

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CETREDE – CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

**O PROCESSO DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria Rosiene Sousa dos Santos

Fortaleza – 2007

O PROCESSO DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Maria Rosiene Sousa dos Santos

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de
Especialização em Psicopedagogia para obtenção do título de
Especialista pela Universidade Federal do Ceará.

Fortaleza- 2007

Esta monografia foi submetida à Coordenação do Curso de Especialização em Psicopedagogia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialização outorgado pela Universidade Federal do Ceará – UFC e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que feita de acordo com as normas de ética científica.

Maria Rosiene Sousa dos Santos

Aprovada em: ____/____/____

Prof.^a Gláucia Maria de Menezes Ferreira, L.D.

Orientadora

Ao meu filho Lucas, por tudo que representa para mim: amor, aconchego, alegria, amizade, companheirismo, conforto, fraternidade, enfim, vida!

AGRADECIMENTOS

À Deus, por que tudo posso naquele que me fortalece.

Aos meus queridos pais, José Euclides de Sousa e Maria Aldení de Sousa, minha irmã Maria Roseny de Sousa Oliveira e meu irmão Raimundo Nonato de Sousa, por sempre me apoiarem e acreditarem nos meus projetos.

A Mestra Gláucia Maria de Menezes, que me orientou em cada ponto do trabalho, com paciência, dedicação e disponibilidade em atender todas as minhas dúvidas, e que muito contribuiu para o engrandecimento desse estudo.

Ao querido professor Carlos Ronaldo Evangelista pela disponibilidade em ajuda e incentivo.

Aos alunos e alunas das séries iniciais do Ensino Fundamental I, (especialmente à Francisca DeAssis Barbosa e Maria da Conceição) Diretoras do Colégio Guri Sênior, escola na qual trabalho, onde realizei minhas observações, pela esperança e crença numa escola comprometida e de boa qualidade, bem como, pelo acolhimento e apoio.

Ao meu filho Lucas e meu esposo Gecildo, por suportarem a minha ausência, especialmente nos seis últimos meses.

RESUMO

Este trabalho monográfico tem por objetivo destacar a importância e a pertinência dos aspectos lingüísticos e metalingüísticos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de considerar a concepção metalingüística das unidades gráficas, compreendidas como convenções sociais e, por conseguinte, suscetíveis de mediação. Elucidou-se que a escrita alfabética não representa os aspectos semânticos das palavras, mas sua seqüência fonológica e que, assim, a aprendizagem da leitura e da escrita depende da superação do realismo nominal. Nesta perspectiva, para que uma criança consiga ler e escrever necessita, primeiramente, descobrir e compreender a natureza da relação entre a linguagem oral e escrita. Aborda também revisão bibliográfica sobre a relação entre consciência fonológica e leitura. O último capítulo dá ênfase às abordagens construtivistas e a lingüística, apresentando-as como complementares e não excludentes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPITULO I.....	12
APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	12
1.1. A perspectiva clássica da aprendizagem da leitura e escrita	13
1.2. A perspectiva construtivista da aprendizagem da leitura e da escrita	15
1.3. A perspectiva lingüística da aprendizagem da leitura e da escrita	20
CAPÍTULO II.....	23
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E LEITURA.....	23
2.1. PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	25
2.2. METODOLOGIAS DE LEITURA	26
CAPÍTULO III	30
EXEMPLO DE ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS	30
3.1. Contando Histórias	30
3.2. Adivinha Quem é.....	31
3.3. Montando os Nomes.....	31
3.4. Registro dos Nomes das Crianças	32
3.5. Calendário.....	32
3.6. Correspondência entre Escrita e Objetos.....	33
3.7. Álbum de Fotos	34
3.8. Caixa de Fósforos com Fotos, Contendo Letras do Nome.....	34
3.9. Cantinhos.....	34
3.10. Relatos de Final de Semana.....	35
3.11. Registros	36
3.12. Receitas.....	36
3.13. Supermercado	38
3.14. Música	38
3.15. Trabalho com Textos	41
3.16. Leitura.....	44
CAPÍTULO IV	47
DESCRIÇÃO DOS TESTES	47
4.1 Teste de Consciência Fonológica	47
4.2. Teste de Leitura	48
CONCLUSÃO.....	50
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA	52
ANEXOS.....	53

INTRODUÇÃO

Quantas queixas ouvidas sobre as dificuldades dos alunos no aprendizado da leitura e da escrita?

Como se ensina e aprende a ler e escrever? Que concepções de educação, de aprendizado e de infância nos fundamentam a ensinar da forma como ensinamos? Como deve proceder um professor que quer ensinar ou facilitar a aprendizagem de seus alunos de forma a possibilitar-lhes sucesso? Na tentativa de favorecer subsídios para estas perguntas, desenvolveu-se este trabalho.

No contexto educacional brasileiro, alunos que chegam à quinta série do Ensino Fundamental I apresentam deficiências profundas na leitura. A dificuldade dos alunos das séries iniciais na aprendizagem da leitura conduziu o Brasil a situar-se na quinta colocação entre os dez países mais atrasados mundialmente em relação à interpretação de textos, segundo o Programa de Avaliação realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência – UNESCO.

Almeida (1997, p.14) concebe a língua como: “um produto social, onde sua produção e representação é fato cotidiano localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira - que por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas também, a expressão dessa mesma situação”.

Assim sendo, a escola deveria encarar a educação não apenas como um problema pedagógico, mas, sobre maneira como um problema social.

No cotidiano escolar pode-se perceber que filhos de pais alfabetizados, usuários da língua escrita em seu cotidiano, iniciam sua vida escolar valendo-se

de conhecimento prévios acerca da língua escrita, adquiridos em contextos sociais que aperfeiçoam tal modalidade da língua. Por outro lado, as crianças de pais não-alfabetizados ou semi-alfabetizados chegam à escola em desvantagem, isto porque, suas experiências sociais não lhes proporcionam conhecimentos precisos acerca do significado e da função social da língua escrita, portanto não a utilizam com frequência. Lentin (1996, p.113) reforça a idéia, afirmando categoricamente que “Somente a capacidade de aprender a falar é inata, sua realização lingüística é tributária dos oferecimentos verbais dos locutores competentes que falam à criança e das características de suas enunciações. Se enunciados truncados, lacunários, ambíguos trazem elementos de comunicação em determinado contexto, somente as variantes enunciativas bem formadas, completas, explícitas – e, portanto frequentemente próximas do “escrevível” – permitem às crianças as hipóteses e as explorações indispensáveis à elaboração de seu próprio sistema lingüístico de produção-recepção. A criança adquire assim a possibilidade de construir enunciações orais que correspondem a encadeamentos de pensamentos, em completa autonomia. O domínio de um grande número de variantes enunciativas supõe, entre outras coisas, uma intimidade com contextos escritos de características determinadas e que se tornaram acessíveis ao aprendiz pela mediação do adulto”.

De fato, a aprendizagem da leitura e da escrita constitui um dos principais desafios às crianças no início da escolaridade, desafio este, muitas vezes complexo para muitas crianças, o que resulta nas altas taxas de evasão e fracasso escolar. Por não serem precocemente consideradas e alvo de intervenção, as dificuldades na leitura e na escrita aparecem mais tarde, frequentemente, associadas a problemas de comportamento ou a dificuldades em dimensões pessoais – auto-estima, percepção de competência, relações interpessoais, dentre outras .

A leitura lingüística não trata da leitura de mundo diferente às experiências de vida das pessoas. Mas, vale considerar que, ao se ancorar na escrita, a leitura lingüística é reveladora de uma interpretação que o leitor faz da sua “leitura de mundo” (Cagliari, 1992, p.150). A leitura consiste, de antemão, numa decifração e numa decodificação e só depois de ter-se apropriado do código escrito é que o leitor passa a entender a linguagem e a mensagem para fazer suas reflexões e, por conseguinte, construir seu próprio conhecimento. Assim, não existe leitura sem decifração da escrita.

Torna-se importante que o professor esteja ciente da natureza lingüística envolvida no processo de alfabetização, para que possa seguramente selecionar métodos e técnicas adequadas. Para tanto, conta-se com variadas investigações acerca da base lingüística em que se assenta a aprendizagem da leitura e da escrita.

O ato de ler consiste num processo psicolingüístico, que parte de uma representação lingüística codificada por um escritor, finalizando em um significado elaborado pelo leitor, ocorrendo, desta maneira uma interação essencial entre linguagem e pensamento, visto que, ao escrever codificam-se pensamentos em linguagem e ao ler decodifica-se linguagem em pensamentos.

Assim, assiste-se à idéia de que a leitura e a escrita são fases distintas da mesma moeda: a escrita objetiva a leitura que, por sua vez, só se realiza mediante material escrito, a leitura tem, por conseguinte, a função de tornar a escrita significativa.

Infere-se, portanto, que, em se tratando de um sistema de escrita alfabético, estabelece-se imediatamente uma relação peculiar entre a palavra falada e a palavra escrita alfabético de escrita: o sistema alfabético de escrita não representa o significado da palavra, mas a seqüência de seus sons; em outras palavras, não diretamente os aspectos semânticos das palavras, mas sua

seqüência fonológica. Logo, para que uma criança consiga ler e escrever necessita primeiramente descobrir e compreender a natureza da relação entre a fala e a escrita. Desse modo, vão constituindo etapas de um processo evolutivo pelo qual passa até entender como, de fato, funciona o sistema alfabético de escrita. Inicialmente, não consegue diferenciar o desenho da escrita, visto que os objetos podem ser representados através de desenhos. Depois percebe que para escrever faz-se necessário o uso de letras. No entanto, ainda não entende o que elas representam, visto que, usa os aspectos formais da escrita – quantidade e variedade de letras – para diferenciar o significado, desconsiderando a relação existente entre as letras e os sons.

Mais tarde, quando percebe que a escrita tem relação com a seqüência de sons da fala, inicia-se o processo de fonetização da escrita, que se dá, a princípio, silabicamente, quer dizer, o número de letras corresponde ao número de sílabas das palavras: são as escritas silábicas. Nesta etapa, a criança entende que a escrita é representada por unidades sonoras que correspondem às sílabas e que a cada sílaba destina-se uma letra.

E finalmente, compreende que existem unidades sonoras menores do que as sílabas – as letras – passando, assim, da fase silábica para a alfabética. No entanto, deverá, posteriormente, escrever de forma mais objetiva, atendendo às convenções lingüísticas preestabelecidas socialmente – a forma ortográfica.

Nesta monografia serão, portanto observadas a evolução da leitura e da escrita dentro do contexto escolar. Será enfatizado o processo de aquisição, a participação da escola nas perspectivas de prevenção e intervenção para minimizar possíveis dificuldades de aprendizagem.

CAPITULO I

APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Dada a importância da aquisição da leitura e da escrita às pessoas das sociedades letradas, uma das grandes responsabilidades da escola e o seu objetivo primordial deveria ser, sobretudo, a de propiciar aos alunos o desenvolvimento de competências para a leitura e escrita, modificando, assim, a situação de insucesso escolar (Sim-Sim, 1994). Ferreiro (1993) reforça esta idéia afirmando que, se o funcionamento da sociedade global requer indivíduos alfabetizados, deve-se, portanto, exigir o direito à alfabetização, partindo-se do pressuposto de que não é uma opção individual e sim uma necessidade social.

Quando se fala de alfabetização, aborda-se frequentemente, o processo restrito de aquisição do código escrito ou das habilidades necessárias para ler e escrever. No entanto, esse processo é muito mais abrangente, incluindo três dimensões: alfabetização como a habilidade para codificar a língua escrita em oral (ler) e codificar a língua oral em escrita (escrever); alfabetização como um processo de compreensão/expressão de significados não sendo alfabetizado o indivíduo que decodifica sílabas de palavras isoladas e que não faz uso adequado do sistema ortográfico de sua língua ao se expressar por escrito; alfabetização voltada para seu aspecto social. Nesta perspectiva, estabelece-se um vínculo de dependência entre o processo de alfabetização e as características culturais, econômicas e tecnológicas de cada sociedade, as quais acabam por determinar como, quando, para que, e a quem se alfabetiza.

Entretanto, devem-se ponderar as peculiaridades da leitura inicial que, diferentemente da leitura fluente, ocupa-se, intensivamente, com a automatização do processo de conversão grafo-fonológico.

A análise acerca da alfabetização requer a compreensão das diversas abordagens, pelas quais a aprendizagem da leitura e da escrita tem sido explicada: clássica ou tradicional, construtivista e lingüística.

1.1. A perspectiva clássica da aprendizagem da leitura e escrita

Este enfoque tradicional de alfabetização, produto de estudos de orientação associacionista e funcionalista, predominou até o final de 1970. Desse modo, era imprescindível realizar uma análise sobre a tarefa de ler, saber quais os fatores intervenientes nessa aprendizagem e quais aqueles que apresentam uma correlação positiva com o desempenho em leitura. A este propósito, os comportamentos de ler e escrever foram observados, registrados, mensurados e definidos operacionalmente. Assim, a aprendizagem da leitura para Condemarin (1991, p.21) seria um “conjunto de habilidades hierarquicamente ordenadas e a escrita uma destreza unitária complexa constituída por uma série de subdestrezas que podem ser claramente identificadas e seqüenciadas através da instrução direta e sistemática do professor”.

Nesta perspectiva, a aquisição da leitura e da escrita se dá mediante um treinamento programado e específico que considera a fase de desenvolvimento em que se encontra o aprendiz. Surgem daí os conceitos de prontidão e maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita. Estar pronto ou maduro para ser alfabetizado significaria dizer que a criança possui os pré-requisitos (subdestrezas) cronológicos, físicos, motores, intelectuais, neurológicos e emocionais. Assim sendo, considerava-se que aprender a ler e escrever eram processos de natureza essencialmente perceptiva, de análise apenas auditiva e visual, sendo o desenvolvimento sensorial e motor os elementos fundamentais dessa aquisição.

Analisando-se os pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, pode-se classificá-los em: problemas de ordem escolar e de ordem teórica. Os

pré-requisitos como problemas escolares constituem-se em empecilhos, visto que as crianças antes de iniciarem a educação formal devem demonstrar possuir os requisitos prévios – ligados a uma mal definida maturação biológica – para que possam ingressar e estar de acordo com o nível na escola. O problema consiste em não se saber de forma fundamentada o que significa estar amadurecidos em termos biológicos para que se possa estar congruente com a aprendizagem da língua escrita. Na verdade, a maturidade pode referir-se quer a um processo interno, quer à influência social ou a ambos, o que torna o termo impreciso. Sem dúvida, a maturidade em questão, privilegia o estado individual da criança, em detrimento de suas condições ambientais e de aprendizagem escolar. Percebe-se isto claramente quando se depara com textos pedagógicos que contêm as listas dos pré-requisitos para a leitura e a escrita, em que as crianças precisam ter: inteligência normal; linguagem correta; bom funcionamento de suas gnosés, principalmente as visuais, auditivas, táteis, corporais, espaciais e temporais; boa motricidade em geral; atenção e concentração; possibilidade de vencer o cansaço; interesse na aprendizagem; boa saúde e boa alimentação.

Em função disso, somente por volta dos seis anos de idade a criança poderia ter atingido o nível de prontidão para aprendizagem da leitura e da escrita. Esta exigência de maturidade para tal aprendizagem influenciou as práticas pedagógicas dos professores e educadores, originando as propedêuticas da leitura, baseadas na estimulação, avaliação e treino das várias aptidões consideradas fundamentais para estas aprendizagens. Como se vê, o ensino da leitura e escrita configurava-se como estritamente prática e mecânica.

Neste contexto, segundo Ferreiro (1993, p.65), a educação infantil (educação infantil) destinava-se apenas à preparação de “crianças imaturas” para o Ensino Fundamental I e fundamentava-se em exercícios para “discriminar

entre formas arbitrárias que não são letras; distinguir direita/esquerda e em cima/baixo em contextos que não envolvem letras; aprender a distinguir seqüências sonoras que rimam sem coloca-las em correspondência com seqüências gráficas que também são parecidas; ouvir contos que a professora narra, mas não lê; usar lápis de cor e pincéis para desenhar, mas não usar lápis preto para escrever, etc.”.

Em se tratando dos pré-requisitos como um problema teórico, na visão tradicional, nunca houve uma reflexão que ponderasse o que a criança conhece sobre a língua escrita antes de ingressar na escola.

Na visão construtivista, o estudo dos pré-requisitos é importante, mas no sentido de se considerar os antecessores de aquisições posteriores no processo de desenvolvimento: noções, representações, conceitos e operações que aparecem teoricamente fundamentadas e empiricamente validadas como as condições iniciais sobre as quais se constroem as novas concepções.

Portanto, a visão clássica dos pré-requisitos preocupa-se apenas com o código alfabético em si mesmo, menosprezando a língua escrita e as condições especificamente escolares de obtenção dos pré-requisitos. Ressalta-se, entretanto, que a aquisição da língua escrita inclui aprendizagem do código, porém não se reduz a ele.

1.2. A perspectiva construtivista da aprendizagem da leitura e da escrita

Os conceitos behavioristas de investigações sobre ensino-aprendizagem vêm sendo relegados, desde o final da década de 1970, em face de novos paradigmas de pesquisa: a abordagem construtivista da psicologia cognitiva, e a lingüística, que envolve a psicolingüística e a sociolingüística.

Referente à concepção cognitivista, Condemarin (1994) esclarece que “a cognição se refere ao funcionamento intelectual da mente humana, relativamente

à lembrança, à compreensão, à focalização da atenção e ao processamento da informação. A metacognição geralmente se refere ao próprio conhecimento dessa cognição (...) A metacognição diz respeito à capacidade de monitorar a própria cognição: é pensamento sobre pensamento“.

Na abordagem metacognitivista, o leitor deve ser capaz de selecionar as habilidades e as estratégias adequadas à leitura. Enfim, cognição, metacognição e leitura relacionam-se à medida que o objetivo da leitura é a compreensão da comunicação e das idéias do autor e ainda porque, aprender a ler pressupõe o desenvolvimento de novos conceitos lingüísticos e formas mais analíticas de pensamento.

Ferreiro e seus colaboradores utilizaram-se da teoria construtivista piagetiana para compreender o modo como se processa o aprendizado da leitura e da escrita. Trata-se de considerar a pertinência de teoria de Piaget (1995) para entender a natureza dos processos de aquisição do conhecimento acerca da língua escrita. Com efeito, a teoria de Piaget constitui um marco referencial teórico que permite a compreensão de quaisquer processos de aquisição de conhecimento, inclusive da língua escrita. Consequentemente ponderam-se os princípios essenciais na construção do conhecimento: a criança caracteriza-se como sujeito ativo e, portanto, centro do processo de aprendizagem; os estímulos do meio circundante são transformados através de seus sistemas de assimilação; a elaboração e construção dos conhecimentos ocorrem de forma progressiva; o sujeito, buscando a compreensão de um objeto de conhecimento, reconstrói-o; as aprendizagens não partem de um ponto absoluto. A criança, desde muito cedo, investe na compreensão do mundo que a rodeia, que, por sua vez, encontra-se subjacente à linguagem e ao pensamento.

Pensando desse modo, o conhecimento sobre a língua escrita pressupõe, assim como em outros tipos de conhecimento, conflito cognitivo. Logo, a

criança contatando com o mundo da escrita e com as pessoas que dele se utilizam, certamente, tentará assimilá-lo, inicialmente, de acordo com seus próprios esquemas de interpretação e, posteriormente, frente a um desequilíbrio cognitivo, mediante a reformulação dos seus esquemas anteriores com o intuito de acomodar as novas informações.

Depreende-se, nesta linha de pensamento, que o desenvolvimento do sujeito ocorre por meio de reestruturações globais, construídas e reorganizadas em estágios sucessivos que representam formas cada vez mais sofisticadas de conhecimento e reorganização do mundo físico e social. Estes estágios refletem as diferentes formas de organização mental e diferentes estruturas cognitivas. Cada uma dessas estruturas possibilita uma maneira determinada de interagir com o meio circundante, de compreendê-lo e agir sobre ele. Neste sentido, na psicologia cognitiva, cada etapa de desenvolvimento caracteriza-se pelo uso de determinados esquemas de assimilação (estruturas cognitivas), para que a criança possa reconstruir o real, e esses esquemas vão-se modificando à medida que novas informações vão sendo interiorizadas, o que possibilita à criança reconstruir informações cada vez mais complexas. Dessa forma, as respostas ou as hipóteses que são levantadas pela criança, ao tentar compreender o real, devem ser entendidas como o resultado do estágio de desenvolvimento cognitivo no qual se encontra e os erros são considerados construtivos.

Com efeito, a entrada da criança na escola não significa a sua entrada no mundo da escrita. Parece incontestável que a criança, antes da educação formal, possua um manancial de conhecimentos sobre a linguagem escrita, que provém de seu contato com materiais escritos existentes no meio social em que vive. As concepções que tem sobre o objeto social de conhecimento (a escrita) desenvolvem-se progressivamente desde a diferenciação entre escrita e desenho, até as correspondências texto/som.

Viana (1998) explica: “as crianças pré-letradas mesmo registrando suas mensagens com caracteres não convencionais, atribuem-lhe significado, processo decorrente do levantamento de hipóteses acerca da língua escrita, imensamente utilizada em seu convívio social. É natural, pois, que na sua descoberta de mundo pretenda compreender esta modalidade da língua”.

Todavia, o investimento na descoberta da língua escrita está intimamente relacionado com o conhecimento de sua função social. Em outras palavras, para que uma criança dedique-se à investigação da linguagem escrita, é imprescindível que tal objeto de estudo, a escrita, faça parte de seu mundo, de forma útil e verdadeira.

É essencial observar que Ferreiro e seus colaboradores contribuíram para uma mudança radical na compreensão do processo da aquisição de escritas alfabéticas pelas crianças. Em seus estudos, constataram que as crianças possuem concepções distintas acerca da escrita, desde uma indiferenciação entre a escrita e o desenho, até a elaboração de uma hipótese alfabética. Essa evolução ocorre através de construções espontâneas das crianças – seres pensantes que buscam compreender o mundo dos objetos que as rodeiam, do qual as formas escritas fazem parte. Assim, as produções espontâneas infantis refletem o modo como elas pensam.

Ao conceber a aquisição da escrita como uma construção do sujeito, Ferreiro observou que a escrita infantil segue uma linha de evolução regular, distinguindo-se em três períodos: distinção entre os modos de representação icônico e não-icônico, representando o nível pré-silábico da escrita; construção de formas de diferenciação quantitativa e qualitativa, também representando o nível pré-silábico da escrita e fonetização da escrita, incluindo aqui os níveis silábicos, silábico-alfabético e alfabético.

O nível pré-silábico caracteriza-se por escritas indiferentes às correspondências grafo-fonológicas. É neste primeiro momento que se conseguem as duas distinções básicas que sustentaram as construções subseqüentes: a diferenciação entre as marcas figurativas e as não-figurativas.

Num segundo momento, a criança percebe que as letras não se relacionam com a forma dos objetos, consistindo num sistema arbitrário, que se dispõe linearmente, da direita para a esquerda. Cumpre, pois, estabelecer as diferenças infrafigurais e interfigurais, ou seja, a diferenciação das letras que constituem uma palavra e a diferenciação entre as palavras. Nesse contexto, ainda espera que a escrita conserve algumas propriedades do objeto que a substitui – aspectos quantitativos da escrita: palavras grandes referem-se a objetos grandes.

Como se vê, no período pré-silábico não há preocupações com a correspondência grafo-fonológica, visto que as crianças além de estarem envolvidas com a natureza e a função da escrita, elaboram hipóteses sobre a construção de diferenciações entre as escritas a fim de obterem significados distintos. É no nível silábico que se inicia o processo de fonetização da escrita: “a criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra oral (suas sílabas)”, afirma Ferreiro (1985, p.24).

O período de fonetização da representação escrita subdivide-se em três níveis: silábico, silábico-alfabético e alfabético. Considera que mais do que os progressos nos períodos anteriores, o acesso à fonetização depende em larga medida do que o meio proporciona às crianças.

No nível silábico-alfabético, a criança verifica que uma grafia para cada sílaba não é suficiente para representar as palavras, visto que, os outros não compreendem o que escrevem. Descobrem assim, que a sílaba não se constitui na unidade mínima da palavra e que é composta por partes menores: as letras.

No entanto, esse nível caracteriza-se por um período instável, já que as crianças ora escrevem de forma silábica, ora alfabética. No nível alfabético, estabelece-se uma correspondência rigorosa entre grafemas e fonemas. Posteriormente, a criança passará para uma escrita do tipo alfabética ortográfica, apresentando as regras ortográficas da língua.

Cagliari (1992, p.117) alerta para o fato de que, no sistema alfabético, a correspondência letra-som não é unívoca, o que a torna, muitas vezes, complicada: “as letras podem perder a relação um a um entre símbolo e som, deixando de ser um uso propriamente alfabético, no sentido segmental, e adquirindo às vezes um valor silábico. Ocorre, então, uma relação entre letra e sílaba. Veja os exemplos: técnica (te – ki – ni – ka), apto (a – pi – to), afta (a – fi – ta), em que o c é [ki], o p é [pi] e o f é [fi]. É preciso observar que o nome da letra é pê, mas em apto seu valor é [pi]. O valor silábico não provem só do nome das letras. Essa extensão do valor de uma letra pode ir além de uma sílaba. Escreve-se fixe e fique-se diferentemente, mas, em algumas circunstâncias, pronunciamos ambas as palavras da mesma maneira [fi – ki – si]”.

Por conseguinte, freqüentemente, na escola, as crianças são incompreendidas, valendo apenas a lógica adulta e as regras da gramática normativa, em detrimento da lógica infantil e de sua veracidade e importância para a construção de seu conhecimento sobre a língua escrita.

1.3. A perspectiva lingüística da aprendizagem da leitura e da escrita

A lingüística e a psicolingüística têm propiciado avanços significativos na compreensão da linguagem. Seus estudos mostram-se relevantes para uma melhor compreensão da aquisição da leitura e da escrita, quer para compreender a sua natureza, quer para inspirar métodos e meios de ensino e de aprendizagem.

Os psicolinguistas valorizam a fala espontânea da criança em seu contexto, bem como seu desenvolvimento cognitivo e social. Interessam-se pelos processos mentais responsáveis pela produção lingüística na aquisição da linguagem. De acordo com Votre et al (1990, p.47), “o termo aquisição da linguagem refere-se ao processo pelo qual a criança adquire os sistemas fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático da língua da comunidade em que vive e que lhe permite, gradativamente, aproximar-se da linguagem do adulto”.

Nas últimas décadas do século passado, a lingüística vem desenvolvendo pesquisas em todas as suas áreas de interesse: na Fonética, que estuda os sons da fala; na Fonologia, que se preocupa quer com os sons de uma língua, quer com a sua função; na Morfologia, que estuda o signo lingüístico reduzido a sua expressão mais simples (morfemas), e a combinação entre esses morfemas formando unidades maiores, como a palavra e o sintagma; na Sintaxe, que estuda as relações das combinações lineares de morfemas; na Semântica, que se preocupa com o significado; na Pragmática, voltada para a utilidade da linguagem; na Sóciolingüística, que mostra os problemas da variação lingüística e da norma culta e na Psicolingüística, que trata do processo de aquisição da linguagem pelas crianças, preocupando-se também com os processos mentais envolvidos e estudando as relações entre pensamento e linguagem.

Com efeito, a Psicolingüística, aliada aos postulados da psicologia cognitiva, passou a desenvolver investigações centradas no ato de ler, em problemas como a maturidade lingüística da criança para a alfabetização e na relação entre desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento cognitivo.

Vale ressaltar que tanto à psicologia cognitiva quanto a psicolingüística contemporânea opõem-se às concepções da pedagogia tradicional de alfabetização (modelo das destrezas): estas duas perspectivas partem do

princípio de que a criança, ser cognoscente, tenta compreender os processos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita.

Considerando que a língua portuguesa possui um sistema de escrita alfabético, estabelece-se imediatamente uma relação peculiar entre a palavra falada e a palavra escrita. Um sistema alfabético de escrita não representa o significado da palavra, mas a seqüência de seus sons, ou melhor, dizendo, a escrita não representa diretamente os aspectos semânticos das palavras, mas sua seqüência fonológica. Não é tão simples para as crianças compreenderem essa relação arbitrária entre significante e significado.

Se quando se escreve não se está representando o significado das palavras, mas a seqüência de sons que as constituem, há, certamente, uma estreita relação entre os aspectos da linguagem oral com a aprendizagem da leitura. Nesse sentido, para que uma criança consiga ler e escrever necessita descobrir e compreender a natureza da relação entre a fala e a escrita.

CAPÍTULO II

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E LEITURA

O desenvolvimento fonológico parte de manifestações indiferenciadas e vai se especificando, gradativamente. Do nascimento aos 2 meses de idade, o desenvolvimento lingüístico é caracterizado pela emissão de sons não identificáveis com as palavras que constem no léxico de uma língua. Este período pré-verbal ou de pré-elocução compreende vários momentos distintos pelas características das produções. Até as 8 semanas, a criança emite um conjunto de sons reflexos, essencialmente vocálicos, produzidos pela vocalização reflexa da respiração. Das 8 às 20 semanas, os sons produzidos estão fortemente associados às situações de bem-estar: alimentação e higiene e são essencialmente vocálicos, embora já se notem alguns sons consonânticos – [ç], [g], [x] e [k] – produzidos ao fundo da boca e separados dos sons vocálicos. A partir das 16 semanas (até cerca das 30 semanas), a criança produz uma série de sons mais longa que a anterior, com características novas: gritos agudos e muito fortes, alternância entre sons graves e suaves, ruidosos e trêmulos. Encontram-se neste período de jogo vocal sons silábicos, nasais, consonânticos, estalidos labiais e sons guturais. A produção clara de pares consoante-vogal (CV), ou vogal-vogal (VV) em que se repetem os pares CV ou VV, aparece por volta da 25^a semana (até cerca da 50^a). Esta lalação repetida, embora sem valor lingüístico, é muito estimulada pelo adulto, constituindo momento importante de comunicação. A lalação não repetida surge por volta de um ano. Neste período, verifica-se a produção de conjuntos de CV mais distintos, não repetindo o mesmo som, como se de frases se tratasse. A criança pareceria falar (alguns adultos referem que neste período a criança parece falar uma língua estrangeira). Esta fase representa o momento anterior à produção de palavras, e um momento

importante na evolução das capacidades prosódicas: a criança manifesta intenção na entonação – realiza-a corretamente – nos gestos e expressões faciais. É também até este momento que se consolida o conhecimento da distinção entre sons do falar e do não-falar, bem como, se estrutura a constância perceptiva das vogais e consoantes.

O período verbal básico (1 a 5 anos) caracteriza-se pela aptidão crescente para produzir-se palavras e estruturas fonológicas mais complexas. De frases de uma só palavra com estrutura fonológica simples, passa-se a frases de palavras múltiplas, com graus relativamente altos de inteligibilidade. Inicialmente, as palavras são o único elemento da frase. Posteriormente, o número de palavras por frase aumenta e é disposto de forma telegráfica na frase.

A aquisição de um número crescente de palavras exige da criança uma diversificação de rotinas articulatórias e uma integração cada vez mais precisa de gestos articulatórios. O segmento fonético e o fonema emergem como entidades ao mesmo tempo perceptivas e motoras, permitindo discriminar palavras com grandes afinidades fonológicas. Sem esta capacidade de codificação seria muito difícil distinguir palavras como: pato, gato e mato.

Aos 5 anos de idade, a criança deverá possuir um conhecimento da língua materna considerável, articular corretamente todos os sons da língua, construir e compreender frases complexas nas quais não faltam pronomes, artigos, advérbios e preposições. Nesta fase, a aprendizagem da linguagem conta com novos contextos psicológicos, lingüísticos e sociais, afirma Rebelo (1993).

2.1. PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Duas importantes linhas de investigação acerca da alfabetização de crianças mostram-se independentes entre si, a psicogênese da língua escrita e a consciência fonológica. Entretanto, alguns pesquisadores vêm investigando a interação entre ambas.

Estabelecendo uma relação entre a consciência fonológica e as conceitualizações infantis sobre a escrita, antes da aprendizagem formal, sugere que as produções escritas que se baseiam na hipótese silábica evidenciam por um lado à competência da criança em atingir a estrutura fonológica da palavra e por outro a capacidade precoce de análise fonêmica que, mais tarde, irá ter influência na aprendizagem explícita da leitura e da escrita.

Pesquisas de Mann (1989) demonstram a relação entre consciência fonológica e capacidade, posterior, para ler e escrever. Verificou ainda que diferenças entre bons e maus leitores, no que se referem à determinada habilidades na aquisição desse tipo de linguagem, têm forte relação a determinadas habilidades na aquisição desse tipo de linguagem, tem forte relação com a consciência fonológica e com a capacidade de escrever criativamente. Enfatiza que as escritas silábicas traduzem a capacidade de descobrir a estrutura fonológica da palavra e particularmente da estrutura fonética.

As pesquisas de Pereira (1986) e Baptista (1998) voltam-se para a análise do processo de transição de escritas silábicas às fonéticas, em crianças pré-escolares. Consideram que para haver evoluções em suas conceitualizações, as crianças devem, concomitantemente, ser capazes de utilizar-se de suas competências fonológicas bem como os seus conhecimentos sobre a escrita.

Parece, portanto, que as duas perspectivas – psicogênese da língua escrita e consciência fonológica – não se excluem, pelo contrário, se completam à medida que as crianças refletem sobre a linguagem oral e a sua relação com a escrita. As relações entre linguagem oral e linguagem escrita refletem os mecanismos subjacentes à construção das hipóteses conceituais do período silábico: a consciência fonológica. Assim, é necessária a mobilização conjunta de capacidade de análise oral e dos conhecimentos sobre o sistema escrito para que se verifique a evolução das conceitualizações infantis sobre a escrita.

Com efeito, os professores devem priorizar a oralidade com vistas a possibilitar aos estudantes a integração entre a língua oral e a língua escrita e posterior sucesso em leitura escrita.

2.2. METODOLOGIAS DE LEITURA

A escolha e a elaboração dos métodos de ensino objetivam propiciar facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. Não obstante, devem-se observar os aspectos teóricos e psicológicos que os fundamentam para que haja uma compreensão significativa de cada modelo. Cumpre analisar as estratégias utilizadas para a leitura e o modo como as diferentes metodologias propiciam ou exigem tais estratégias. Há, basicamente, três modelos de leitura: ascendente, descendente e interativo.

Os modelos ascendentes caracterizam-se por iniciarem a aprendizagem de leitura partindo das unidades mínimas da língua: as letras, os sons ou as sílabas. Trata-se do processo psicológico de síntese: inicialmente aprendem-se os elementos constituintes da palavra – letras, sons ou sílabas – para depois combinarem-se esses elementos, formando-se unidades lingüísticas mais complexas e significativas: as palavras, as frases, os parágrafos e os textos. Esta perspectiva fundamenta-se na idéia de que a linguagem escrita consiste na codificação da linguagem oral e de que a leitura é a capacidade de decifrar a

mensagem escrita. Nesse sentido, um leitor identificaria inicialmente as letras, depois as sílabas, em seguida as palavras e finalmente as sentenças. Nesta perspectiva, o bom leitor é aquele que domina o processo de decodificação. Este método costuma ser criticado por enfatizar os processos de identificação das palavras em detrimento de sua compreensão, através de exercícios de memorização e de decodificação de símbolos lingüísticos sem significado.

Por outro lado, nos métodos descendentes, a aprendizagem da leitura inicia-se a partir de unidades significativas da língua: palavras, frases ou textos. A criança deverá perceber globalmente cada elemento significativo e, posteriormente, poderá voltar-se para as unidades mínimas que o constituem. Para tanto, o leitor valendo-se de seus conhecimentos prévios sobre o tema e o contexto imediato, fará antecipações que serão apenas confirmadas mediante indícios do texto escrito. Note-se que os modelos descendentes configuram-se como o inverso do modelo ascendente. A desvantagem desse método recai sobre o atraso considerável no reconhecimento dos símbolos impressos, o que provoca uma lentidão no desenvolvimento de uma leitura independente.

O terceiro modelo, ultrapassando a visão dicotômica dos processos implicados na leitura – modelos ascendentes e descendentes – caracteriza-se por uma posição dinâmica que defende a utilização simultânea e em interação das estratégias ascendentes e descendentes. A principal vantagem desse método consiste no reconhecimento rápido das palavras, além de permitir a compreensão dos símbolos gráficos que está decodificando.

Face a esta análise, necessita-se saber qual das metodologias de ensino corresponderá melhor à evolução psicológica de cada criança. Para uma criança familiarizada com palavras exercitada no trabalho de análise, a combinação das letras para a formação de palavras não lhe será difícil, pois será como a reconstituição de um mecanismo que ela própria demonstrou. A criança irá

praticar espontaneamente análise e síntese e ela própria descobrirá semelhanças entre as palavras partindo para a construção de outras, partindo dos elementos daquelas que já conhece. Mas, se as dificuldades que a língua apresenta do ponto de vista fonético – um som pode ser representado por várias letras e uma mesma letra pode reproduzir vários sons – constituem escolhas à criança que estudou as letras e as quer associar combinando os sons que lhe correspondem, são também ratoeiras para as crianças que, através da análise das semelhanças entre palavras, quer escrever outras. Vale ressaltar que, ao se falar em estratégias de leitura, implica-se em falar sobre as metodologias que a veiculam.

Para os modelos ascendentes, a leitura partiria de operações perceptivas sobre os grafemas e culminaria em operações semânticas. As correspondências grafo-fonológicas seriam a única via de acesso ao significado. Segundo esta concepção, a metodologia para o ensino da leitura (método fônico) deveria assentar fundamentalmente no estabelecimento da correspondência entre o som e a grafia. Este método parte do estudo dos elementos mais simples (grafemas e sílabas) para chegar às estruturas mais complexas (frases e textos). Depreende-se daí que, nesta perspectiva, segue-se o seguinte ritual: estudo analítico de vogais e consoantes, sendo que para facilitar a sua memorização é freqüente a sua associação a uma representação gráfica de algum objeto familiar que comece com a letra que se está a ensinar, adquirindo especial importância a discriminação e a identificação (auditiva e visual) das letras; combinação de letras entre si para formar sílabas; identificação das palavras que foram formadas através da união das sílabas.

Para os modelos descendentes, a leitura seria um processo de identificação direta e global das palavras (ou frase), de antecipações baseadas em previsões léxico-semânticas e sintáticas, e de verificação das hipóteses produzidas. Nesse sentido, a metodologia mais adequada parte de textos, de frases ou de palavras.

Assim, a criança é colocada perante um texto (de palavras ou de frases) que exprime um pensamento, já que se insiste, desde o início, no significado do que se lê. Parte-se do estudo de estruturas complexas significativas para que, no final do processo, a criança seja capaz de distinguir, nesta complexidade, os seus elementos mais simples; as sílabas e as letras. São seguidos os seguintes passos metodológicos: percepção global da palavra e representação gráfica da mesma; leitura da palavra; decomposição da palavra em sílabas; decomposição da palavra geradora; reconstrução da palavra geradora; combinação das sílabas já conhecidas para formar novas palavras; agrupamento das palavras em frases e orações.

A evolução para uma concepção de leitura segundo modelos interativos, em que o reconhecimento das palavras escritas integram processos ascendentes e descendentes, suporta a existência dos chamados métodos mistos. Existem dois tipos de leitura: analítica e impressionista. Na primeira a criança identifica as palavras e vai simultaneamente fazendo análises gramaticais, que lhe permitem compreender o texto. Na outra, vai adivinhar o significado sem identificação lexical completa, sem análise gramática, podendo, no entanto obter o sentido geral.

Mas a escrita não representa apenas os sons da fala, apresenta também indicadores de significado. No processo de aquisição/construção da língua escrita à criança vai ter que fazer uma integração do conhecimento que tem da língua oral, com as suas experiências com a língua escrita, integração esta mediada pelos seus processos cognitivos e estimulada pelas metodologias e estratégias de ensino utilizado pelos professores.

CAPÍTULO III

EXEMPLO DE ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS

A educação infantil procura proporcionar momentos constantes de contato prazeroso com a leitura-escrita, mediante de leitura de histórias, contos de fada, gibis e livros infantis, bem como, leitura e escrita de bilhetes, cartas, exposição dos nomes próprios, relatos de final de semana, registros de aulas de educação física, de passeios, músicas infantis e receitas.

Com o objetivo de expor as crianças à leitura e a escrita são desenvolvidas diversas atividades, algumas das quais serão descritas abaixo:

3.1. Contando Histórias

Os contos de fadas e histórias em geral são introduzidos desde que às crianças entram na educação infantil e, como acontece também com as crianças ouvintes (Perroni, 1992), as histórias são contadas várias vezes, até que, valendo-se das perguntas do adulto, em um primeiro momento, as crianças comecem a relatá-las. Nota-se que depois de algum tempo, as crianças se apropriam do papel de “leitores”, olhando as letras e “lendo” as figuras para os colegas de classe.

Depois que as crianças demonstram já conhecer uma história, dramatizam-na, escolhendo os papéis. Desde cedo são incentivadas a registrar algum aspecto da história. Inicialmente tal registro se dá por intermédio de desenhos e nas classes mais avançadas, pela da escrita.

Percebe-se que, como na criança ouvinte, no início os desenhos são basicamente constituídos de garatujas sem significado consistente. Aos poucos vão tomando forma e significado, até que os alunos passam a fazer uma previsão

do que será desenhado. Depois de algum tempo as formas vão se aproximando do real e podem até ser reconhecidas mesmo fora do contexto.

3.2. Adivinha Quem é

Faz-se tiras de cartolina com os nomes das crianças e dos profissionais que atendem à classe, as quais são colocadas num saco. O professor sorteia um nome e as crianças adivinham de quem é. Após algum tempo de trabalho, quando a classe já se constituiu como grupo, dão-se pistas de quem é aquele nome: *"É uma menina. Tem cabelo loiro. Está de tênis preto. Está de rabo de cavalo"*, etc. À medida que as crianças vão conseguindo identificar o portador das características apontadas pelo professor, as pistas vão se tornando menos óbvias. Esta atividade pode ser utilizada para identificar objetos de diferentes categorias semânticas, assim como animais. É possível, também, introduzir a identificação de pessoas e objetos usando a negação, o que possibilita o trabalho com eliminação de variáveis. Ex.: *"Não é menina. Não tem cabelo preto."* Uma outra possibilidade é de que as crianças possam assumir o papel, antes desempenhado pelo adulto, de apresentar as características das pessoas e objetos para que sejam identificados pelos colegas.

3.3. Montando os Nomes

São colocadas duas tiras de cartolina com o nome na carteira da criança. Na frente delas corta-se uma das tiras, dividindo o nome em partes (duas ou três). No início mantém-se o modelo na mesa e a criança é solicitada a montar apenas o seu nome. Num próximo passo, ela trocará de lugar e montará também os nomes dos colegas. Passado algum tempo de trabalho e, se as crianças tiverem condições, retira-se o modelo da mesa. Se demonstrarem dificuldade ou solicitarem modelo, deverão recorrer à lousa onde sempre haverá o modelo. Após a montagem dos nomes, as crianças colam, numa folha de sulfite, a sua produção.

3.4. Registro dos Nomes das Crianças

Escreve-se os nomes juntamente com as crianças na folha de papel que será utilizada para a produção e, em seguida, ela é entregue para o seu dono. Num momento posterior, antes da entrega das folhas, aproveita-se para estimular os alunos a fazerem o reconhecimento e identificação dos nomes dos colegas. Esta atividade permite muitas variações, como solicitar a uma criança que faça a distribuição das folhas; usar pistas de adivinhação, etc. O mesmo pode ser feito com as pastas, objetos pessoais, etc. Posteriormente pode-se pedir às crianças que, além de identificarem, escrevam tanto o seu nome como os dos amigos. Quando as crianças já reconhecem os nomes, começa-se a estimulá-las à escrita dos mesmos.

Nessa fase de aprendizado, utilizam-se jogos mais elaborados e estruturados, como por exemplo;

- jogo da forca;

- descobrir quais letras faltam no nome dos amigos;

- perceber entre dois nomes selecionados suas semelhanças ou os critérios que foram utilizados para a seleção (quantidade de letras, letras semelhantes iniciais ou finais);

- bingo de nomes;

- letras misturadas para formar os nomes, etc...

3.5. Calendário

Todos os dias tiras de cartolina com os nomes dos alunos são colocados no quadro, dividida em quem veio e quem faltou à escola. Cada criança sorteia um nome, identifica de quem é, e o entrega ao colega que deve colar a tira com seu nome no quadro. Esta atividade tem variações, como colar a tira, mesmo que

seja o nome do colega, após identificá-lo. O professor vai fazendo perguntas, como: "quem veio ou faltou na escola hoje?" e as crianças ou falam o nome, ou o procuram em meio às tiras de papel e, após o localizarem, colam a tira no quadro.

Uma outra possibilidade é combinar esta atividade com a “Adivinha quem é?”. O professor sorteia um nome e a criança cujo nome foi sorteado escolhe uma cor de pincel e “escreve” seu nome no quadro, próximo à tira onde o mesmo está escrito. Para se expor à noção de tempo, inicialmente o professor vai introduzindo os conceitos oralmente e posteriormente através da escrita por meio de expressões como: ontem foi...; hoje é...; amanhã vai ser... Nas salas de educação infantil, há uma expansão dos conceitos, introduzindo-se os dias da semana e os meses do ano. Os materiais utilizados para o desenvolvimento do calendário são diversificados, podendo-se utilizar desde os calendários convencionais, até outros, feitos pelo professor e pelas crianças, variando-se a forma e o uso de acordo com a criatividade do professor. Podem-se introduzir no calendário as atividades que serão desenvolvidas durante aquele dia e na semana. Esta atividade, por ser repetitiva, pode ser aproveitada para se introduzir a exposição a outro tipo de letra, como a cursiva. Observa-se que é nessa atividade que as crianças tentam primeiramente substituir a letra de forma pela cursiva.

3.6. Correspondência entre Escrita e Objetos

Num primeiro momento as mesas e cadeiras são etiquetadas com os nomes das crianças, escritos pelo professor juntamente com a criança na cor escolhida por ela. Reconhecendo e identificando seu nome, a criança localizará sua cadeira e mesa, num primeiro momento com a ajuda do professor e depois de algum tempo de trabalho, sozinha. Posteriormente espera-se que ela seja capaz de fazer o mesmo com os objetos dos colegas. Não há um momento específico para

esta atividade. Aproveitamos para fazê-la, quando vamos usar as mesas e cadeiras para comer, desenhar, etc.

3.7. Álbum de Fotos

Solicita-se fotos de todas as crianças e profissionais que atendem à classe, tira-se xerox das mesmas, de modo que cada um tenha a sua cópia. Com as fotos trabalham-se os nomes e também estruturas frasais simples, do tipo: "Este é meu amigo Tarcísio". As estruturas são escritas junto com as crianças em folhas de sulfite, para montar um livrinho, de modo que cada um tenha sua cópia. Pode-se montar o livrinho também no caderno de desenho. Nas classes de educação infantil as fotos passam a ter uma conotação documentária.

3.8. Caixa de Fósforos com Fotos, Contendo Letras do Nome

Esta atividade combina o reconhecimento de fotos e a montagem dos nomes, e é proposta somente quando os alunos já reconhecem todas as letras de todos os nomes. Inicialmente dá-se uma tira de papel para o aluno, na qual as letras de seu nome estão separadas, cada uma em um quadradinho. A criança recorta todas as letras, que, depois são colocadas dentro de uma caixa de fósforos com a sua foto colada do lado de fora. Esta caixa vai circulando entre todos os alunos, que tirarão as letras de dentro e tentarão montar os nomes, primeiramente com e mais tarde sem o modelo. Uma variação desta atividade é entregar às crianças envelopes contendo letras para que elas montem os nomes, sem o apoio das fotos.

3.9. Cantinhos

Esta atividade consiste em colocar em cada canto da sala diferentes tipos de estímulos, como: lápis e papel, jogos de montagem e encaixe, objetos que desenvolvam o jogo simbólico e livros infantis. No início, as crianças geralmente optam pelos jogos, ficando, como últimas opções de exploração, os

cantos com livros e os com lápis e papel. No decorrer do semestre, estes cantos passam a despertar mais o interesse das crianças, que ao explorá-los, localizam letras de seu nome e dos colegas nos livros e contam as histórias aos colegas.

3.10. Relatos de Final de Semana

Usa-se caderneta de comunicação diária com os pais, onde geralmente são registrados pelas mães, entre outras coisas, o final de semana. É pedido às mães que escrevam o relato junto com a criança. Assim, na segunda-feira, após a atividade de calendário, o professor e as crianças sentam no chão em roda, e elas contam como foi o fim de semana. Muitas vezes as crianças não conseguem contar o que fizeram, principalmente no início do trabalho. Quando isto acontece, o professor lê junto com elas o que a mãe escreveu. Depois que todos fizeram seu relato, sentam nas cadeiras e cada criança conta o que foi mais significativo para ela. O professor elabora uma frase com a produção oral ou sinalizada da criança e a escreve na parte inferior da folha; lê o que escreveu e entrega para a criança desenhar. Passado algum tempo de trabalho o professor, após escrever nas folhas as produções das crianças, sempre em forma de frases ou de pequenos relatos, mostra as folhas para as crianças e todos juntos fazem a leitura de todas as produções. Em seguida entrega-as para seus autores. A entrega se dá da seguinte forma: o professor lê uma das folhas, sem falar o nome da criança, ex: "Foi ao cinema com a mamãe e o papai". Então todos tentam adivinhar quem é o autor daquele relato. A seguir as crianças fazem o relato partindo do desenho, na folha escrita. Nos outros dias da semana, após o calendário, é feita a leitura do conteúdo de cada caderneta para a classe. A seguir os bilhetes são respondidos por escrito pelo professor, sendo a resposta lida a seguir para as crianças. Outra possibilidade é enviar para a casa das crianças folhas onde estão escritos os dias correspondentes ao final da semana (sábado e domingo) para que seja feito, juntamente com a família, o registro das

atividades realizadas pela criança. Este registro pode ser feito usando-se desenhos, colagem de ingressos, figuras correspondentes a filmes assistidos, e mais tarde pela escrita.

É servindo-se desses pequenos relatos de finais de semana que as crianças começam a identificar e "ler" suas frases e as dos seus amigos. Elas iniciam a "leitura" de todos os elementos das frases (artigos, verbos, preposições etc.) oralmente ou usando sinais. A partir daí, o contexto escrito começa a ser ampliado para textos de três ou quatro frases até chegar a textos mais longos e complexos.

3.11. Registros

Além do registro do relato de final de semana, trabalha-se também o registro de atividades e passeios. O professor trabalha com as crianças onde, como e quando vai, quem vai etc. Manda o bilhete para a mãe, comunicando o evento, sendo que a criança já sabe o conteúdo do bilhete. Na volta do passeio é realizada a dramatização e o registro do que aconteceu: "onde foram", "quem foi", "como foi", "o que viram" etc. O registro se dá da mesma forma que os relatos de final de semana. Posteriormente, o registro passa a ser feito de duas formas: pelo professor com o grupo classe ou pelas crianças, que podem usar fotos como apoio para a sua produção. Outra possibilidade é, após a produção de um texto pelo grupo, pedir às crianças que relacionem as partes do texto às fotos correspondentes.

3.12. Receitas

O trabalho com receitas inicia-se muito antes da receita em si. Citam-se aqui os passos para o trabalho com a receita "Salada de Frutas", que serão basicamente os mesmos seguidos para outras receitas. Muitas vezes as frutas estão presentes no lanche e começam a despertar a curiosidade das crianças.

Elas percebem as igualdades, as diferenças, características próprias, etc. Assim são trazidas frutas de plástico que são exploradas, agrupadas pelas crianças com a ajuda do professor. Além de nomear, pode-se também fazer jogo de adivinhação. Por ex: "é uma fruta amarela que o macaco gosta muito de comer". Monta-se uma feirinha onde o professor assume o papel de vendedor e as crianças de compradores, posteriormente invertem-se os papéis. Sugere-se às crianças que cada uma escolha uma fruta que deverá ser trazida para a escola no dia seguinte. Cada uma desenha a fruta escolhida, que será o bilhete para a mamãe, complementada pela escrita do professor, produzida junto com a criança. No dia seguinte a salada de frutas é feita.

Cada etapa da "receita" vai sendo registrada através de fotos e/ou desenhos. Nesse registro consta desde o que cada um trouxe, passando pelo lavar, descascar, cortar, experimentar a fruta, até chegar à finalização da salada de frutas. A receita é escrita junto com as crianças para a identificação das palavras. Em seguida, monta-se um pequeno livro, ilustrado com todas as etapas do processo que foram sendo registradas durante a execução. Cada um terá a sua cópia.

Nas salas da educação infantil, a leitura das receitas é realizada primeiro em grupo e depois individualmente, pedindo para que elas identifiquem, na receita, a seqüência dos ingredientes .

Em outro momento cada criança recebe uma folha com a cópia da receita, em que tentará fazer uma "leitura".

Atrelado a todo este trabalho, existe o momento do registro individual, feito em desenhos e alguma produção escrita que a criança deseje. Pode-se notar que esta escrita normalmente se fixa nos nomes dos ingredientes.

3.13. Supermercado

Solicita-se à família que mande para a escola embalagens de materiais com os quais os filhos tenham mais familiaridade, ou seja, que eles usem, vejam o uso e saibam para que servem, como por exemplo materiais de limpeza: caixas de sabão, detergente, cera etc.; materiais de higiene: embalagens de sabonete, pasta de dente, escova de dente, shampoo, desodorante, perfume, etc.; alimentos: latas de achocolatado, leite, aveia, recipiente de danone, yakult, farinhas, gelatinas, etc.; remédios, etc.

Quando o material chega, o professor explora, com as crianças, o nome, para que serve, onde se compra, entre outras coisas. Geralmente a maioria conhece e ajuda a explicar o que é, para que serve etc. Depois do material todo explorado e reconhecido, todos ajudam a arrumar o supermercado, separando as sessões. No supermercado, alguns alunos são os “compradores”, outros os “caixas” e “empacotadores” para dar início a uma dramatização, em que os papéis são rodiziados. Os compradores levam as compras "para casa", dramatizam o uso do produto e tornam a guardá-los, classificando-os pelo uso. Nestes momentos as crianças são incentivadas a localizar no rótulo da embalagem os nomes dos produtos e, muitas vezes, espontaneamente, localizam também as letras de seu nome e dos colegas.

Depois de bastante explorados, os materiais são utilizados nas atividades de "artes", criando carrinhos de caixas de sabão, aviões da pastas de dente, etc.

3.14. Música

O trabalho com músicas infantis traz muito prazer para as crianças. Elas gostam muito de “cantá-las”, utilizando a “fala” e os “sinais”. Depois de dramatizadas e muito cantadas, as músicas são escritas no quadro ou em folhas de cartolina.

Nessas exposições as crianças, muitas vezes, reconhecem e identificam as letras de seu nome e dos colegas, bem como algumas palavras que se repetem.

Nas salas da educação infantil, provavelmente por "cantarem" várias vezes, acompanhando a escrita da música, as crianças memorizam as músicas com maior facilidade. Assim, na escrita individual da música que está sendo trabalhada, observa-se uma melhor organização frasal e uma maior aproximação da escrita a sua forma convencional sem a assistência do adulto. Além disso, nota-se que, neste tipo de escrita, os alunos mantêm uma escrita para determinada palavra, repetindo-a da mesma forma escrita anteriormente.

Exemplo:

PIULO DE BAE BAE

(pirulito que bate bate)

PIULO DE JANA BAU

(pirulito que já bateu)

QE GOIA DE IE È ELA

(quem gosta de mim é ela)

QE GOIA ELA SOU EU

(quem gosta dela sou eu)

Em relação ao desenvolvimento da escrita pelas crianças na primeira fase da educação infantil (4 anos), nota-se, no decorrer do trabalho, que, geralmente no segundo semestre, elas já são capazes de, além de identificar e reconhecer os nomes de todos da classe, identificam também as letras de seu nome e dos colegas em outros materiais escritos, como livros, revistas, jornais, embalagens, letras de músicas, receitas etc. Começam a ensaiar uma escrita do nome em suas produções, no início em forma de garatujas, diferentes daquelas usadas para

desenhar, como minhoquinhas, pontinhos, bolinhas. É possível perceber que no início algumas crianças “escrevem” em suas produções o seu nome ao lado da figura que fazem de si mesmos, usando, muitas vezes, a mesma cor que escolherão para nomear seus pertences.

Nessa mesma época, a maioria já usa pseudo-letras que vão se intensificando e dão lugar, então, às primeiras letras. De modo geral, usam a letra inicial de seu nome e a repetem para “completar” a escrita do mesmo. Posteriormente, vão acrescentando letras, até chegar à escrita de todas, ou quase todas as letras de seu nome, o que acontece mais no final do ano. Na segunda fase da educação infantil (5 anos), as crianças já conseguem escrever espontaneamente seu próprio nome e identificam os nomes dos colegas e da professora.

É interessante observar que, através desta exposição constante à escrita, as crianças, quando chegam à terceira fase da educação infantil (6 anos), estão mais interessadas em saber o que está escrito em um determinado material ou como se escreve uma determinada palavra. Fazem tentativas de escrever várias palavras, utilizando primeiramente as letras dos seus próprios nomes para nomear os objetos e não aceitam pseudo-letras como resultado. Os alunos que ainda se encontram nesta fase são estimulados pelos próprios colegas, usando modelos, a tentarem escrever com as letras do alfabeto (de forma).

Os alunos são capazes de identificar nomes de objetos que aparecem com mais frequência nas histórias ou exercícios propostos. Quando se trabalha com a escrita, por meio da leitura orofacial ou da memorização das palavras (como no jogo da memória), conseguem encontrar os pares.

Depois de, em média, dois anos de trabalho com a escrita, já começam a produzir pequenos relatos, como se pode observar no exemplo:

A MAMAGMA \$ORO AO PAO E AFO

(a mamãe comprou copo prato e garfo)

No exemplo, a criança transpõe para a escrita, informações já incorporadas, como o nome de sua mãe (Magna) e o símbolo do \$, que ela usa antes da palavra comprou. A exploração do contexto visual é uma característica na escrita de crianças surdas, como aponta Cruz.

Além do trabalho com diferentes materiais escritos, como receitas, músicas, histórias infantis, gibis, etc., são acrescentados a produção de escrita pelas crianças e a leitura.

3.15. Trabalho com Textos

Na terceira fase da educação infantil é dada muita ênfase à elaboração de textos, visando, principalmente, um contato mais estreito da criança com a escrita dentro de um contexto significativo. Inicialmente são produzidos pequenos textos de três ou quatro frases, escritas pelo professor, com base no relato da criança sobre fatos por ela presenciados, passeios, finais de semana, por exemplo. Aos poucos a quantidade de informação escrita vai sendo ampliada de acordo com o interesse e o desenvolvimento do grupo.

São feitos vários tipos de textos, como relatos, histórias criadas pelas próprias crianças ou de livros, receitas diversas, músicas, pesquisas, etc.

Os relatos baseiam-se em fatos ocorridos com as próprias crianças (por exemplo: relato de férias, finais de semana etc.) ou passeios feitos pelo grupo. Utilizando perguntas, a professora vai montando as estruturas frasais, escrevendo no quadro, e organizando tudo em forma de texto.

Esta escrita espontânea pode ser feita de duas formas:

- o professor organiza a idéia da criança em uma estrutura frasal e dá o modelo articulatório valendo-se de todas as pistas (auditiva, visual, tátil - sinestésica gestual e alfabeto datilológico) para que a criança escreva, por exemplo:

EU FOINA FAIA DA VOVO

(Eu fui na fazenda da vovó)

EU FOINA IEA CO MO PAI

(Eu fui na piscina com meu pai)

- a criança escreve livremente sem nenhuma interferência do adulto. Desta forma aparece mais claramente a transferência para o papel daquilo que lhe é mais significativo e as palavras com as quais mais intimamente se identificam.

Exemplo:

O MERIE VAI FAIE CÉA CAHEUO MERIE

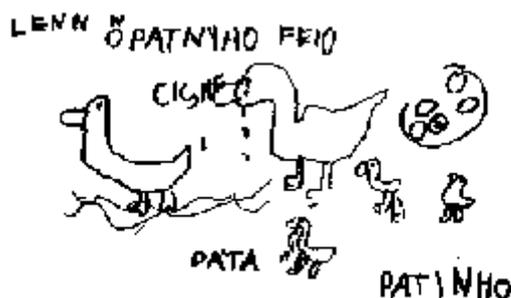
(O menino vai olha céu começou chuva menino)

Como se pode observar nos exemplos, com a ajuda do adulto dando várias pistas, percebe que a produção das crianças revela maior conhecimento da escrita e da estrutura da língua. Já na escrita elaborada individualmente, sem qualquer ajuda, percebemos um grau maior de dificuldade.

Quando as atividades são vivenciadas pelo o grupo, o momento do relato é mais rico, pois cada criança contribui com informações e impressões pessoais. Em situações vivenciadas fora do ambiente escolar os relatos individuais são mais simples, sendo que o aluno necessita da interferência do adulto para torná-los mais ricos. Com o grupo que está na ultima fase da educação infantil (6 anos) o relato adquire maior riqueza de detalhes e com seqüência de fatos. No

entanto, para transpor esses relatos para a escrita, ainda necessitam da ajuda direta do adulto para organizar a estrutura frasal.

Observa-se que, registrando o que a criança vivenciou e respeitando seu interesse, os textos carregam um maior significado para seus autores. “Dessa forma, são fáceis de serem entendidos, possibilitando a ocorrência de uma leitura” antecipada. As crianças começam a transferir o uso de palavras para outros contextos. Esse trabalho estimula a criança a fazer sua própria leitura, fazendo com que elas se sintam mais capazes.





3.16. Leitura

Na leitura, todas as palavras podem ser sinalizadas e podem também ser utilizados o alfabeto digital para artigos, nomes próprios, e para algumas preposições e advérbios. Algumas preposições têm seus próprios sinais (para, com, etc.) e são reconhecidas pelas crianças na escrita (facilitando a sua utilização na fala). Nota-se que com isso elas apresentam maior facilidade para reconhecer frases e palavras isoladas do texto.

Um fato bastante comum no desenvolvimento da "leitura" é uma sensível melhora na articulação das palavras mesmo pelas crianças com dificuldades.

Elas parecem prestar mais atenção na sua articulação e na do outro, o que resulta numa fala mais inteligível. O uso da leitura orofacial como pista na busca da relação fonema-grafema também foi observado por Cruz. Ainda segundo Cruz, “à medida que confrontam suas escritas com as informações que o meio lhes proporciona, as crianças buscam uma adequação maior na relação escrita/sonoridade”. Quando se nota tal preocupação nos alunos, procura-se fazer com que busquem a forma convencional dos vocábulos, como ilustra o exemplo abaixo.

O professor pergunta à classe:

- Como eu posso escrever a palavra "bola"?

Se as crianças responderem com a letra "O", tenta-se fazê-las pensar sobre o que vem junto com a letra "O", e juntos conseguimos chegar à escrita convencional, dando a pista auditiva, da leitura orofacial e do alfabeto digital.

Este tipo de intervenção acarreta um envolvimento muito grande dos alunos, tornando-os mais atentos à relação fala x escrita, estimulando-os na busca da escrita convencional.

Nota-se também que nesse momento existe uma troca muito grande entre as crianças: aquela que percebe mais a relação fala x escrita acaba dando a pista para os colegas, fazendo com que as que não estão no mesmo nível sejam beneficiadas.

Embora a alfabetização formal se dê somente no Ensino Fundamental I, o trabalho tem início desde a primeira etapa da educação infantil com o objetivo de expor as crianças a uma escrita diversificada, envolvendo diferentes tipos de textos.

Procura-se usar estes textos nas mais variadas situações escolares e sociais, propiciando uma visão mais ampla da escrita: ela não se restringe somente ao

ambiente escolar, passando a ter um significado mais amplo e dinâmico. A criança tem oportunidades de vivenciar o uso da escrita em diferentes contextos, percebendo sua utilização e significado para a vida.

Esta maneira de ver a alfabetização, em que a criança pode escrever de forma criativa e espontânea, reflete uma crença na necessidade da escola e do professor assumirem uma nova postura em relação a todo o processo.

Embora não seja objetivo que os alunos saiam alfabetizados da educação infantil, observa-se que muitos já começam a produzir seus primeiros textos, ainda que com a ajuda do professor, contribuindo para que a criança surda seja vista como escritor e leitor capaz de entender e se expressar.

CAPÍTULO IV

DESCRIÇÃO DOS TESTES

4.1 Teste de Consciência Fonológica

Este teste consiste num exercício de segmentação metalingüística: aliteração e rima. Constitui-se por dois exemplos (I e II), em que o ministrante explica a tarefa a ser realizada individualmente, e vinte itens (dez de aliterações e dez de rimas), cada um corresponde a 1(um) ponto.

Vale informar que, nos exemplos (I e II), conceder-se-á, pormenorizadamente, todas as explicações e respostas, no caso de dúvidas. Mas, ao longo do teste propriamente dito, o aluno realizará sozinho o exercício metalingüístico, soletrando consigo próprio e analisando a relação entre as gravuras. Em outras palavras, deverá realizar um exercício metalingüístico e atentar para os sons das palavras que pronuncia e fazer as devidas generalizações, para, em seguida, encontrar as gravuras correspondentes.

A criança deverá, dentre as três opções (A, B e C), em forma de gravuras, encontrar a aliteração ou a rima que corresponde à da gravura em destaque. Antes, para se ter certeza de que saberá nomear todas as gravuras, não comprometendo a possibilidade de acerto, o ministrante deverá se certificar de que o aluno conhece o nome de todas as gravuras, apontando para cada uma delas e perguntado-lhe a denominação.

Uma vez tiradas todas as dúvidas, indaga-se ao aluno:

- 1) No caso das aliterações: - qual, das gravuras abaixo¹ – apontando para as três opções - tem o mesmo som inicial da gravura acima?
- 2) No caso das rimas: - qual, das gravuras abaixo, tem o mesmo som final, ou rima com a gravura acima?

¹ Explicando, se necessário o significado da palavra gravura

Demonstrando: no exemplo I, nas atividades de aliterações, pergunta-se ao aluno, apontando-se para as gravuras: - Qual o nome das gravuras abaixo (resposta: casa, pente, cadeira e pé)? É interessante que o ministrante repita cada palavra enfatizando os seus sons iniciais: ca – sa; pen – te; ca – dei – ra; pé. Qual das palavras abaixo (pente, cadeira e pé) começa com o mesmo som que começa a palavra casa? Observamos que algumas crianças respondem o nome das letras e não o som correspondente. Nesse caso, explica-se que importa o som das palavras e não o nome das letras. Na explicação, o ministrante poderá ajudar nas respostas, evidenciando o que realmente pretende. Mesmo não tendo mais dúvidas, repete-se a operação no exemplo II, para que não seja necessário nenhum tipo de auxílio durante os testes individuais (composto por 10 (dez) itens).

Esse mesmo procedimento realiza-se com as rimas: - Qual o nome das gravuras abaixo (resposta: milho, coelho, garrafa (ou litro), vaca)? O ministrante repete cada palavra enfatizando os seus sons finais: co – e – lho; gar – ra – fa; va – ca. E, dessa maneira, pergunta como o fez no caso das aliterações. O detalhamento do teste de consciência fonológica encontra-se no ANEXO A.

4.2. Teste de Leitura

Esta atividade consiste num momento de leitura, em que as crianças, mesmo soletrando, tentam ler, primeiramente, palavras soltas (monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas) e, depois pequenas frases.

Em se tratando de leitura inicial, objetiva-se verificar a capacidade da criança em realizar a correspondência entre a linguagem oral, sinal visual (letra) e a linguagem escrita, sinal auditivo (som).

O procedimento é simples: pede-se à criança que leia as palavras e, em seguida, as frases apontadas.

A contagem dos pontos ocorre de forma quali-quantitativa: no caso das palavras soltas, cada acerto vale um ponto; no caso das frases, o ministrante torna-se mais tolerante, adotando a categoria de 0,5 pontos (meio ponto) às crianças que ainda não domina o código. Pretende-se avaliar o grau de automação e generalização do código escrito das crianças. O detalhamento do teste de leitura encontra-se no ANEXO B.

CONCLUSÃO

O objetivo principal desta monografia centrou-se na análise do processo de aprendizagem da aquisição da leitura e da escrita. O trabalho consta de revisão da literatura nas áreas de leitura e escrita. Buscou também observações acerca da consciência fonológica e de sua relação com o progresso da leitura.

A investigação teórica evidenciou que, até a década de 1970, predominaram as concepções tradicionais de orientação behaviorista sobre a aquisição da leitura e da escrita. A adoção desta perspectiva, pautada em aptidões psicológicas gerais – estruturação espaço-temporal, organização perceptivo-motora, desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, organização do esquema corporal e nível de desenvolvimento intelectual dentre outros – foi sendo substituída pelas abordagens cognitivistas. Deixou-se de falar em habilidades para leitura consideradas como atividades mneumônicas e motoras para se ponderar a leitura como uma atividade fundamentalmente cognitiva, em que a compreensão da tarefa e dos seus objetivos assumiu o papel principal. Nesse sentido, o indivíduo, para aprender a ler, precisa perceber a natureza – características do sistema da escrita – e a função do ato de ler, e ainda apresentar capacidades metalingüísticas sobre estes aspectos da aprendizagem da leitura.

Para tanto, a criança passa a ser considerada como um ser ativo e participativo na sua aprendizagem, que se interroga e constrói hipóteses sobre os vários objetos de conhecimento, dentre eles a língua escrita, que é concebido como um objeto específico sobre o qual pode-se refletir. Este fato está em profunda relação com o contato que mantém quotidianamente com os diversos materiais escritos que existem à sua volta. Assim sendo, antes de entrar na escola, parte do alunado, já possui algumas idéias sobre a natureza, função e valor desse objeto de conhecimento: a linguagem escrita.

Por outro lado, há que se reconhecer que, embora o português seja a língua materna, é evidente que há variações consideráveis nos discursos que estão expostos no ambiente de socialização das séries iniciais do Ensino Fundamental I. Estas diferenças socioculturais refletem-se na linguagem utilizada pelos alunos, o que implica que, no início da escolarização, não se encontrem todos no mesmo ponto de partida quanto ao domínio da vertente oral utilizada na escola. Os alunos falam seguindo, com certeza, o modelo a que estão expostos na comunidade em que vivem e, dificilmente, poderão apresentar um tipo de linguagem oral e escrita espontânea sem erros.

Contudo, caso sejam desenvolvidas as capacidades comunicativas na língua da escola, poder-se-ão minimizar as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. A propósito, torna-se evidente que é grande a importância que o professor das séries iniciais tem neste campo específico.

Elucidou-se neste trabalho monográfico, portanto que, a leitura inicial, em se tratando dos sistemas de escrita alfabéticas, difere da leitura fluente, haja vista, a preocupação com a manipulação do código alfabético e a automatização do procedimento de conversão grafo-fonológica. As crianças que aprendem a ler e a escrever, fundamentadas na base conceitual necessária – relação entre a linguagem oral e a escrita – progridem mais rapidamente, transferindo a aprendizagem com maior facilidade. Conclui-se, destarte, que o nível de consciência fonológica dos alunos relaciona-se com o seu nível de leitura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- CAGLIARI, L. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1992.
- CARRAHER, T. N. Rego. **O realismo nominal como um obstáculo na aprendizagem da leitura**. Caderno de Pesquisa, 39, 3 – 10, 1981(b).
- ELLIS, A. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FÁVERO L. L.; ANDRADE M. L.; AQUINO Z. G. **Oralidade e escrita – perspectiva para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez editora, 1999.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FONSECA, V. **Uma introdução às dificuldades de aprendizagem**. Lisboa. Editorial Notícias, 1984.
- GOODMAN, Y, M. **o desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas**. In FERREIRO, E. & PALÁCIOS. **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARTINS, M. A.; SILVA, A. **Os nomes das letras e a fonetização da escrita. Análise psicológica**, 1999.
- MORAIS, A. M. P. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: VETOR, 1997.
- MORAIS, A. M. P. **Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: EDICON, 1992.
- MORAIS, J. **A arte de ler – psicologia cognitiva da leitura**. Lisboa: Ed. Cosmos, 1997.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- REBELO, D. **Estudo psicolingüístico da aprendizagem da leitura**. Fundação Calauste Gulbenkian, 1990.
- REGO, L. L. B. (1991). **Desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização**. In CARRAHER, T. N. (Org) – **Aprender Pensando**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.
- SIM-SIM, I. **De que é que falamos quando falamos de leitura**. Inovação, 1994.
- VOLTRE, S. J.; BISOL, L.; VEIT, M.H.; MORAES, E. **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: SAGRA, 1990.

ANEXOS

ANEXO A
TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

FOLHA RESPOSTA

ATIVIDADES: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA SONS INICIAIS (ALITERAÇÕES)

Resposta	Observações
1. ()	
2. ()	
3. ()	
4. ()	
5. ()	
6. ()	
7. ()	
8. ()	
9. ()	
10. ()	

OBSERVAÇÕES GERAIS:

FOLHA RESPOSTA

ATIVIDADES: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA SONS FINAIS (RIMAS)

Resposta	Observações
1. ()	
2. ()	
3. ()	
4. ()	
5. ()	
6. ()	
7. ()	
8. ()	
9. ()	
10. ()	

OBSERVAÇÕES GERAIS:

**SONS INICIAIS
(ALITERAÇÕES)**



A

B

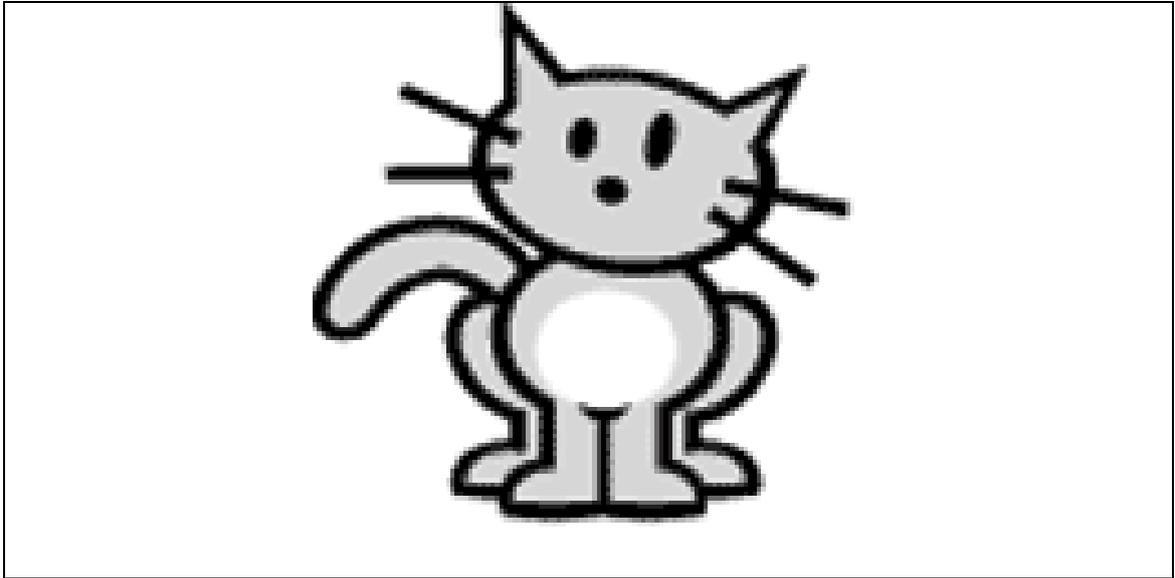
C



a ()

b ()

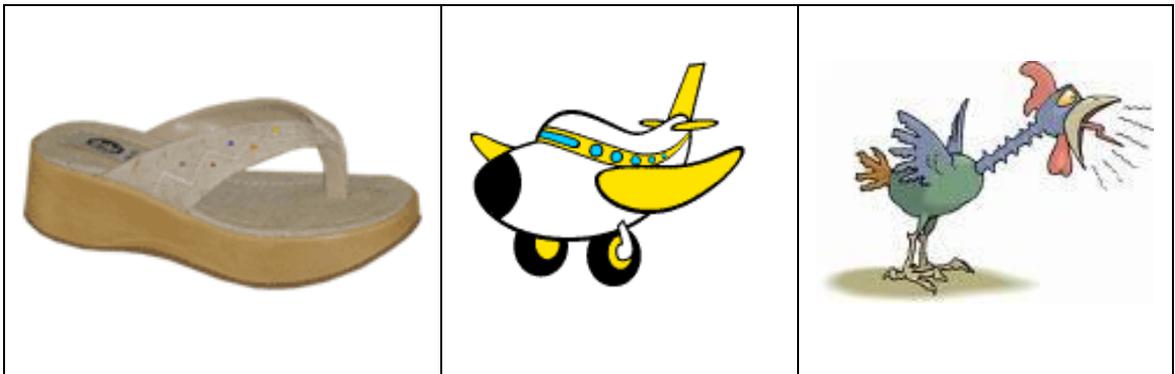
c ()



A

B

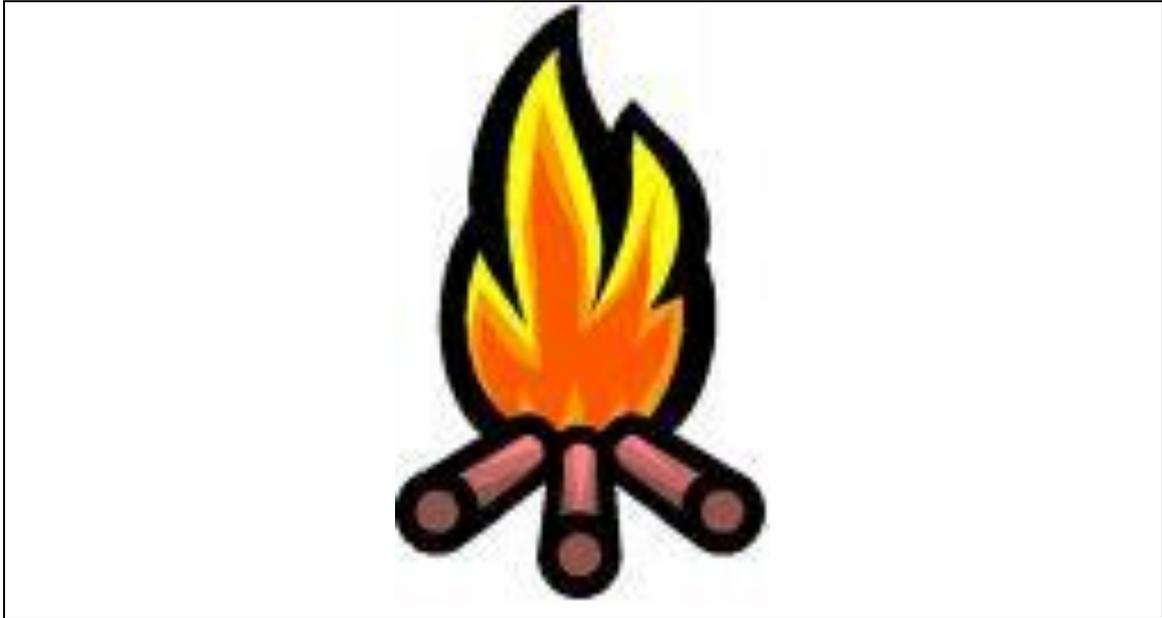
C



a ()

b ()

c ()



A

B

C



a ()

b ()

c ()



A

B

C



a ()

b ()

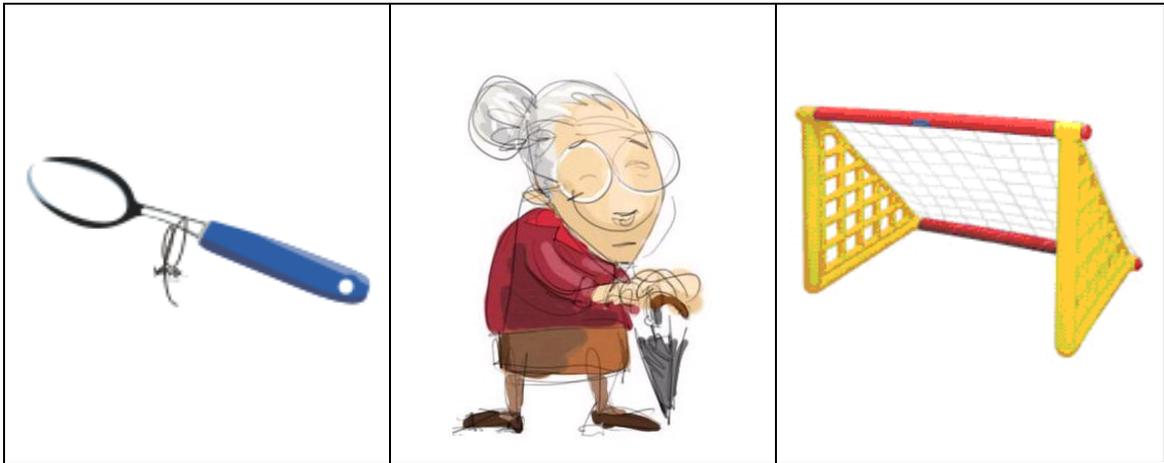
c ()



A

B

C



a ()

b ()

c ()



A

B

C



a ()

b ()

c ()

SONS FINAIS
(RIMAS)



A

B

C



a ()

b ()

c ()



A

B

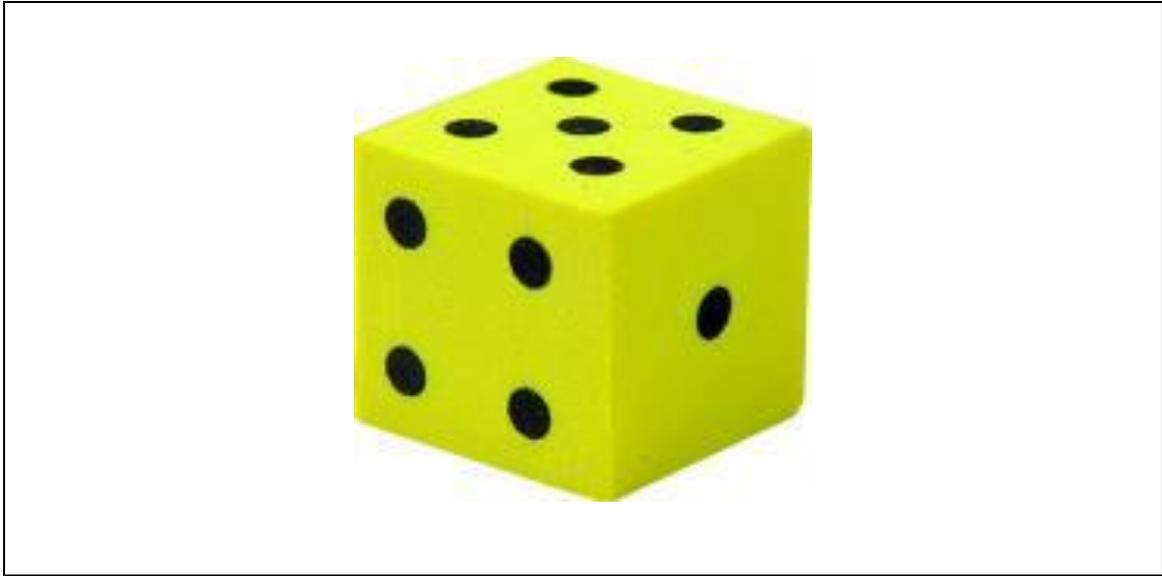
C



a ()

b ()

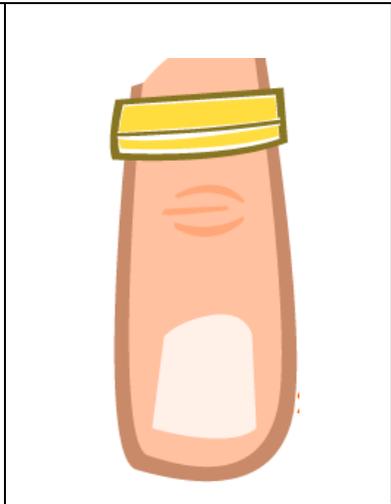
c ()



A

B

C



a ()

b ()

c ()



A

B

C



a ()

b ()

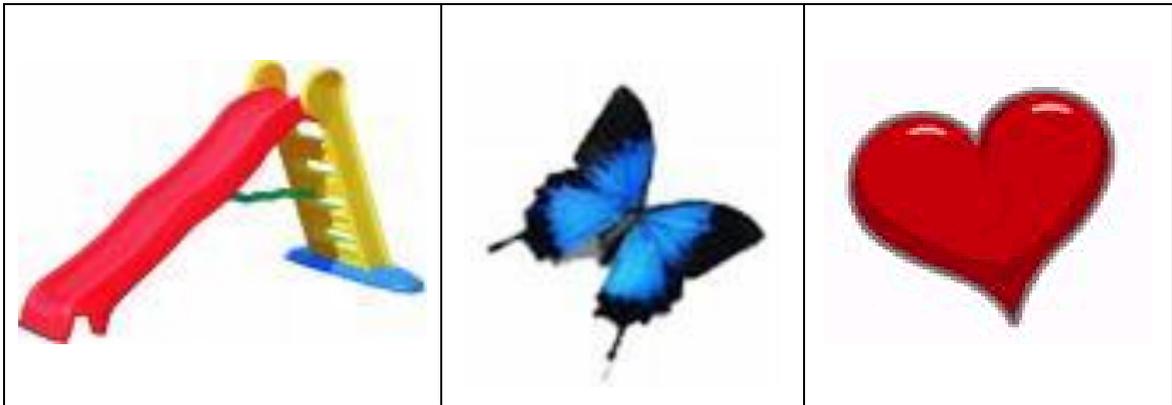
c ()



A

B

C



a ()

b ()

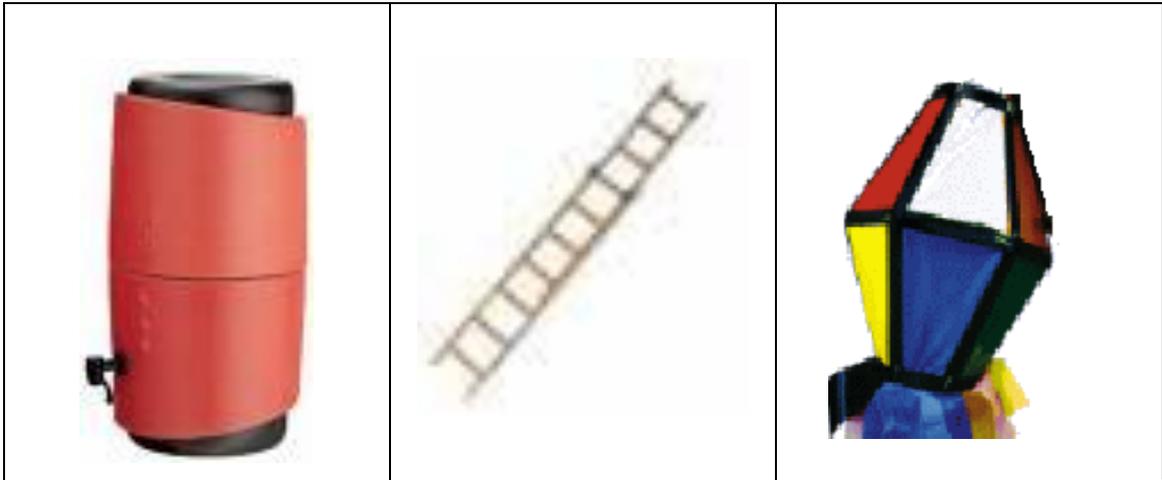
c ()



A

B

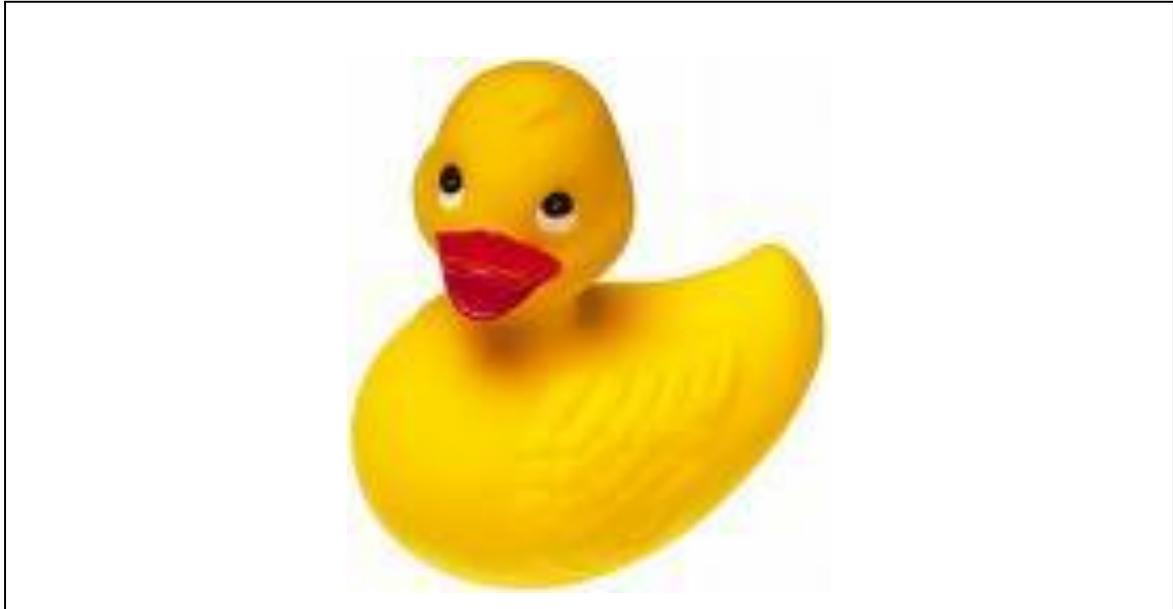
C



a ()

b ()

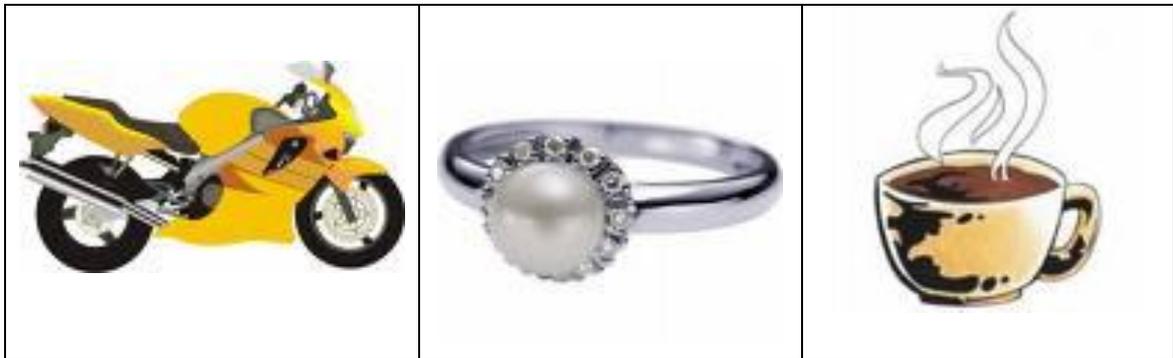
c ()



A

B

C



a ()

b ()

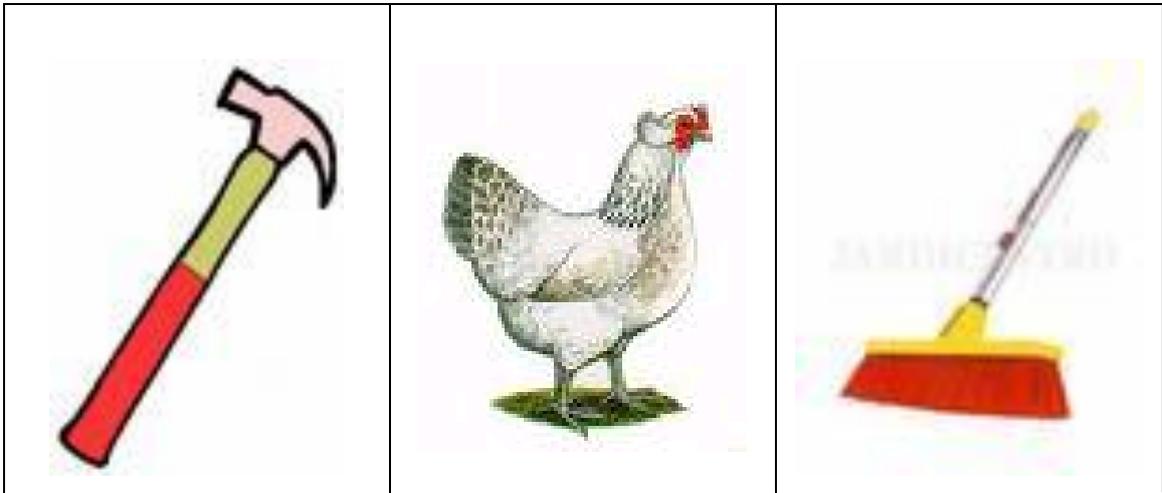
c ()



A

B

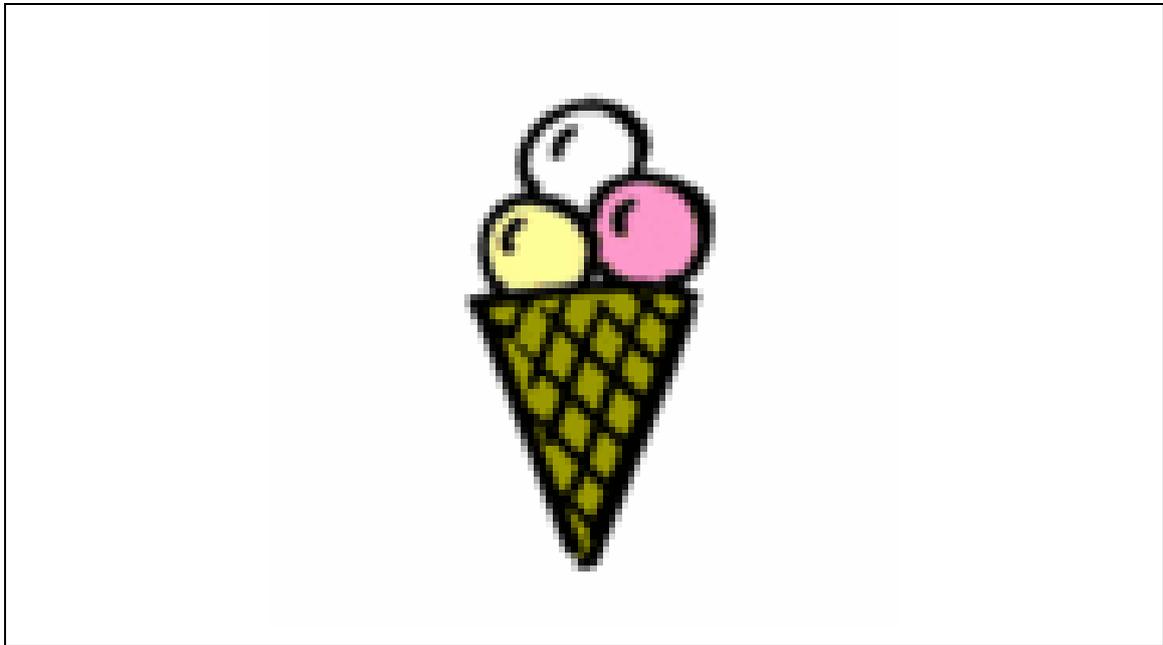
C



a ()

b ()

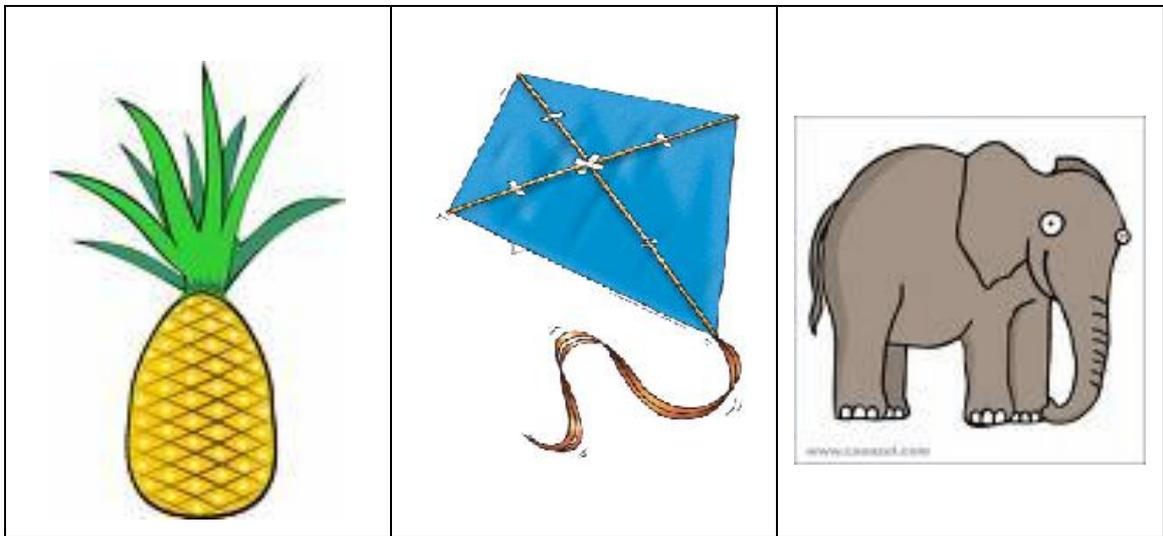
c ()



A

B

C



a ()

b ()

c ()

ANEXO B
TESTE DE LEITURA

PALAVRAS SOLTAS

Pé

Uva

Bola

Dado

Vaca

Banana

Macaco

Cavalo

Pipoca

Telefone

FRASES

A boneca é da menina

O rato foge do gato

O macaco joga bola

Ana toma leite

O pato bica o pato

O tatu mora na toca

O saci vive na mata

Beto joga peteca com Davi

O caju é doce

Paulo brinca com um carro