelhantes nas palavras.

<b>[a]</b>	<b>[i]</b>	<b>[o]</b>
“Fadas aladas! Damas tão altas! Cantam com alma!	“A linda menina do jardim brinca de pirlimpimpim.”	“O amoroso moço do sol No conforto de seu trono roxo. ”

(Fonte: Consciência fonológica: coletânea de atividades orais para a sala de aula, ILHA et al, 2017, p. 151 -152)

Uma atividade que poderá ser vista como complemento das já apresentadas em relação ao nível fonêmico é retomar os níveis anteriores, como o nível silábico e o nível intrassilábico, pedindo aos alunos que façam a divisão silábica, e encontrem as rimas e aliterações tanto da poesia como dos trava-línguas. Também, as músicas e os gestos são exemplos de atividades que podem facilitar a aprendizagem desse nível, visto que na idade em que estão as crianças, a música para eles é sinal de brincadeira e diversão, tornando-se um instrumento significativo.

Uma música que é muito conhecida pelas crianças, citada por Ilha et al, (2017), é “O sapo não lava o pé”. Essa música pode ser trabalhada com a alteração das vogais durante o cantar, acompanhada de gestos, fazendo com que se memorize mais fácil a letra da música e as vogais utilizadas. Ou seja, com isso se trabalha a relação com a consciência fonêmica, ao fazer a troca de fonemas.

O sapo não lava o pé Não lava porque não quer Ele mora lá na lagoa Não lava o pé porque não quer Mas que chulé!!!
---

(Fonte: Consciência fonológica: coletânea de atividades orais para a sala de aula, ILHA et al, 2017, p. -152)

Por ser uma música conhecida, pode-se explorar seu vocabulário, a fim de realizar diversas atividades que incluam os dois primeiros níveis. Relembrando o primeiro nível é possível trabalhar com a separação de sílabas, e por serem palavras pequenas, as crianças poderão realizar a atividade sozinhas ou em duplas, em forma de jogo, por exemplo, em duplas poderão bater palmas juntas, fazer um gesto, escolhidos por elas mesmas, referente a cada sílaba.

Ao evidenciar o nível intrassilábico, pode-se pedir que as crianças encontrem palavras que rimem com as últimas palavras de cada verso, como, pé; quer; lagoa; chulé; ou, encontrem palavras que contenham o mesmo som inicial, fazendo alusão a aliteração. Em Almeida e Duarte (2003), o uso da música neste nível prevalece, com o intuito de que as crianças consigam classificar as palavras que comecem com o mesmo som, após ouvi-la.

#### **Cachorrinho**

Retirado da Apostila: Música – 1ª série

Objetivo Júnior: Ensino Fundamental, 1996

Cachorrinha está latindo  
Lá no fundo do quintal  
Cala a boca cachorrinho  
Deixa o meu benzinho entrar.  
Ceroula-la,  
Ceroula-la-la,  
Ceroula-la  
Não sou eu que caio lá.

#### **Ta-hi!**

##### **De Joubert de Carvalho**

Retirado da Apostila: Música – 1ª série  
Objetivo Júnior: Ensino Fundamental, 1996.

Ta-hi!  
Eu fiz tudo  
Pra você gostar de mim  
Ó meu bem não faz assim comigo não  
Você tem, você tem  
Que me dar o seu coração

(Fonte: Consciência fonológica: atividades práticas, ALMEIDA e DUARTE 2003, p. 61).

A partir das músicas acima, as autoras elaboram sugestões como, cantar a música, e mostrar placas de diferentes cores para os sons de /K/ /B/ e /L/. Quando cantada a música “Cachorrinho”, e quando cantada a música “Tá-hi!” as crianças deverão mostrar círculos nas cores amarela que corresponde ao som de /T/ em início de vocábulo; um círculo vermelho para o som de /V/ em início de vocábulo e, por fim, o círculo rosa para o som de /F/ também em início de vocábulo.

Ou seja, por meio dessa atividade, as crianças conseguirão distinguir seis tipos de sons diferentes, poderão reconhecer seis fonemas que se apresentam com o mesmo som, porém em palavras diferentes. Em decorrência da atividade anterior, Almeida e Duarte (2003, p. 63) citam uma atividade em que o objetivo se determina em “Discriminar os sons que foram falados em forma errônea e corrigi-los.” Os materiais por elas utilizados foram duas poesias, as quais são apresentadas abaixo.

### **A Cachorrinha**

#### **De Vinicius de Moraes**

Retirado do Livro: Arca de Noé – Editora  
Companhia das Letrinhas

Mas que amor de cachorrinha! (Ler:

**T**achorrinha)

Mas que amor de cachorrinha!

Pode haver coisa no mundo

Mais branca, mais bonitinha (Ler: **P**ranca  
e **P**onitinha)

Do que a tua barriguinha (Ler:

**P**arriguinha)

Crivada de mamiquinha?

Pode haver coisa no mundo (Ler: **B**undo)

Mais travessa, mais tontinha

Que esse amor de cachorrinha (Ler:

**T**achorrinha)

Quando vem fazer festinha

Remexendo a traseirinha?

### **O susto**

#### **De Sidônio Muralha**

Retirado da Apostila: Português – 2ª  
série – Objetivo, 1997)

Um hipopótamo turista (Ler:

**D**urista)

- é estranho mas é verdade (Ler:

**F**erdade)

Saiu da selva e foi ao dentista (Ler:

**T**entista)

No centro da cidade.

A recepcionista ficou louca (Ler:

**B**ouca)

Fugiu toda clientela.

E quando o bicho abriu a boca (Ler:  
**b**o**T**a)

O dentista saltou pela janela. (Ler:  
sal**D**ou)

(Fonte: Consciência fonológica: atividades práticas ALMEIDA e DUARTE 2003, p. 63 – 64).

A partir das duas poesias sugeridas pelas autoras, as mesmas instigam que, primeiramente seja feita a leitura das poesias na íntegra, sem alteração de fonema e, posteriormente, fazer novamente a leitura com as alterações sublinhadas, para que seja possível verificar a consciência fonêmica das crianças. Espera-se que elas corrijam oralmente os fonemas trocados. E para conclusão das atividades verificaremos as propostas de Adams (2006) referentes ao nível fonêmico, que compõe a CF, o qual traz atividades que exigirão a atenção das crianças para sua realização, por ser considerada complexa, isto é, pode ser considerada uma atividade difícil durante sua realização.

Após os exercícios com músicas, trava-línguas, poesias, Adams (2006) busca propor uma atividade mais dificultosa para o nível estudado, no momento. Sendo a

primeira, “Palavras básicas de dois fonemas” e a segunda por “Palavras básicas de três fonemas”, que visam desafiar as crianças a analisarem as sílabas em fonemas e de sintetizá-las a partir deles<sup>22</sup>. As duas atividades selecionadas foram desenvolvidas para serem aplicadas para alunos do 1º ano do ensino fundamental. Os materiais utilizados para essa atividade serão blocos e cartões com palavras, primeiramente de dois fonemas, pois “[...] as palavras de dois fonemas proporcionam um meio livre para facilitar às crianças a prática com os sons de vários fonemas, tanto isoladamente quanto combinados em palavras fonologicamente mínimas.” (ADAMS, 2006, p. 105). No segundo momento, trabalha-se com três fonemas.

A atividade inicia-se com a análise, onde uma criança é escolhida para pegar um cartão com uma figura. Ao escolher, ela deverá falar qual a imagem que está presente; o autor dá o exemplo da figura bruxa e a palavra *má* (grifos do autor) em relação com a personagem. A professora nesse caso, deve repetir a palavra lentamente e com pausas entre os dois fonemas, “[m]...[a]”, para que em seguida todas as crianças possam repetir da mesma forma. Para evidenciar que a palavra *má* (grifo meu) é constituída por dois fonemas, a professora faz uso de dois blocos coloridos ao lado da figura e mais uma vez pronuncia os fonemas que formam a palavra. (ADAMS, 2006).

Para finalização da primeira etapa,

As crianças repetem a palavra, som a som, enquanto representam esses sons da esquerda para a direita com seus próprios blocos. As crianças devem repetir os sons enquanto apontam para os respectivos blocos, e depois à palavra, fazendo uma leve pausa entre os fonemas, em cada repetição (por exemplo, “[má] .... [m] ....[a]; [má] .... [m] .... [a]; [má] .... [m] ....[a]; [má] .... [m] .... [a]; [má] .... [m] ....[a]; [má] .... [m] .... [a]”). (ADAMS, 2006, p. 106).

É importante que as crianças entendam a distinção entre palavra e fonema durante a análise, para a realização da segunda etapa da atividade, visto que o exercício proposto apresenta muitos percursos, para a compreensão das etapas seguintes, como também para chegar ao resultado esperado.

Na síntese, ocorre a inversão da análise, ou seja, antes era possível verificar as figuras escolhidas, enquanto que agora não estarão disponíveis para visualização. Ao pegar um cartão, a criança deve virá-lo para baixo e falar o nome da figura por

---

<sup>22</sup> “No primeiro dia, é suficiente realizar apenas a análise. Nos dias seguinte, comece com a análise e mude para a síntese. [...] nos primeiros dias é recomendável dividir o jogo entre as palavras de consoante iniciais e as palavras de consoantes finais.” (ADAMS, 2006, p. 105)

fonema, como na análise “[m]... [a]”, e colocar os blocos que representam a quantidade de fonemas ao lado da figura. Posteriormente, devem repetir quantas vezes for o necessário e cada vez mais rápido até identificarem a imagem. Ao reconhecer, devem levantar as mãos e comunicar ao professor para devida correção. (ADAMS, 2006).

Após a síntese, poderá avaliar a criança de acordo com seu rendimento durante a atividade proposta. Esse nível exige muita atenção e reflexão, para realização da segmentação das palavras em fonemas, manipulando e juntando-os, oralmente. Com base na primeira atividade, passamos a analisar a segunda, também elaborada por Adams (2006), a qual, mantém os mesmo objetivos e materiais utilizados na primeira, mas é proposta a fim de ampliar essa mesma análise e síntese de palavras formadas por três fonemas. Por ser mais estruturada, a atividade é composta por três etapas, sendo, segmentação, e acréscimo de um fonema; junção dos fonemas isolados; e determinação do número de sons.

Deve-se iniciar a atividade retomando a atividade anterior de dois fonemas e, após a compreensão dos alunos, introduzir que as palavras podem se apresentar com três fonemas, por exemplo a palavra “[m]...[a]...[r]” (grifos do autor). (ADAMS, 2006, p 108). Para que fique mais clara a explicação, utiliza-se do bloco, para representar o acréscimo de mais um fonema. A primeira etapa constitui-se da segmentação e acréscimo de um fonema. Para isso, o autor faz uso da palavra “ovo”, por ser conhecida pelas crianças e de fácil entendimento de seus fones. Após repetirem várias vezes, a palavra, e ordenar seus blocos, será inserido um novo fonema, mais especificamente um consoante no início da palavra, formando “[p]...[o]...[v]...[o]”. (ADAMS, 2006).

Ao longo dessa etapa, o desafio apresentado às crianças é de “[...] modificar a sequência de blocos para representar essa nova palavra de quatro sons.” (ADMS, 2006, p. 109). As crianças deverão distinguir fone por fone, ou seja, ler a palavra “[a]...[z]...[a]”, identificando os três fonemas, juntamente com seus blocos, assim, devem repetir até sintetizarem a palavra “asa”. Pede-se que após reconhecer a palavra, as crianças formem uma frase com a mesma. (ADAMS, 2006). E, na última etapa, há o envolvimento do segundo nível que compõe a CF, o nível intrassilábico que é representado pelas rimas e aliterações, nesse caso será usado somente as rimas, visto que, as crianças deverão escolher um par que rime, para possível análise.

As atividades desenvolvidas por Adams (2006) demandam de uma base sólida para que as crianças tenham capacidade de resolver e, principalmente, compreender as questões solicitadas durante as atividades selecionadas para o nível fonêmico.

Portanto, pode-se perceber durante a análise, que as atividades relacionadas aos níveis da CF visam exercícios lúdicos, que atraem as crianças, que tornam perceptível a relação entre fala e escrita, a compreensão de palavras com o mesmo som, possibilidades de manipulação, segmentação de palavras por meio dos fonemas que as compõe.

Diante disso, é imprescindível o uso de atividades como estas durante a fase inicial do letramento, pois, são estas atividades que levam a criança a compreender os sons da estrutura sonora da fala, como também relacioná-los com o princípio alfabético.

É fundamental que, ao aplicar atividades referentes a CF, os professores tenham como base atividades já existentes para que no decorrer das aulas possam fazer alterações, como realizado neste estudo. Assim, a partir das informações obtidas por meio da literatura da área, eles poderão ter uma melhor percepção de como devem ser trabalhadas as atividades referentes aos níveis, respeitando a evolução de cada criança, a fim de que tenham consciência dos sons da fala, como também, a relação entre palavra escrita e palavra falada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao término do presente estudo, dispendo do tema o trabalho com a CF e suas implicações na fase inicial do letramento, é fato verificar que a CF e seus níveis são um instrumento indispensável na fase inicial do letramento, por seus diversos benefícios que podem trazer para a leitura e escrita das crianças.

Vista como uma capacidade de reflexão sobre a estrutura sonora das palavras, a CF objetiva estimular a criança a pensar e refletir sobre os sons compostos nas palavras, por meio dos níveis que trabalham a manipulação, segmentação, acréscimo ou não de fonemas, por meio de atividades lúdicas, como, músicas, poesias, trava-línguas, jogos e parlendas.

Tendo como ponto de partida o objetivo geral deste estudo, a reflexão das implicações da CF na aprendizagem da leitura e escrita, com levantamento de atividades para serem realizadas em sala de aula por meio dos níveis que compõe a CF, buscou-se analisar as contribuições da CF; fazer levantamento de atividades e/ou instrumentos, jogos que simplifiquem a compreensão da CF e a relação entre fonema e grafema.

Sendo assim, foi possível constatar que por meio das atividades com os níveis silábico, intrassilábico e fonêmico, muitas das dificuldades encontradas pelas crianças e professores podem ser supridas. Os exercícios destacados apresentam mediante a CF, reflexão, percepção, manipulação, segmentação, das palavras, fatores que influenciam na aprendizagem da leitura e escrita.

Os principais níveis explorados no presente estudos, nomeado por nível silábico, nível intrassilábico e nível fonêmico, foram analisados por meio de atividades retiradas das bases referenciais de Adams *et al* (2006), Almeida e Duarte (2003), Ilha *et al* (2017), os quais apresentaram atividades lúdicas, com o intuito de ensinar à criança de forma divertida, a fim de que as mesmas venham a ter o entendimento e a consciência referentes ao som das palavras, como também a relação entre fonema e grafema.

Com base na literatura, Adams (2006); Capovilla e Capovilla (2007); Freitas (2017); Alves (2017); Cardoso – Martins (1991); Lorandi (2013), pode-se afirmar que a CF é um processo que auxilia durante a aprendizagem da leitura e escrita; isto é, para que a criança consiga alcançar esta aprendizagem, ela necessita de um

conhecimento sobre a relação fala e escrita, fonema e grafema, que é aperfeiçoada por meio dos níveis que compõem a CF.

Da mesma forma, segundo os autores, é possível apontar que a CF pode ser vista como um processo recíproco, isto é, enquanto que alguns níveis ajudam no aprendizado da leitura e escrita, a leitura e a escrita podem vir a contribuir para o acesso dos níveis faltantes.

Assim, as atividades selecionadas possuem estratégias de recursos que aproximam o aluno do princípio alfabético e, principalmente, da aprendizagem da leitura e escrita, por meio de atividades que levam a refletir sobre os sons e as letras que compõem as palavras.

Finalmente, ao encerrar esta pesquisa, acredita-se que um tema como este poderá servir para muitos professores que trabalham com educação infantil e Ensino Fundamental, por expor atividades práticas, lúdicas de fácil entendimento para serem trabalhadas com as crianças.

Também, julga-se que, por se tratar de um assunto tão importante, e que reflete na educação das crianças, sendo, a leitura e escrita ferramentas necessárias, a pesquisa abre possibilidade de novos estudos., bem como, através dos níveis, silábico, intrassilábico e fonêmico, que compõe a CF, realizar uma avaliação desses níveis, para obter uma relação do avanço de cada criança nos diferentes níveis.

## REFERÊNCIAS

ADAMS Marilyn J. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALMEIDA, Elizabeth C. de; DUARTE, Patrícia M. **Consciência Fonológica: atividades práticas**. – Rio de Janeiro: Revinter, 2003

ALVES Ubiratã, in LAMPRECHET. **Consciência dos sons da língua**. Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2ª. Ed. Porto Alegre: EdiUCRS, 2012.

BARRERA, Sylvia D.; MALUF, Maria R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. 2003, vol.16, n.3, pp.491-502. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000300008>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BERNARDINO JUNIOR, José Antonio et al. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2006, vol.12, n.3, pp.423-450. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000300009>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e Pensamento*. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 1973.

CAPOVILLA, Alessandra G.S; CAPOVILLA, Fernando C. *Alfabetização: método fônico*. 5. Ed. São Paulo: Memnon, 2010. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 6. Ed. São Paulo: Memnon, 2011.

CAPOVILLA, Alessandra G.S; CAPOVILLA, Fernando C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 5ª. Ed. São Paulo, Memon, 2007.

CARDOSO- MARTINS. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cad. Pesq.**, São Paulo: 1991. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1053>> Acesso em: 02 mar. 2018.

CORREA, Jane; MACLEAN Morag. **O desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita durante a alfabetização**. In: Lamprecht, Regina R. *Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil*. - Porto Alegre: EDIPURCS, 2011.

CORREIA. A Consciência Fonológica do lado de Lá - Reflexão em torno exercícios de Consciência Fonológica no Primeiro Ciclo. **EXEDRA**, 2010. Disponível em: <<file:///D:/Documentos/Downloads/Dialnet-IssosaoBemAConscienciaFonologicaDoLadoDeLaRefle-3398960.pdf>> Acesso em: 17 Abr. 2018.

DELGADO Rosa; MARQUES Alexandra, Ferreira Ana S.; SILVA, Raquel. **Consciência Linguística**. Instituto Politécnico de Beja. 2009/10. Disponível em: <<http://web.ist.utl.pt/ist155701/Sofia/Aquisicao%20Desenvolvimento%20Linguagem>>. Acesso em: 23 Maio. 2018.

DIAS, Fernanda. O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem. **Letrônica**.v. 3, n. 2, p. 107-119, dez./2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/7093/5931>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

FAYOL Michel. **Aquisição da escrita**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO & TEBEROSKY. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FINGER, Ingrid. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: QUADROS, Ronice M. de; FINGER, Ingrid. (org). **Teorias de aquisição da linguagem**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

FIORIN, José Luiz. (org.). **Introdução Linguística: I. Objetos Teóricos**. 5ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

FREITAS, Gabriela. Sobre a consciência fonológica. In.: LAMPRECHT, R. et al. **Aquisição Fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. São Paulo: Artmed, 2017.

GOUGH, Philip, LARSON, Kevin e YOPP, Hallie. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Consciência fonológica e alfabetização** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GUIMARÃES, Sandra R. K. **Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalinguísticas**. São Paulo, Vetor, 2005.

GUIMARÃES, Sandra R. K. Relações entre a consciência morfossintática e o desempenho na segmentação do texto em palavras gráficas. In: MALUF, Maria R.; GUIMARÃES, Sandra R. R. (orgs.). **Aprendizagem da língua escrita: contribuições da pesquisa**. São Paulo: Vetor, 2010.

ILHA Suie; LARA Claudia; CORDOBA Alexander. **Consciência Fonológica: Coletânea de atividades orais para a sala de aula**. – 1. Ed. Curitiba: Appris. 2017.

KARMILOFF-SMITH A.. **From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data**. Cognition, v. 23, n. 95, p. 47, 1986.

LIGBTBOUN Patsy M; SPADA Nina. **How Languages are learned**. Third edition, 2006.

LORANDI Aline. O que é uma palavra: a consciência linguística em crianças de 6 a 11 anos falantes do português brasileiro. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 38, Especial,

p. 61-83, jul. dez. 2013. Disponível em: <  
<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/4166>> Acesso em: 19 maio.  
 2018.

LORANDI, Aline. A Consciência Morfológica E O Modelo De Redescrição Representacional. Disponível em:  
 <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/3.pdf>>, 2010. Acesso em:  
 08.abr.2018.

MIRANDA, Ana Ruth M. & VELOSO, João Consciência linguística: aspetos fonológicos. In: FREITAS Maria J. & SANTOS Ana L. (eds.), **Aquisição de língua materna e não materna**: Questões gerais e dados do português, 439–458. Berlin: Language Science Press, 2016.

MOREIRA Ana I. de A. **Níveis de Consciência Fonológica**. Disponível em<  
<http://repositorio.uportu.pt/xmlui/bitstream/handle/11328/675/TMOE%205.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

MOUSINHO Renata et all, Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. **Rev. Psicopedagogia**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em em: <  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862008000300012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300012)>. Acesso em: 16 maio. 2018.

PADUA Gelson L. D. de. A Epistemologia Genética De Jean Piaget. **FACEVV**. Número 2 | p. 22-35. 2009. Disponível em: <  
<http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74473316/A%20EPISTEMOLOGIA%20GENETICA.pdf>> Acesso em: 03 mar.2018.

PIAGET Jean. **A formação do símbolo na criança**. Imitação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

QUADROS Ronice M. de; FINGER, Ingrid. **Teorias de aquisição da linguagem**. Organização. 2. Ed. rev. – Florianópolis : Ed. da UFSC, 2013.

QUADROS, Ronice M. de. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice M. de.; FINGER, Ingrid. (org). **Teorias de aquisição da linguagem**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Epistemologia genética e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice M. de; FINGER, Ingrid. (org). **Teorias de aquisição da linguagem**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

RIGATTI-SCHERER Ana Paula. Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 81-88, jul./set. 2008. Disponível em: <  
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5613>> . Acesso em:  
 24 maio.2018.

ROBERTO, Mikaela. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1977.

SCARPA Ester M. Aquisição da Linguagem. In MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna C. (org) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. vol. 2. 4.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SCARPA Ester M. Aquisição da Linguagem. In MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna C. (org) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. vol. 2. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SILVA, Thais C. **Dicionário de fonética e fonologia**. – 1.ed. 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

SKINNER, Burrhus F. **Ciência e comportamento humano**. – 10ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES Magda. **Alfabetização e letramento**: 7. ed,– São Paulo: Contexto, 2017.

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

STROIEK, S. Renata; SILVA, Lisiane B. O papel da consciência fonológica no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. **Revista de Educação do Ideau**. Vol. 11 – Nº 24 - Julho – Dezembro/2016 Disponível em: < [https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/372\\_1.pdf](https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/372_1.pdf)>. Acesso em 25. Abr. 2018.

SUEHIRO, A. C. B. & SANTOS, A. A. A. (2015). Evidência de validade convergente entre instrumentos de avaliação da consciência fonológica. **REV. Psico**, Porto Alegre, v. 46, n. 4, pp. 452-460, out.-dez. 2015. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/20028> >. Acesso em: 16. Mai. 2018.

TEIXEIRA, Ana F. A. **Investigando a Linguagem: Consciência Fonológica** 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Linguagem) - Instituto Superior De Educação E Ciências. Lisboa.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª. Ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.