

UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA A ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i3.41996>

Renata da Silva*

Grasiela Kieling Bublitz**

Aline Diesel***

* Universidade do Vale do Taquari – Univates/Lajeado-RS. renatasilva@universo.univates.br

** Universidade do Vale do Taquari – Univates/Lajeado-RS. gkib@univates.br

*** Universidade do Vale do Taquari – Univates/Lajeado-RS. aline.diesel@hotmail.com

Resumo

Este artigo se propõe a descrever e analisar a evolução da consciência fonológica de crianças da educação infantil mediante intervenções que envolveram a identificação de rimas, de sílabas, de fonemas iniciais e do tamanho de palavras, entre outras atividades. Participaram deste estudo, 13 alunos de uma turma de educação infantil de uma escola da rede privada do Vale do Taquari, RS. Os dados foram coletados por meio da realização de pré e pós-testes e mediante a gravação das intervenções para posterior análise. Foram oportunizados momentos de exploração dos materiais pelas crianças, jogos, rimas, imagens e outros. Os resultados permitiram observar que, nos pós-testes, a maioria das crianças apresentou um avanço significativo com relação aos níveis de consciência fonológica. Além disso, evidenciou-se a dificuldade das crianças em relação aos sons das palavras.

Palavras-chave: aquisição da linguagem; neurociência; proposta pedagógica.

Abstract. An intervention proposal for phonological awareness stimulation in early education children. This article proposes to analyze the evolution of phonological awareness in Early Education children through interventions that involved identifying rhymes, syllables, initial phonemes and word sizes, among other activities. Thirteen students from one Early Education class at a private school in the Vale do Taquari, RS took part in this study. The data were collected by means of pre and post testing and recording of the interventions for further analysis. Opportunities were provided for the children to explore the materials, games, rhymes, images and others. The results allowed to observe that in the pre tests, the majority of children presented significant advancement regarding phonological awareness levels. Additionally, children's difficulties regarding the sounds of words came to evidence.

Keywords: language acquisition; neuroscience; pedagogical proposal.

Introdução

Ainda hoje, os altos índices de analfabetismo em nossa sociedade preocupam. A escola, ciente dessa situação, busca combater esse quadro, intensificando e aprimorando o foco na leitura e na escrita, o que já se percebe desde a etapa da Educação Infantil, quando são iniciados os processos de alfabetização. Além disso, a neurociência

lingüística muito tem a contribuir nesse aspecto, especialmente quando se trata da aquisição da leitura.

Foi pensando nisso que se concebeu este estudo, o qual se propõe a fazer uma reflexão sobre as contribuições da neurociência para aprimoramento da habilidade de leitura, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de duas rotas importantes no processo inicial da leitura, quais sejam a rota fonológica e a rota semântica.

É também relevante para os propósitos desta pesquisa, conhecer as características dos níveis da consciência fonológica, quais sejam: consciência da sílaba, das unidades intrassilábicas e do fonema. Cada um desses níveis pode ser explorado desde a Educação Infantil, mediante metodologias que podem aprimorar a rota fonológica das crianças.

Esta escrita revela os resultados de uma pesquisa-ação, que teve como tema a neurociência linguística e suas contribuições para o desenvolvimento de situações de aprendizagem que favoreçam a aquisição da consciência fonológica. É um recorte de um estudo mais amplo, intitulado *Neurociência linguística: a exploração da consciência fonológica na educação infantil*, o qual consistiu no trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, que objetivou identificar se os estudos da neurociência linguística contribuem para a práxis docente no que se refere ao desenvolvimento da consciência fonológica nos processos iniciais de aquisição da leitura. Com base nisso, neste trabalho, tem-se o propósito de descrever e analisar a evolução da consciência fonológica de crianças da Educação Infantil a partir de intervenções que envolveram a identificação de rimas, de sílabas, de fonemas iniciais e do tamanho de palavras, entre outras atividades.

A neurociência linguística e suas contribuições junto à práxis docente

O processo de ensino da leitura repercute diretamente no cérebro do leitor, oscilando entre duas vias de tratamento das informações, que coexistem e se completam: a rota fonológica e a rota semântica (Dehaene, 2012). A imagem a seguir (Figura 1) possibilita uma melhor compreensão dos percursos que a neurociência aponta como essenciais para o desenvolvimento do futuro leitor.

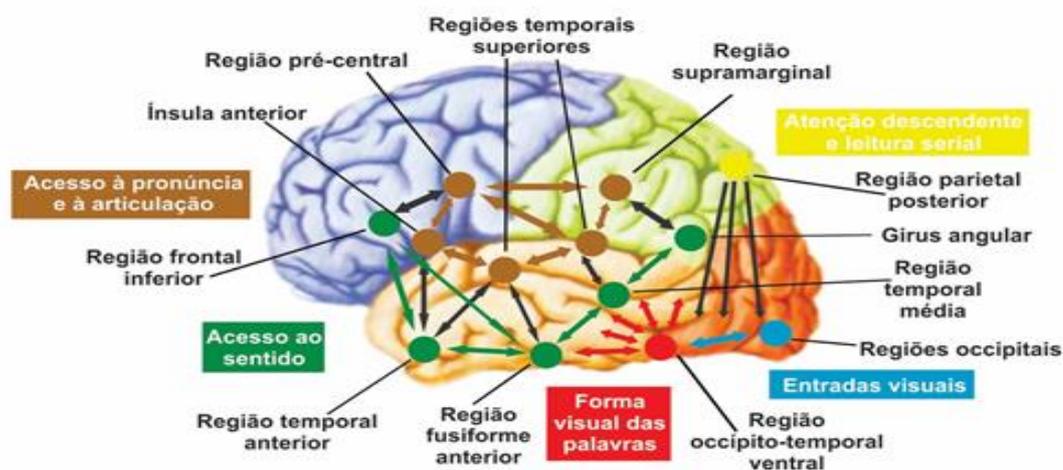


Figura 1 – Uma visão moderna das redes corticais da leitura

Fonte: Adaptado de Dehaene (2012, p. 78).

A figura 1 destaca, em vermelho, a região occipito-temporal ventral; em marrom, a região ativada pelo desenvolvimento da consciência fonológica e da decodificação; em cor verde, a região da rota semântica, a qual trará sentido à palavra lida pela criança. A imagem mostra que o ponto de partida para a leitura é a rota fonológica, já que a partir dessa a rota semântica é ativada. Assim, fica clara a importância de se desenvolver e desafiar essa região do cérebro para um melhor desenvolvimento da aquisição da futura leitura que parte primeiramente do desenvolvimento da consciência fonêmica.

Conforme Dehaene (2012, p. 40),

Para uns, a passagem pela imagem acústica é essencial à língua escrita, afinal, não é senão um subproduto da linguagem oral e nós devemos, pois, passar sempre pela via das imagens acústicas, ou via fonológica, antes de encontrar a significação.

Isso quer dizer que o cérebro indica que o caminho é o do desenvolvimento da metafonologia para garantir a qualificação do processo de alfabetização e depois se acessa a rota semântica, e não o contrário. Consoante a essa ideia, Maluf e Cardoso-Martins (2013, p. 24) apontam que “a capacidade de representar isoladamente os fonemas de maneira precisa e estável é um requisito para que o mecanismo de decodificação possa operar com eficiência”. Dessa maneira, discorre-se sobre a necessidade de oportunizar momentos que desafiem as crianças e que as situações de aprendizagem não sejam desenvolvidas sem uma fundamentação teórica por parte docente.

Adams, Foorman e Lundberg (2006, p. 19) corrobora com esse entendimento ao considerar que antes de “[...] qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala”. Cabe refletir sobre a importância de oportunizar às crianças momentos nos quais elas possam se dar conta dessas relações e semelhanças, entre rimas e sons das palavras, por exemplo.

Assim, a atuação do professor na fase escolar da educação infantil, embasada em conhecimentos teóricos, deverá estimular a rota fonológica e a rota semântica. Dessa forma, a etapa de desenvolvimento da consciência fonológica deve ser desenvolvida desde a educação infantil e fortalecida no ensino fundamental. Evidencia-se, assim, a necessidade de seguir conhecimentos concretos do funcionamento do cérebro, para que haja um melhor desenvolvimento cognitivo dos futuros leitores.

Assim, conhecer os percursos apontados pela neurociência não pressupõem que os professores tenham que realizar atividades engessadas. Cabe a eles, primeiramente, dar atenção às estratégias das crianças e suas problematizações a partir das situações de aprendizagem exploradas. Destaca-se, nesse sentido, a necessidade de o professor interagir constantemente com os alunos, por meio de questionamentos sobre situações com que se deparam em sala de aula.

Além disso, ao oportunizar o trabalho com trava-línguas, rimas, músicas e jogos, torna-se possível o desenvolvimento dos futuros leitores antes mesmo que as crianças escrevam ou leiam de fato. Entretanto, para que isso ocorra, torna-se essencial a mediação docente de modo que instigue a criança a refletir sobre os sons das palavras nos momentos de interação com os demais colegas. Com isso, amplia-se o repertório de hipóteses e criações coletivas e individuais, efetivando momentos únicos e

significativos na aprendizagem de cada criança.

Diante dessas considerações, é possível perceber o quanto a rota fonológica é importante e o quanto a neurociência pode contribuir na aprendizagem da leitura. Dehaene (2012, p. 43) entende que o “acesso à sonoridade das palavras se produz muito rapidamente, inconscientemente, por via de conversão rápida dos grafemas em fonemas”. Ele complementa que “se considerarmos agora a via lexical, aquela que reconhece as palavras familiares, é necessário imaginar uma estocagem maciça de dezenas de milhares de palavras” (Dehaene, 2012, p. 56).

É interessante discorrer brevemente sobre o entendimento de que quanto mais nosso cérebro é estimulado mais se desenvolvem as rotas neurológicas. A esse respeito, Dehaene (2012, p. 40) teoriza que

[...] a nível mais profundo de nosso cérebro, as informações sobre a pronúncia das palavras são automaticamente ativadas. As duas vias de tratamento das palavras, a via lexical e a via fonológica, funcionam, pois, em paralelo, uma sustentando a outra.

Assim, verifica-se por meio da neurociência linguística que as vias que associam os sons à significação das palavras são ativadas automaticamente, ou seja, quando nosso desenvolvimento cerebral se torna mais proficiente, mais automática se torna a capacidade de ativação das rotas, as quais passam a atuar em paralelo.

Como se percebe, é importante atentar às questões que emergem dos conhecimentos da neurociência e acrescentar ao planejamento ações flexíveis e coerentes, embasadas no conhecimento científico. Além disso, as crianças não devem ser consideradas meros reprodutores de ações didáticas.

A aquisição da consciência fonológica

A consciência fonológica, conforme Bublitz (2010), é uma habilidade metalinguística de representar conscientemente as propriedades fonológicas das unidades que constituem a fala. É fundamental desenvolver a consciência fonológica e dar condições ao indivíduo de reconhecer que “as palavras são formadas por vários sons diferentes, manipuláveis, considerando não só a capacidade de reflexão, comotambém a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliteraões” (Bublitz, 2010, p. 33-34).

Nessa linha, Dambrowskiet, Martins, Theodoro e Gomes (2008, p. 175) entendem que a “capacidade de refletir sobre a estrutura sonora da fala bem como de manipular seus componentes estruturais, a chamada consciência fonológica, está intimamente relacionada à aprendizagem da leitura e escrita”. Dessa forma, estimular em sala de aula ações que auxiliem esse desenvolvimento é de suma importância.

Ainda conforme os autores (Dambrowskiet *et al.*, 2008, p. 175), “As crianças aprendem as regras de linguagem ainda muito pequenas, apenas pelo meio do seu uso, sem instrução formal, pois o próprio meio é um fator significativo para essa aprendizagem”. Dessa maneira, o estudo da neurociência linguística salienta a ideia de se explorar a metafonologia em sala de aula, não como algo automatizado, mas sim que explore os sons da fala de forma lúcida, ou seja, proporcionando momentos significativos para as crianças, nos quais elas possam pensar a respeito desses sons.

Assim, o desenvolvimento de situações de aprendizagem que possibilitem a aquisição da consciência fonológica auxilia no melhor desenvolvimento do futuro leitor. Nesse sentido, Adams *et al.* (2006, p. 17) argumentam que a

Consciência fonológica é, atualmente, um assunto de grande importância. Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativa. As que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler.

Ainda conforme o posicionamento de Freitas (2004, p. 186), destaca-se que “[...] não se pode pensar em consciência fonológica como algo que as crianças têm ou não têm, mas como habilidades apresentadas em maior ou menor grau, que são desenvolvidas ao longo da infância”. Dessa forma, cada criança vai desenvolvendo as habilidades fonológicas ao seu tempo e reflete sobre os desafios dos sons da fala.

Cabe mencionar que a consciência fonológica pode ser explorada em sala de aula, com metodologias pedagógicas apropriadas. Para qualificar a intervenção docente no que se refere ao aprimoramento dessa habilidade, convém apresentar três níveis da consciência fonológica: consciência da sílaba, das unidades intrassilábicas e do fonema.

Para Freitas (2004, p. 180), “Atualmente, os pesquisadores que se dedicam à investigação da consciência fonológica adotam a noção de níveis, reconhecendo que essa consciência é um contínuo [...]”. Com o conhecimento desses níveis, as situações a serem desenvolvidas pelos professores com as crianças tornam as práticas embasadas teoricamente, o que pode aprimorar as estratégias das crianças nos momentos de aprendizagem.

Conforme Freitas (2004, p. 180), “o nível das sílabas compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas, sendo o primeiro e talvez o mais óbvio caminho de segmentação sonora [...]”. Dessa maneira, é preciso estimular essa habilidade básica para que gradativamente outras habilidades mais complexas possam ser exploradas.

No nível das unidades intrassilábicas, a criança percebe que as palavras podem ser divididas em unidades maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba. De acordo com o autor, nesse nível a criança reconhece sons idênticos de uma palavra para outra, como as rimas (caminhão-blusão) e as aliteraões (prato-preto).

O nível dos fonemas mostra “[...] a capacidade de dividir as palavras em fonemas, ou seja, nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra” (Freitas, 2004, p. 182). Para estimular a consciência fonêmica, pode-se propor uma atividade de síntese, por exemplo, com a palavra TIO, ou seja, fala-se somente o “sonzinho” das letras para verificar qual será a hipótese da criança em relação ao som de cada letra e qual palavra esses sons formam.

Percebe-se, dessa forma, a relevância de oportunizar momentos nos quais as crianças possam criar hipóteses a partir dos sons da voz e realizar relações entre uma palavra e outra. Assim, utilizar essa abordagem já a partir da educação infantil é uma etapa importante no que se refere ao desenvolvimento do futuro leitor.

Com base no exposto, defende-se, neste estudo, que desenvolver a consciência fonológica não é ensinar a ler e a escrever. É fazer com que as crianças notem que existe relação entre o que se fala e os registros escritos que elas farão em etapas posteriores à educação infantil.

Conforme Adams *et al.* (2006), é importante refletir sobre a importância das brincadeiras que estimulam os diferentes sons, por exemplo: sons da natureza, despertadores e outros sons, por meio dos quais as crianças possam ser desafiadas a descobrir a que esses sons se referem e, assim, vir a estimular sua atenção mediante a escuta. Convém destacar a relevância do papel do professor, por ser ele o mediador das situações de aprendizagem para o desenvolvimento da consciência fonológica, que deve

ter por base um planejamento flexível, possibilitando o desenvolvimento de aprendizagens que não sejam prescritivas.

Referente aos sons das palavras, Adams *et al.* (2006, p. 19) dizem que “antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético¹, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala”. Nessa questão é que este estudo se atém, ou seja, a criança não precisa escrever ou ler concretamente para criar comparações e diferentes possibilidades de rimas com as palavras.

Por conseguinte, é importante entender que a rota fonológica e a rota semântica marcam a importância da estimulação da aquisição da consciência fonológica e os estudos em neurociência marcam essas informações de maneira concreta. Os professores, ao se apropriarem deste conhecimento, podem intervir de maneira qualitativa na aprendizagem dos alunos.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação com abordagem quali-quantitativa. Os sujeitos que participaram desse estudo foram 13 alunos, de 5 anos de idade, de uma turma de educação infantil da rede privada do Vale do Taquari, RS. Essas crianças são aqui identificadas como C1, C2, C3, sucessivamente, até C13.

Para alcançar o objetivo proposto, qual seja descrever e analisar a evolução da consciência fonológica de crianças da educação infantil mediante intervenções que envolveram a identificação de rimas, de sílabas, de fonemas iniciais e do tamanho de palavras, entre outras atividades, foram utilizados os seguintes instrumentos de coletas de dados: pré-teste, realizado antes da intervenção com os alunos; gravador, utilizado durante a intervenção; pós-teste, aplicado após a intervenção. A análise de dados coletados se deu mediante a confrontação dos resultados com os aportes teóricos utilizados nesse estudo.

Os pré-testes consistiram em momentos de aprendizagem com as crianças, em pequenos grupos, na intenção de, posteriormente, observar e realizar intervenções necessárias e coerentes apontadas pelos estudos teóricos. As atividades envolveram a identificação de rimas, de sílabas, de fonemas iniciais e do tamanho de palavras, entre outras atividades.

Para a realização desses pré-testes, a pesquisadora organizou os alunos em pequenos grupos na sala de aula e realizou, anterior a cada pré e a cada pós-testes, atividades conforme demonstra a Figura 1. Os testes retomavam os três níveis de consciência fonológica, quais sejam: o nível das sílabas (relação de tamanho das palavras), o nível intrassilábico (identificação das rimas), o nível dos fonemas (identificação de fonemas iniciais).

Antes do início de cada atividade, a pesquisadora intervinha com questionamentos às crianças, o que as fazia refletir sobre os sons da fala, antes de cada uma das atividades. Também foram realizadas gravações das falas das crianças e suas estratégias nessa etapa.

Na primeira atividade, foram apresentadas às crianças várias imagens cujos sons rimavam (Figura 2). Assim, as crianças tiveram que falar, escutar e ligar as imagens que rimassem, como, por exemplo, fada e escada; palhaço e laço.

¹ O princípio alfabético é a percepção de que a fala é composta da associação dos diferentes fonemas representados na escrita pelas letras.

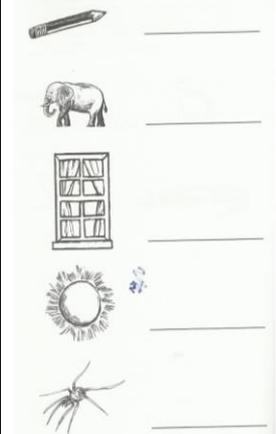
Pré-teste 1 Identificando rimas	Pré-teste 2 Contando sílabas	Pré-teste 3 Combinando fonemas iniciais	Pré-teste 4 Contando o tamanho das palavras
			

Figura 2– Pré-teste: identificando rimas

Fonte: Adams et al., 2006.

Já na segunda atividade, as crianças identificavam cada imagem e contavam as suas sílabas. Por exemplo, na palavra ‘elefante’ as crianças marcavam as sílabas batendo palmas ou marcando o número de sílabas com os dedinhos, além de realizarem um registro colando pedacinhos de papéis que representavam as sílabas de cada uma das palavras exploradas.

A outra situação de registro do pré-teste foi a identificação de fonemas iniciais, quando também se utilizaram imagens. Nessa atividade, as crianças deveriam relacionar as imagens que tivessem o mesmo som inicial.

Seguiu-se para a quarta e última atividade, em que as crianças tiveram que relacionar qual das palavras era maior que a outra. Ressalta-se que, conforme imagens apresentadas na Figura 1, nas atividades dos pré-testes foram utilizadas imagens e não palavras escritas.

As intervenções com os alunos, também realizadas com base nas considerações de Adams *et al.* (2006), aconteceram numa frequência de duas vezes por semana, totalizando 22 encontros. Cada encontro teve duração aproximada de uma hora. É importante destacar que as intervenções com a turma foram iniciadas na segunda semana de março e se estenderam até o final do mês de abril do respectivo ano.

Já que a pesquisadora não era professora dessa turma, as oficinas ocorreram com data previamente estabelecida. Ela participava do planejamento da rotina da turma junto com a professora titular e realizava as oficinas em situações de aprendizagem em que ela pudesse explorar e estimular a consciência fonológica das crianças. Nesse sentido, destaca-se também que se respeitou o tempo de cada criança.

5 Análise das intervenções

A primeira atividade da oficina foi a socialização da história *Você Troca*, de Eva Furnari (2011), que é rica em rimas. A fim de criar um momento de curiosidade e imaginação nas crianças, a pesquisadora levou uma mala ‘misteriosa’ que guardava bolsas com os personagens da história.

Cada criança foi falando o que achou de mais interessante na história, como as

rimas e os personagens engraçados da história. Segundo Adams *et al.* (2006, p.51), “a sensibilidade às rimas surge com bastante facilidade para a maioria das crianças. Por isso, os jogos com rimas são uma excelente iniciação à consciência fonológica”. Dessa forma, percebeu-se que as crianças, ao ouvirem as rimas, foram se dando conta que também podem relacionar diferentes palavras que podem rimar.

No segundo encontro, a pesquisadora apresentou uma caixa com várias imagens, cujos sons rimam: melão, fogão; pé, picolé; bola, cola; bala, mala; touro, ouro; amarelo, chinelo. Dessa forma, foram oportunizados momentos de trocas de ideias com base em questionamento da pesquisadora.

Após a exploração sonora da fala da rima de cada uma das imagens, foi construída, no chão da sala, uma sapata² de rimas, que foi muito relevante no que se refere à interação das crianças com os demais colegas para descobrir novas rimas para as palavras. Nessa atividade, foi notável a troca de ideias, como também a socialização das estratégias das crianças para organizarem a sapata com as imagens.

A situação foi explorada com diferentes desafios, como colocar as duas mãos nas figuras que rimam, colocar os pés e até mesmo pular de uma palavra até a outra. Adams *et al.* (2006, p.56) recomendam: “Não espere que as crianças pratiquem este jogo como um adulto o faria. Muitas de suas rimas serão palavras sem sentido (inventadas) [...]”. Considerando o respeito à estratégia de cada criança, foi importante observar que, aos poucos, cada uma foi percebendo o que pode ou não rimar. O relevante neste trabalho foi deixar as crianças explorarem os sons das palavras, mesmo quando ainda não se remetem a uma argumentação que seja exatamente coerente com os níveis de consciência fonológica aqui destacados.

Na terceira atividade utilizou-se da brincadeira *Você sabe rimar?*, com parlendas, como: “Quem cochicha o rabo ... espicha. Quem escuta o rabo ... encurta. Quem reclama o rabo ... inflama”. Conforme Adams *et al.* (2006), é interessante experimentar outras situações de exploração de frases que rimam, como, por exemplo, Vi um gato usando um ... (sapato). Lave o balão com ... (sabão).

No quarto encontro, seguiu-se o nível das sílabas, em que foram utilizadas as fotos de todas as crianças da turma. Assim, uma criança de cada vez retirava sua foto de dentro de um saco mágico e tinha que representar o número de sílabas de seu nome por meio de uma determinada ação, como: palmas, pulos, batidas. Uma menina começou a pular e disse: “tenho que pular duas vezes; retirei a foto do Da-vi” (C1). Isso demonstra que a criança está percebendo o número de sílabas que compõe a palavra.

Na quinta oficina, explorou-se a estratégia de identificação das sílabas, em que foram utilizadas imagens com as fotos de cada criança e de outras imagens que iniciavam com as sílabas iniciais de cada nome. Para isso, foi organizada pela pesquisadora uma brincadeira na quadra da escola, no estilo à do *Coelho sai da toca*, nomeada de “Coelho encontre a toca”. Nessa brincadeira, cada criança precisava encontrar sua toca, que era a que continha uma imagem com o mesmo som inicial do seu nome. Por exemplo, a criança com nome Catarina precisava encontrar uma imagem que também tivesse o som da sílaba inicial ‘ca’, ou seja, casa. Assim, a toca onde tivesse a imagem de casa era a toca da Catarina. Cabe destacar que a titular da turma participou ativamente de todas as situações de aprendizagem, especialmente dessa.

A pesquisadora observou a reação das crianças ao procurarem suas tocas, sendo possível perceber que uns auxiliavam os outros. Notou-se que a interação e a troca entre

² Consistia numa adaptação da brincadeira Sapata tradicional. Em vez de números, havia imagens cujos sons das palavras rimam.

as crianças foi algo muito intenso. C4, por exemplo, estava muito motivada e disse para a colega: “Aqui! Aqui! O teu nome começa com sa de sapo!”.

No sexto dia, explorou-se a estratégia de segmentação. Para isso, a pesquisadora trouxe um saco com diferentes objetos. Para essa atividade, Adams *et al.* (2006, p.80) recomendam: “Certifique-se de que haja objetos que se distinguem por terem diferentes números de sílabas, por exemplo, va-ca (2), ca-va-lo (3), bor-bo-leta (4)”. Assim, para a marcação das sílabas foram utilizados balões, ou seja, no momento que a criança falava sua palavra, ela tinha que retirar um balão para cada som de sílaba pronunciado.

O primeiro menino retirou um cavalo de brinquedo e foi dizendo: “Viu, eu já sei, tem três letras”. Aproveitando a situação, a pesquisadora salientou: “Essa palavra tem três pedacinhos”. Foi possível perceber que essa criança segmentou a palavra pelo número de sílabas, porém ela ainda não percebia os sons de cada letra.

No sétimo encontro a pesquisadora adaptou a história *Papo de Ogro*, da obra de Adams *et al.* (2006, p.85). Nessa história, a pesquisadora realizou um teatro com as crianças, em que a personagem principal era uma minhoca, em vez do ogro, devido ao projeto que a turma da educação infantil estava desenvolvendo nesse período. Assim, a minhoca ia entregando cada pacote e dando pistas de cada sílaba, até as crianças adivinharem.

Nesse momento vivenciou-se o seguinte diálogo entre C12 e C13: “Essa minhoca fala diferente... eu também sei fazer isso: BOR-BO-LE-TA, viu! A gente pode falar bem rápido ou devagar! Aí tem que adivinhar a palavrasecreta!”. Pelas falas e motivação das crianças, constatou-se a importância de situações de aprendizagem que sejam significativas para elas, como, ainda, a importância de o professor oportunizar esses momentos. Aparentemente, é uma atividade simples, pois a pesquisadora simplesmente pronunciava as sílabas das palavras de forma pausada. Entretanto, essa dinâmica proporcionou às crianças refletirem e perceberem a formação de uma palavra a partir de sons das sílabas. E isso contribui para o processo de alfabetização que dar-se-á em etapas posteriores.

Seguindo, no oitavo dia, iniciaram-se situações de aprendizagem, nas quais foram exploradas estratégias do nível dos fonemas. Nesse momento, desenvolveu-se a estratégia da produção de fonemas iniciais e, para tanto, foi realizado o jogo de basquete com imagens. O objetivo foi explorar, por meio de uma brincadeira, a reflexão sobre os sons iniciais de cada palavra representada aqui por imagens. Assim, a turma foi dividida em dois grupos, sendo que cada professora ficou responsável por um grupo.

O jogo organizou-se com as seguintes imagens: vaso, vestido; porco, piano; lua, lápis; balão, bola; rei, rato; foca, faca. Cada professora possuía suas respectivas cartas e cestos para a realização do basquete. Iniciou-se a brincadeira com uma pequena explicação dando o seguinte exemplo: “a palavra rato, ou seja, qual a outra palavra que tem o mesmo “sonzinho” no início? Bola ou rei?” Nesse sentido, a bolinha seria jogada no cesto com a palavra rei, o qual tem o mesmo som inicial de rato.

Notou-se, mais uma vez, a preocupação das crianças em ajudar os colegas a acertarem as palavras no momento de jogar a bola no cesto com a respectiva imagem. “Olha amigo! Tem três desenhos lápis-balão - bola,olha! [bbbb]”, disse C6. A maioria das crianças, inicialmente, apresentou dificuldade de perceber esses sons iniciais das palavras, por relacionarem ao som da sílaba, por exemplo, o bo de bola e o ba de balão. Para as crianças, eram sons diferentes, não percebendo o som do B isoladamente; ou seja, ainda relacionam fortemente o fonema inicial com a vogal. No decorrer da dinâmica, evidenciou-se um avanço no desempenho de algumas crianças, as quais passaram a identificar o fonema inicial.

No nono dia, seguiu-se o trabalho com a brincadeira *Estou pensando em uma coisa*, mencionada por Adams *et al.* (2006). Segundo os autores, deve-se iniciar dando dicas do ‘sonzinho’ do fonema inicial e, logo após, deve-se expor dicas mais precisas, até que cada criança adivinhe.

A reação das crianças foi de interesse imediato para criarem suas pistas. Foi possível notar que C10, somente referia-se ao pedacinho da palavra, por exemplo, ao dizer: “Eu tô pensando em BA...”(C10). E C4 interveio: “tu tem que falar devagar se não a gente adivinha não é 2 é 1, né profe, olha! BA é B e A e B é bbbbb é um letra B, eu sei porque minha irmã está no primeiro ano”. Nesse momento, a pesquisadora percebeu que C4 intervinha constantemente, pois já decodificava as letras com maior facilidade em relação aos demais e que isso, muitas vezes, atrapalhava o raciocínio dos outros, sendo necessária a mediação da pesquisadora no sentido de proporcionar espaço para os colegas também participarem.

Na décima oficina foi explorado o nível de fonema com a estratégia de exclusão. Para essa atividade, a pesquisadora usou peças de blocos lógicos e pedaços menores de cartolina, ou seja, o pedacinho de cartolina representava o fonema e cada bloco lógico uma sílaba. Foram utilizadas as seguintes palavras: vida-ida, Vera-era, vela-ela, vai-ai, touro-ouro, toca-oca, suma-uma, sopa-opa, sonda-onda, seco-eco. Foi notável a dificuldade na maioria das crianças e, devido a isso, antes de começar, a pesquisadora realizou e auxiliou a titular a também falar vários exemplos nos quais excluía as letras iniciais.

Analisou-se que as crianças com os nomes mais curtos, por exemplo, Davi e Sarah, conseguiram fazer a atividade, embora também apresentassem dificuldade. Já as crianças com nomes mais longos, como Valentina, e com encontros consonantais, como Flávio, não conseguiram excluir o som inicial sem a mediação da pesquisadora.

Após, a pesquisadora ainda insistiu realizando essa atividade com outras palavras, porém a maioria das crianças também achou difícil de realizar a exclusão do som inicial da palavra. O momento foi explorado sem tornar as atividades cansativas às crianças. Devido a isso, a pesquisadora deixou cada criança expor seus pontos de vista de forma espontânea.

A pesquisadora percebeu que essa dinâmica não despertou interesse nos alunos, já que teve um nível de dificuldade muito elevado. Destaca-se, mais uma vez a importância de o professor respeitar o ritmo das crianças, podendo explorar a atividade em momento posterior.

Já na décima primeira oficina, a intenção da pesquisadora foi explorar um jogo destacado por Adams *et al.* (2006, p.72), cujo “[...] objetivo é que as crianças aprendam a ouvir as diferenças no tamanho das palavras”. Para essa situação foi utilizado o *datashow* possibilitando que as crianças visualizassem primeiro as imagens e, posteriormente, a palavra escrita. Salienta-se que as palavras escritas somente foram reveladas depois de as crianças destacarem as palavras menores e as maiores. Por exemplo: ao expor a imagem de um boi e de uma formiga, a pesquisadora procura questionar as crianças sobre qual é a palavra maior quando a gente fala.

Na décima segunda oficina, foi realizado um jogo de frases menores e maiores, em que cada bloco lógico representasse uma palavra. Para isso, a pesquisadora formou diversas frases com os blocos lógicos, como: “Eu gosto de comer chocolate”. Representava cada palavra com um bloco lógico. Depois, outra frase: “Eu gosto de comer chocolate, pão e massa” e questionava: “Qual a frase maior?”. Então C11 disse: “É essa, porque tem mais peças!”.

A relação de tamanho da frase teve prosseguimento na décima terceira oficina,

em que as crianças brincaram de *O chefe manda*. Para tanto, a pesquisadora organizou bambolês no pátio da escola, de modo que as duplas de crianças formassem suas respectivas frases e marcassem cada palavra falada entrando em um bambolê. Um momento muito significativo dessa atividade foi quando uma das crianças olhou para o colega que tinha formado a frase “Eu gosto de brincar”, repetiu a mesma frase e, quando viu que estava lado a lado com o colega, disse: “Eu também”. Então, pulou adiante, marcando o ‘eu’ e o ‘também’ para sua frase ficar maior.

Interessante destacar que muitas crianças não conseguiram realizar as situações de aprendizagem com o resultado positivo. Entretanto, a intenção não foi enquadrá-las em cada atividade, e sim deixá-las explorar cada uma no seu ritmo.

Com essa intervenção, constatou-se que as crianças otimizam a práxis docente, tendo em vista seu protagonismo. Além disso, percebeu-se a importância da interação do professor com as crianças, respeitando as ideias e o tempo de aprender de cada uma. Dessa maneira, os docentes podem contribuir para o desenvolvimento da aquisição da consciência fonológica.

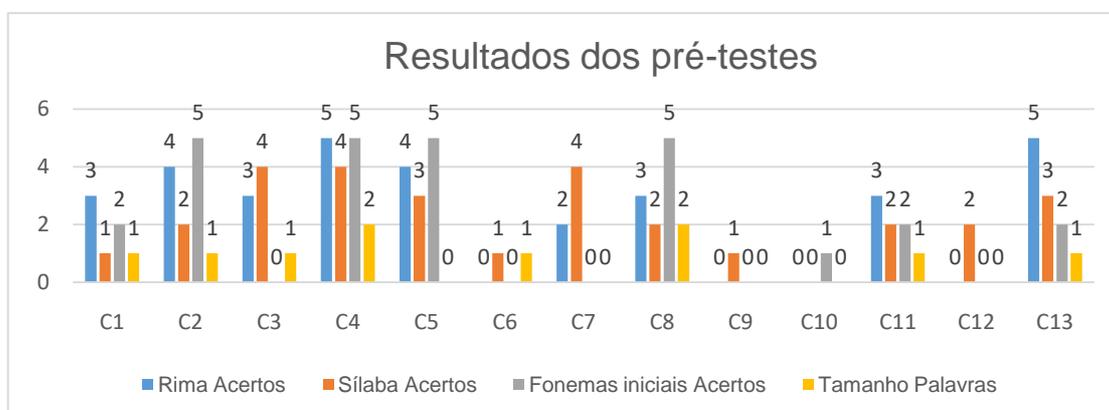
Pré-teste e pós-teste: considerações linguísticas

Antes e depois da interação com a turma e das intervenções que estimularam a sensibilidade sonora das crianças, foram organizados pré e pós-testes, os quais, linguisticamente, possibilitaram verificar as estratégias das crianças em relação a cada nível da consciência fonológica explorado nas situações de aprendizagem. Assim, foi possível perceber os avanços, considerações e criações das crianças no decorrer dos momentos de aprendizagem.

Neste viés, foi possível perceber que é preciso oportunizar situações de exploração linguística e ter o conhecimento sobre o porquê se realizam essas intervenções. Como as atividades dos testes seguiram os níveis de consciência fonológica, quais sejam o nível das sílabas, o das unidades intrassilábicas e o de fonemas, foi possível oportunizar momentos de aprendizagem mais significativos e coerentes.

O Gráfico 1 mostra os resultados dos pré-testes em relação ao desempenho de cada criança. Em cada etapa, a criança poderia ter, no total, 5 acertos.

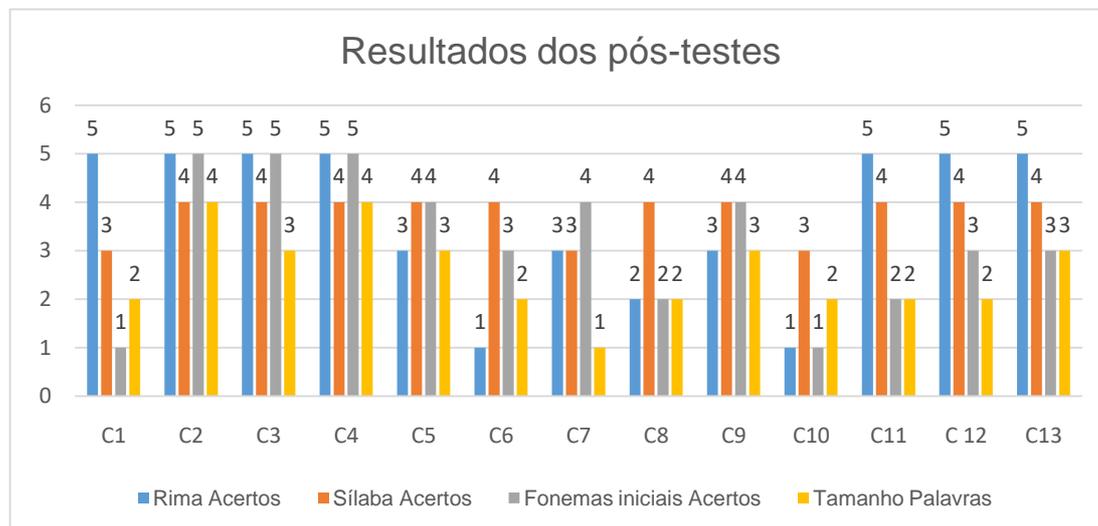
Gráfico 1 – Resultados dos pré-testes



Fonte: O autores.

O Gráfico 2 apresenta o desenvolvimento das crianças após as práticas de oficinas, as quais oportunizam situações de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Gráfico 2 – Resultados dos pós-testes



Fonte: Os autores.

Nas atividades propostas nos pré-testes, foi possível perceber que a maioria das crianças obteve um maior desempenho no nível de sílabas e, muitas vezes, relacionavam o som das palavras sugeridas com os sons iniciais de seus nomes. Conforme Freitas (2004, p.180) nos apresenta, “O Nível das sílabas compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas, sendo o primeiro e talvez o mais óbvio caminho de segmentação sonora [...]”.

Foi possível notar que, na primeira etapa do pré-teste, a maioria das crianças não apresentou dificuldades no nível de sílabas e nível intrassilábico. Assim, ratifica-se que se respeitou ritmo de cada criança e como ela se encontrava em determinado dia ou situação. Devido a isso, é importante salientar que o comprometimento do professor precisa ser constante.

No pré-teste, verificou-se que C1 teve um melhor desenvolvimento no nível das sílabas e na exploração de rimas (nível intrassilábico). Entretanto essa criança demonstrou dificuldade no que se refere ao tamanho das palavras, bem como, no nível de fonemas iniciais. Apresentando um grau de menor desenvolvimento do pré-teste para o pós-teste.

A C1 apresentou uma argumentação mais coerente nos pós-testes, especialmente na etapa de verificação de tamanho das palavras, bem como, realizou uma significativa relação com o contexto das imagens dos objetos explorados. A criança destacou “eu acho que é sol-da-do porque da-do tem menos! Olha sol-da-do tem três letras e da-do tem 2”.

O resultado no que diz respeito a essa criança condiz com o entendimento de Domínguez e Clemente apud Freitas (2004, p.184) ao considerarem que, “quanto maior o nível de abstração, maior a dificuldade da tarefa, logo, tarefas que envolvam fonemas são mais complexas do que as que lidam com sílabas, rimas e aliterações”.

C2 também apresentou suas estratégias na identificação de rima, nível das

sílabas e fonemas iniciais. No pré-teste de identificação do tamanho das palavras, essa criança teve a seguinte constatação: “eu ainda não sei escrever. Se eu bater palmas, bato mais em soldado do que no outro desenho o dado, né, profe?”. Com isso, foi possível perceber que a criança relacionou o tamanho da palavra pela contagem das sílabas, ou seja, a criança relacionou as sílabas e não os fonemas. Já no pós-teste, suas estratégias em relação ao tamanho das palavras soldado e dado, foram otimizadas a partir do que se constatou em sua fala: “ele tem o mesmo soquinho, mas o nome é maior, porque tem mais letras”. Neste sentido, de acordo com o aluno, a relação entre soldado e dado “é o mesmo som no fim” e casa e asa “também tem o mesmo som, mas é mais maior”.

Adams *et al.* (2006, p. 22) reforçam: “[...] os fonemas não são pronunciados na forma de unidades separadas. Na verdade, eles são coarticulados, ou seja, quando falamos, fundimos os fones em uma unidade silábica”. Assim, podemos refletir sobre o fato de as crianças relacionarem o tamanho das palavras não ao número de fonemas e sim ao número de sílabas.

Dessa maneira, a prática oportunizou perceber que a relação com as sílabas é de mais fácil compreensão para as crianças. Nesse viés, cabe ao docente ter a sensibilidade de mediar e oportunizar situações que contribuam para o crescimento linguístico de cada criança, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada uma.

Já em relação à C3, constatou-se que ela apresentou um avanço significativo no pós-teste em relação aos sons iniciais das palavras. Nesse sentido, foi possível perceber que ela estava mais sensível e atenta aos sons de cada palavra explorada. Um momento muito gratificante no pós-teste foi quando disse “vaso e vestido têm o mesmo som, mas será? porque é va e ve... mas é sim, bem no começo é!”.

Notou-se que C4 apresentou argumentações e criações no nível intrassilábico, em que criou outras rimas ao interagir com um colega: “olha aqui, C5, pão rima com mamão também”? C4 percebeu uma nova rima para a palavra pão, já que a imagem do mamão não constava na folha. Nesse momento, foi muito interessante notar que a realização do pré-teste em pequenos grupos promoveu a relação coletiva entre as crianças, além de oportunizar um momento de troca de ideias entre elas.

Ainda em relação à C4, ela apresentou uma maior argumentação no pós-teste de verificação de tamanho das palavras ao comparar as imagens de viola e vila: “aqui, oh, profe, VI é V e I e depois o O e o LA. Esse é fácil, tem no meu nome, olha faz LA, é duas letras?”. Ela também enfatizou: “é, olha profe! V-I-O-L-A é 5 e VI-LA é V-I-L-A que tem 4”. Foi possível perceber que essa menina já está lendo algumas palavras. No momento do pós-teste, ela foi dizendo “Eu sei ler o meu nome de trás ao contrário. ISABELA fica ALEBASI. Fica diferente, né, profe?”

Consonante a essa ideia, Freitas (2004, p. 190) considera: “A língua portuguesa apresenta escrita alfabética essencialmente fonêmica, baseada na relação entre os sons e as letras”. Dessa maneira, reforça-se a importância do desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças desde pequenas. A construção da leitura e as possibilidades de escritas tendem a se aprimorar, além disso, os estímulos a que as crianças são submetidas vêm a contribuir para o futuro desenvolvimento da leitura.

Outro momento de troca nessa atividade foi evidenciado com C5. Na realização da situação de aprendizagem de identificação de fonemas iniciais, proferiu: “Olha! é com F! começa com ‘ffffff’ [f]”. Ainda em relação à C5, verificou-se que, no nível de sílabas, ao considerar a palavra aranha, em invés de fazer relação com as sílabas, fez relação com as patas do animal. Além disso, marcou várias quantidades não referentes aos números de sílabas.

Da mesma forma, C6, ao fazer atividades do nível intrassilábico, ponderou:

“rima porque eu gosto”. Relacionou a imagem mão com a mão do palhaço. Ou seja, a criança considerou semelhança semântico-pragmática

Consoante a essa ideia, Bublitz (2011, p.168) vinculaesse fato com a concepção de pragmática, na qual se avalia “[...] a capacidade dos alunos de associarem objetos aos respectivos sujeitos e eventos[...]”. Ou seja, para essa aluna, já que o palhaço tem uma mão, então liga a mão com a mão do palhaço. Também relacionou pente e laço, pelo fato de pertencerem a um mesmo grupo semântico relacionado a “cabelo”.

C7 também evidenciou atenção maior aos sons no pós-teste, pelo número maior de estratégias que realizou em relação ao primeiro registro no pré-teste. Demonstrou uma sensibilidade aos sons da fala e esteve mais atenta do que no pré-teste: “agora eu já sei! faz esse barulhinho igual! Olha só C9! Vvvvv”.

C8, por exemplo, aproximou também, no nível intrassilábico, a ideia de pente e escova. Neste momento, a pesquisadora enfatizou que não se tratava de uma escova e sim um pincel e um pente. Assim a pesquisadora questionou: “Então pincel rima com pente”? A criança respondeu: “Não! porque não combina”.

Os pós-testes de C9 apresentaram uma maior reflexão quanto às estratégias utilizadas por ela sobre os níveis explorados. No nível intrassilábico, a criança conseguiu estabelecer as rimas. Na identificação de fonemas iniciais, também conseguiu fazer as devidas relações, entretanto referia-se à rima: “Assim liga, bola e balão rima! Começa igual!”.

Em relação à C10, no pós-teste, a pesquisadora questionou: “C10, e aqui? O que rima com anel? dente ou pincel?” Neste momento, a criança respondeu ‘pincel’, porém ao relacionar rimas de outras palavras, a resposta da criança não foi de acordo com a rima.

Na sequência das análises, do pré-teste destacou-se C11, que, no nível desílaba, relacionou a quantidade de sílabas com a quantidade de imagens visualizadas. Por exemplo, ao visualizar a imagem de uma aranha constatou que essa palavra possuía uma sílaba, ou seja, um pedacinho. Além disso, relacionou o tamanho das palavras fazendo referência não ao som da fala, e sim ao contexto. Por exemplo, a criança fez a seguinte análise: “O povo é maior, porque tem mais gente, não sei!!! Estranho porque o polvo tem tantas pernas”.

Referente a essa estratégia, Adams *et al.* (2006, p.72) reforçam: “Sabendo que uma joaninha é menor do que uma vaca, por exemplo, elas podem ter resistência a concordar que a palavra joaninha é mais longa do que a palavra vaca!”

No nível intrassilábico, C12 também associou a palavra laço como pente: “Aqui para arrumar o cabelo, eu gosto!”. Percebeu-se, no entanto, que, dos pré-testes para os pós-testes a menina apresentou uma atenção maior aos sons das palavras. Assim, a partir dos questionamentos feitos pela pesquisadora, os argumentos da criança pareciam ficar mais claros: “aqui, anel e pincel! Fica parecido né!” A pesquisadora perguntou: “O que fica parecido?” E a criança respondeu: “Quando eu falo, olha! Pincel e anel”. Foi muito gratificante para a pesquisadora ver que C12 forçou o tom de voz quando disse o **EL**.

C13, no nível intrassilábico, após ser questionada pela pesquisadora: “Por que essa palavra rima com essa?” O menino respondeu: “Tem a letra igual. Eu acho que combina”. Seguindo no nível de sílabas, ao argumentar sobre o número de sílabas da palavra a-ra-nha, constatou: “Tem só três”.

De maneira geral, a dificuldade de prestar atenção aos sons se deu pelo fato de prestarem atenção às gravuras e não aos sons da fala que cada imagem representava. Muitos não identificavam de imediato, rimas e fonemas iniciais, por isso, a

pesquisadora repetia onome de cada figura, além do mais, a pesquisadora solicitava que as crianças repetissem as palavras para que elas fossem escutando seus sons.

Segundo Morais (1996, p. 274):

As correspondências podem e devem ser aprendidas no contexto das palavras. Não só o interesse da criança pode ser captado mais facilmente, mas também os exercícios fônicos sobre palavras contribuem para a focalização da atenção da criança sobre cada letra da palavra e, desse modo, para a elaboração da representação mental de seus padrões ortográficos.

Nesse sentido, foi possível refletir sobre a necessidade do acompanhamento docente, para que tenha conhecimento de como os alunos estão se desenvolvendo. Destaca-se a importância de se pensar na aquisição da leitura como um processo contínuo, que não somente pode como deve se iniciar na Educação Infantil.

Percebeu-se que, nos pós-testes, a maioria das crianças apresentou um avanço significativo com relação aos níveis de consciência fonológica aqui explorados. Segundo Morais (1996, p. 271), “O problema não é saber se deve ensinar o código alfabético, mas saber como se deve ensiná-lo”. Cabe ressaltar aqui a importância do processo realizado, ou seja, as possibilidades que elas demonstraram e problematizaram a partir das situações de aprendizagem propostas. Dessa forma, não se pretendeu enquadrar as crianças e automatizá-las e sim respeitar, refletir e realizar intervenções que auxiliem no avanço da consciência fonológica.

Considerações finais

Esta pesquisa apresentou aspectos relevantes de estudos realizados pela neurociência linguística sobre o processo de aquisição da consciência fonológica. Esses aspectos, postos em prática por meio da realização de intervenções, contribuíram para verificar como as crianças desenvolvem essa consciência fonológica tão necessária para o desenvolvimento da futura leitura.

As crianças foram testadas quanto à identificação de rimas, que faz parte do nível intrassilábico; contagem de sílabas, em que aparece no nível das sílabas; fonemas iniciais e o tamanho das palavras em destaque no nível dos fonemas. Pela análise dos pré e pós-testes, percebeu-se a dificuldade das crianças em relação aos sons, sendo necessária a intervenção da pesquisadora, por meio de questionamentos e problematizações. Neste sentido, é possível refletir sobre a importância da mediação pedagógica no desenvolvimento da consciência fonológica. Percebeu-se que, nos pós-testes, a maioria das crianças apresentou um avanço significativo com relação aos níveis de consciência fonológica.

Ratifica-se que a atenção do docente quanto ao seu planejamento, organizando situações que desafiem as crianças com base nos níveis e o grau de dificuldade apresentado em cada nível é essencial, ou seja, as crianças precisam ser desafiadas por meio de estratégias de sínteses, segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição.

Nessas intervenções com as crianças, realizaram-se atividades lúdicas de identificação dos níveis de rimas, níveis silábicos, combinações de fonemas iniciais e comparação de tamanhos das palavras. Foram oportunizados momentos de exploração dos materiais pelas crianças, jogos, rimas, imagens e outros.

Nesta pesquisa, as estratégias que as crianças apresentaram foi o que enriqueceu a realização do pré e pós-teste, pois tornaram mais significativos os momentos de processos, os quais oportunizaram vivências de exploração de situações de aprendizagem e desenvolvimento à aquisição inicial da leitura e o aprimoramento da aquisição da consciência fonológica.

Assim, com esta pesquisa-ação, percebe-se que, se o docente tiver sustentação teórica, ele interage com as crianças e sabe os questionamentos importantes a realizar em momentos de intervenções planejadas e muitas vezes inusitadas que ocorrem no contexto escolar.

A partir da observação atenta das estratégias das crianças durante os testes e as intervenções, foi significativo perceber o quanto o professor contribui na aprendizagem ao mediar, com subsídios teóricos relevantes, situações que envolvem a aquisição de diferentes conhecimentos. Além disso, entende-se que as crianças também podem enriquecer o planejamento do professor.

Finaliza-se, assim, este trabalho com a certeza de que a paixão pela alfabetização intensificou-se ainda mais. É um processo contínuo que deve iniciar sim, já na Educação Infantil, e que contribui para uma Educação de maior qualidade. Isso exige estar aberto ao diálogo teórico que se constitui numa troca entre profissionais interessados em construir uma Educação que oportunize a formação de cidadãos mais críticos e questionadores.

Referências

Adams, M. J., Foorman, B., & Lundberg, I. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.

Bublitz, K. G. (2011). A consciência semântica-pragmática de crianças que ingressam aos seis anos no ensino fundamental. In A. Trevisan, J. J. M. Mosquera, & V. W. Pereira, V. W. (Orgs.). *Alfabetização e cognição* (pp.165-180). Porto Alegre: Edipuc/RS.

Bublitz, G. K. (2010). *Processo de leitura e escrita e consciência linguística de crianças que ingressam aos 6 anos do ensino fundamental*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado em 18 dezembro, 2018, de <https://core.ac.uk/download/pdf/48136682.pdf>

Dambrowski, A. B., Martins, C. L., Theodoro, J. de L., & Gomes, E. (2008). Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Revista CEFAC*, 10(2), 175-181. Recuperado em 18 dezembro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v10n2/a06v10n2.pdf>

Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso.

Freitas, G. C. M. de (2004). Sobre a consciência fonológica. In R. R. Lamprecht. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*, (pp. 179-192). Porto Alegre: Artmed.

Furnari, E. (2011). *Você troca?* (3a ed.). São Paulo: Moderna.

Maluf, M. R., & Cardoso-Martins, C. (2013). *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso.

Morais, J. (2013). *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri: Manole.

Recebido: 12/03/2018

Aceito: 28/10/2018