

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
CURSO DE PEDAGOGIA

**NEUROCIÊNCIA LINGUÍSTICA: A EXPLORAÇÃO DA CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Renata da Silva

Lajeado, junho de 2015

Renata da Silva

NEUROCIÊNCIA LINGUÍSTICA: A EXPLORAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, do Centro Universitário Univates, para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Grasiela Kieling
Bublitz

Lajeado, junho de 2015

Renata da Silva

NEUROCIÊNCIA LINGUÍSTICA: A EXPLORAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A banca examinadora abaixo aprova o Trabalho de Curso apresentado na disciplina de Trabalho de Curso II, na linha de formação específica em Pedagogia, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia:

Profa. Dra. Grasiela Kielling Bublitz – orientadora
Centro Universitário UNIVATES

Profa. Ms. Kári Lúcia Forneck
Centro Universitário UNIVATES

Lajeado, junho de 2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço incondicionalmente aos meus pais que, de uma forma ou de outra, foram meus incentivadores pelo exemplo de vida, com base na honestidade, humildade e perseverança.

Ao Júlio C. Pinheiro, pelo amor, respeito e compreensão nos momentos em que estive ao meu lado e nas horas mais complicadas, sendo meu grande incentivador nesta caminhada acadêmica e por compreender os momentos em que estive ausente.

Aos verdadeiros amigos que, de diferentes formas, transmitiram incentivo, seja através de palavras ou ações que tornam a caminhada mais leve.

A minha amiga e colega Vera Lúcia Mallmann, pelo companheirismo, trocas de experiências e reflexões durante o andamento desta graduação.

À minha orientadora, professora Grasiela Kieling Bublitz, pela atenção e incentivo para a realização desta pesquisa.

Aos professores da Univates, pelas aprendizagens compartilhadas ao longo destes anos em que estive na Universidade. Agradeço ao incentivo e entusiasmo com que possibilitaram o meu crescimento, como estudante do curso de Pedagogia, oportunizando momentos de diálogos e experiências que me fazem pensar em uma educação de inúmeros efeitos.

Às crianças que me possibilitaram experiências enriquecedoras através de

observações e ações da prática docente em busca de uma educação mais protagonista e com efeitos positivos.

A todos que acompanharam esta caminhada, muito obrigada.

RESUMO

A presente pesquisa teve como tema a neurociência linguística e suas contribuições para o desenvolvimento de situações de aprendizagem que favoreçam a aquisição da consciência fonológica. O objetivo foi verificar como os estudos da neurociência linguística contribuem junto à práxis docente no que se refere ao desenvolvimento da consciência fonológica nos processos iniciais de aquisição da leitura. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa. Para isso, foram realizadas entrevistas prévias com professores atuantes na Educação Infantil, na intenção de verificar quais suas concepções sobre a etapa inicial da leitura. O trabalho caracterizou-se por uma pesquisa-ação que se concretizou através de oficinas com crianças na etapa da Educação Infantil. Os resultados alcançados mostraram a importância do conhecimento docente no que se refere aos estudos apontados pela neurociência linguística. Considerando os processos iniciais da aquisição da leitura, objetivou-se, ainda, otimizar os processos de alfabetização como um processo contínuo. Concluiu-se, assim, como os estudos da neurociência linguística apontam o desenvolvimento da consciência fonológica, sendo uma das principais etapas a serem desenvolvidas já na Educação Infantil. Desta forma, a intencionalidade que moveu essa pesquisa partiu da motivação de se pensar a educação como campo de diferentes possibilidades. A escrita encontra-se fundamentada em Adams (2006), Araújo (2011), Bubnitz (2011), Carvalho (2004), Dambrowski (2004), Dehaene (2012), Freitas (2004), Maluf (2013), Morais (2013), Rodriguês e Tomitch (2004).

Palavras-chave: Consciência fonológica. Educação Infantil. Neurociência linguística.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O antigo modelo neurológico da leitura.....	15
Figura 2 - Uma visão moderna das redes corticais da leitura.....	16

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados dos pré-testes - A	41
Gráfico 2 - Resultados dos pós-testes - B	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questões.....	35
--------------------------	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1 A neurociência linguística e suas contribuições junto à práxis docente.....	14
2.2 Consciência fonológica: desafios e brincadeiras significativas.....	19
3 METODOLOGIA	26
3.1 Caracterização da pesquisa	26
3.2 Sujeitos da pesquisa.....	27
3.3 Etapas do desenvolvimento	27
3.3.1 Observação e Intervenções anteriores ao início das oficinas	27
3.3.2 Pré-testes	28
3.3.3 Realização das oficinas	29
3.3.4 Realização dos pós-testes dos níveis de consciência fonológica	34
3.3.5 Entrevistas com professores da rede pública e privada	34
3.3.6 Socialização teórica com professores	35
4 A EXPLORAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO	38
4.1 Observações e intervenções: o olhar atento da pesquisadora.....	38
4.2 Pré-teste e pós-teste: considerações linguísticas	40
4.3 Oficinas: um diálogo teórico junto a registros, falas e estratégias das crianças.....	48
4.3.1 Entrevistas com as professoras	55
4.3.2 Compartilhando estudos e experiências.....	62
5 CONCLUSÃO	65
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICES	69
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Informado – Responsáveis pelas crianças.....	70
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Informado	71

APÊNDICE C - Termo de Anuência.....	72
ANEXOS	73
ANEXO A - Identificando rimas: página de demonstração do professor	74
ANEXO B - Nível intrassilábico: página de teste dos alunos	75
ANEXO C - Contando sílabas: página de demonstração do professor	76
ANEXO D - Contando sílabas: página de teste dos alunos	77
ANEXO E - Combinando fonemas iniciais: página de demonstração do professor.....	78
ANEXO F - Combinando fonemas iniciais: página de teste dos alunos.....	79
ANEXO G - Comparando o tamanho das palavras: página de demonstração do professor.....	80
ANEXO H - Comparando o tamanho das palavras: página de teste dos alunos	81

1 INTRODUÇÃO

Os estudos da neurociência linguística muito têm a contribuir acerca dos conhecimentos que envolvem os processos de alfabetização. Desse modo, esta pesquisa aborda a temática da neurociência linguística e suas contribuições para a aprendizagem no desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de 4 e 5 anos.

Carvalho (2010) destaca a realização de estudos incessantes em neurociências para obterem-se informações sobre o funcionamento do cérebro humano. O processo de aquisição da leitura, por exemplo, passa a ser melhor compreendido a partir da interferência de conhecimentos das neurociências, trazendo contribuições valiosas para o trabalho docente.

Logo de início, destaca-se que as neurociências não abordam metodologias de ensino e, sim, apontam conhecimentos que podem ser otimizados no contexto escolar.

Nesta pesquisa, exploraram-se basicamente os processos anteriores à leitura e à escrita, e, além disso, oportunizaram-se junto às crianças diferentes situações de aprendizagem que estimulam a consciência fonológica. Dessa forma, discorrer sobre os conhecimentos das neurociências e entender sua relevância científica requer desta pesquisa uma sensibilidade entre a teoria e a atuação no contexto escolar.

A origem deste estudo está na reflexão sobre as contribuições das pesquisas em neurociências, que descrevem o desenvolvimento de rotas importantes no

processo inicial da leitura, dentre as quais se destacam a rota fonológica e a rota semântica. Ou seja, defende-se a tese de que é importante desenvolver bem a rota fonológica para depois "explorar" com mais propriedade a rota semântica, e não o contrário.

Assim, observar e mediar situações de aprendizagens e as formas pelas quais as neurociências podem potencializar esses momentos vêm a contribuir na práxis da ação docente, justamente por proporcionar novas reflexões teóricas que podem lançar luz a questões da aprendizagem sobre as quais ainda se tem muito a dizer.

Oportunizam-se aqui ações e reflexões em que o diálogo entre conhecimentos científicos otimiza os momentos de aprendizagem no contexto escolar. Cabe destacar que o foco desta pesquisa é o desenvolvimento da consciência fonológica por ser apontada em estudos recentes das neurociências.

Assim, esta pesquisa-ação envolveu as seguintes atividades: a) observação das crianças com as quais se realizariam, posteriormente, as práticas de oficinas; b) intervenções anteriores ao pré-teste e o início das oficinas com brincadeiras que instigam a sensibilidade aos sons nas crianças; c) pré-testes, ou seja, atividades de identificação de rimas, sílabas, fonemas iniciais e tamanho de palavras (folha xerocada); d) realização das oficinas com as crianças, constituídas de intervenção de atividades práticas envolvendo rimas, sílabas, fonemas iniciais e tamanho de palavras; e) realização dos pós-testes dos níveis de consciência fonológica, os mesmos aplicados no pré-teste; f) entrevistas com professores da rede pública e privada; g) socialização teórica com um grupo de professores que atuam com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos e realização de algumas práticas que foram exploradas com as crianças a partir das oficinas realizadas.

As oficinas foram realizadas com as crianças de uma turma de Educação Infantil, de uma escola da rede privada localizada em um município do Vale do Taquari. Essas atividades tornaram-se mais significativas à medida que se pretendeu analisar o desenvolvimento de processos anteriores à leitura.

O estudo foi orientado pelo seguinte problema: De que modo os estudos das neurociências contribuem junto à práxis docente no que se refere ao

desenvolvimento da consciência fonológica nos processos iniciais de aquisição da leitura?

A partir do problema proposto, tem-se como hipóteses que a proposta de oficina com as crianças otimiza a práxis docente junto à socialização teórica dos estudos apontados pela neurociência linguística. Além disso, acredita-se que as propostas de situações de aprendizagem e intervenções docentes coerentes podem contribuir para o desenvolvimento da aquisição da consciência fonológica. Ainda, supõe-se que situações de aprendizagem que explorem os sons da fala desafiam as crianças da Educação Infantil de forma significativa e lúdica.

Diante dessa temática, este trabalho objetiva identificar se os estudos da neurociência linguística contribuem junto à práxis docente no que se refere ao desenvolvimento da consciência fonológica nos processos iniciais de aquisição da leitura.

Para aprofundar os estudos, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: pesquisar os fundamentos teóricos das neurociências em relação à aquisição dos processos iniciais de leitura, mais especificamente na aquisição da consciência fonológica; oportunizar situações de aprendizagem que promovam a aquisição da consciência fonológica em oficinas semanais; verificar as estratégias das crianças acerca da consciência fonológica e utilizar-se de registros dos momentos significativos a partir de cada situação de aprendizagem proposta; investigar, através da socialização dos estudos teóricos e das entrevistas com professores, informações que abarquem as formas com as quais o conhecimento da neurociência linguística pode potencializar os processos iniciais da aquisição da leitura.

Assim, o tema da pesquisa surgiu pela importância e relevância de aprofundar conhecimentos sobre processos anteriores à alfabetização, já que a pesquisadora atua como educadora na Educação Infantil.

Feitas essas considerações iniciais, destacam-se os elementos que constituem este trabalho. Neste capítulo, faz-se uma introdução da pesquisa, contextualizando o tema, o problema e os objetivos que norteiam a pesquisa-ação de uma maneira ampla.

O capítulo 2 destaca os estudos teóricos em neurociências, especificamente acerca da neurociência linguística e suas contribuições à prática docente. Além disso, exploram-se alguns conhecimentos sobre a aquisição da consciência fonológica, perpassando por referenciais teóricos recentes que exploram exemplos dos níveis da consciência fonológica.

No capítulo 3, são apresentados os procedimentos metodológicos pelos quais esta pesquisa-ação organiza-se.

Para melhor entendimento ao leitor, organiza-se, no capítulo 4, a trajetória da pesquisa em etapas. Primeiramente apresentam-se ações iniciais da pesquisa-ação, o contato com a escola, considerações e falas da professora titular da turma em que se aplicaram as oficinas, assim como o contato com o diretor e a coordenadora da escola, a interação com as crianças e o vínculo que foi sendo criado com elas.

Na próxima etapa, no capítulo 4, descrevem-se os dados da realização do pré-teste e do pós-teste, com base na obra de Adams; Foorman; Lundberg (2006), um referencial que aponta um caminho prático para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças pequenas. Apresentam-se os gráficos de coleta de dados, assim como reflete-se sobre as falas e estratégias das crianças anteriores e posteriores às oficinas. Além disso, apresentam-se a análise e a discussão dos resultados de cada uma das etapas da pesquisa.

A interação das crianças com as situações propostas nas oficinas e o envolvimento demonstrado por elas será abordado na etapa seguinte. Será dada uma atenção especial ao olhar sensível da pesquisadora no que se refere ao desenvolvimento de situações enriquecedoras para as crianças. Nesta análise, respeitam-se as estratégias e argumentações nos momentos da aprendizagem realizadas pelo professor, como também se acredita ser indispensável o respeito às ideias das crianças.

A etapa seguinte desse capítulo aborda as entrevistas com os professores e faz um diálogo teórico entre as respostas das entrevistas e o referencial utilizado nesse trabalho.

Na última etapa, apontam-se brevemente as considerações da socialização

oportunizada a um grupo de professores. Acrescenta-se à pesquisa-ação uma troca entre docentes e a pesquisadora, tendo em consideração o embasamento teórico que fundamenta esta pesquisa.

No Capítulo 5, finaliza-se, com a conclusão da pesquisa. Após expõe-se, os referenciais teóricos que foram essenciais para a exploração desta pesquisa-ação.

Assim, as etapas contribuem para o detalhamento das informações promovendo reflexão a respeito de situações de aprendizagem a partir das reflexões teóricas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A neurociência linguística e suas contribuições junto à práxis docente

Neste diálogo, para melhor compreensão da rota fonológica e da rota semântica que ocorrem no cérebro anterior à leitura, é necessário o entendimento sobre a rota fonológica, a qual será o foco desta pesquisa. Os estudos de Dehaene (2012, p. 214) apresentam que: “O desenvolvimento linguístico e visual da criança, antes mesmo que ela aprenda a ler, joga, pois, um papel essencial na boa preparação do cérebro para a leitura”. Assim, a partir desse entendimento é evidenciado que o cérebro indica que o caminho é o do desenvolvimento da consciência fonológica para garantir a qualificação do processo da futura leitura.

A partir dessas informações discorre-se sobre estudos das neurociências, conforme nos argumenta Dehaene (2012), que aponta a respeito dos processos de aquisição da leitura, no ponto de vista neurológico, ou seja, ensinar a ler, respeitando a natureza dos processos cognitivos.

A partir do conhecimento da rota fonológica, a qual parte da região occipito-temporal ventral, segundo estudos teóricos do autor supracitado, fica clara a importância de se desenvolver e desafiar o cérebro para um melhor desenvolvimento da aquisição da futura leitura que parte primeiramente do desenvolvimento da consciência fonêmica. Assim, para melhor entendimento, consideram-se as imagens abaixo, que possibilitam uma melhor compreensão dos percursos que as neurociências apontam como essenciais para o desenvolvimento do futuro leitor.

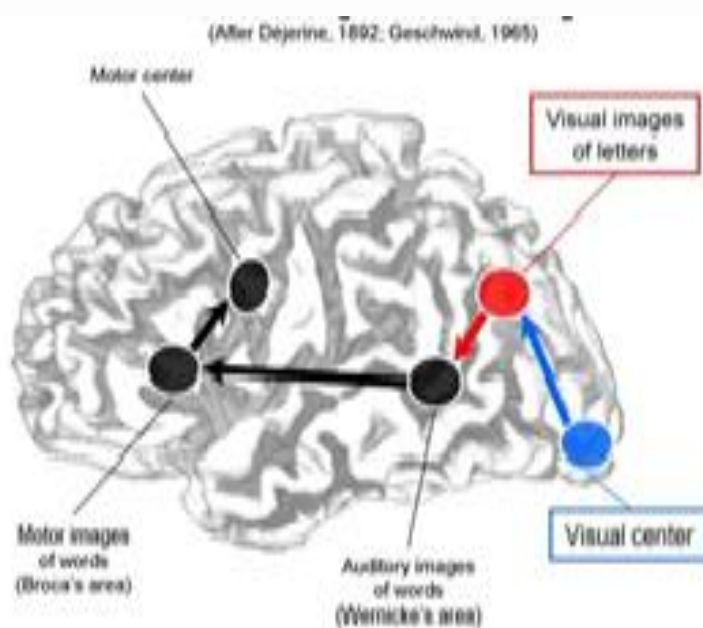
A Figura 1 constitui-se um modelo antigo de imagem cerebral. Ela se destaca

em estudos de Déjerine apud Dehaene (2012, p. 78), que compara antigos estudos do teórico em relação aos avanços na área das neurociências. Torna-se relevante discorrer brevemente sobre seus apontamentos, pois apresentam divergências significativas referentes aos avanços das ciências cognitivas atuais.

Conforme Dehaene (2012, p. 80), “[...] os técnicos da imagem cerebral funcional revolucionaram o estudo do cérebro humano, permitindo literalmente a leitura do cérebro”. Assim a partir da Figura 1, é possível perceber que os estudos referentes à compreensão do entendimento das rotas do ponto de vista fisiológico sempre foram foco de muitos estudos.

Nesta figura, verifica-se que os estudos anteriores não respeitavam a rota fonológica e a rota semântica, atualmente consideradas essenciais para o desenvolvimento do futuro leitor. Desta maneira, é possível constatar que o caminho e o método exposto “queimava” as duas primeiras etapas atualmente mencionadas.

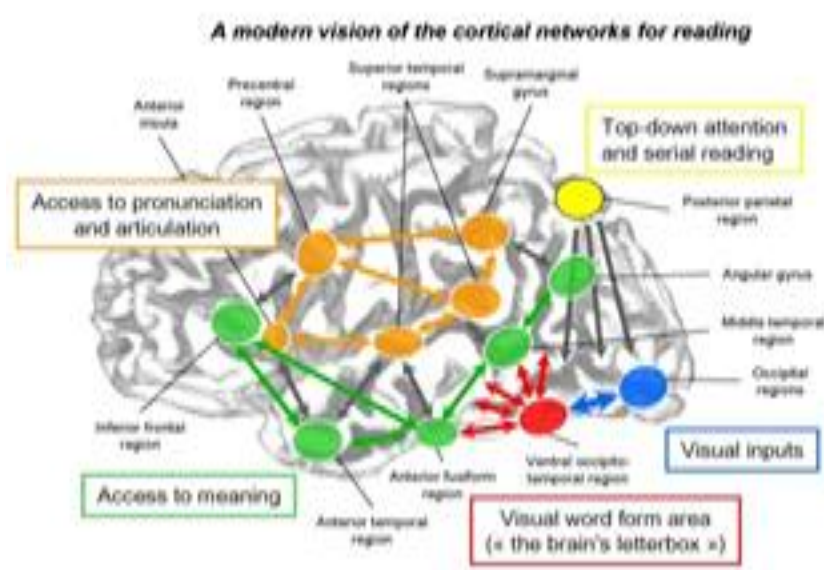
Figura 1 – O antigo modelo neurológico da leitura



Fonte: Dehaene (2009).

Proveniente de estudos atuais acerca das neurociências, a Figura 2 abaixo apresenta claramente as rotas consideradas por Dehaene (2012) como primordiais no que se refere ao desenvolvimento dos futuros leitores.

Figura 2 – Uma visão moderna das redes corticais da leitura



Fonte: Dehaene (2009).

Essa figura destaca, em vermelho, a região occipito-temporal ventral; em laranja, a região ativada pelo desenvolvimento da consciência fonológica e da decodificação; e em cor verde, a região da rota semântica, a qual trará sentido à palavra lida pela criança.

Conforme Dehaene (2012, p. 40):

Para uns, a passagem pela imagem acústica é essencial - a 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.

Ou seja, 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 (2013, p. 24) aponta 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”. Desta 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 et al. (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 à criança momentos nos quais elas possam se dar conta dessas relações e semelhanças, entre rimas e sons das palavras, por exemplo.

Torna-se possível perceber, a partir da Figura 2, destacada em estudos de Dehaene (2012), que o percurso da leitura no cérebro passa primeiramente pelo desenvolvimento da consciência fonológica, que se dá pela etapa da decodificação, logo após, passa à etapa de compreensão (rota lexical ou semântica). Entende-se esse caminho como essencial para chegar até ao uso pleno da região occipito-temporal ventral, ou seja, existem maneiras de se desenvolver com maior qualidade interconexões até que se chegue à escrita e à leitura.

Assim, a atuação do professor na fase escolar da Educação Infantil embasada em conhecimentos teóricos possibilitará estimular a rota fonológica e a rota semântica. Desta forma, conclui-se que a etapa de desenvolvimento da consciência fonológica deve ser desenvolvida a partir da Educação Infantil e fortalecida no Ensino Fundamental. Evidencia-se a necessidade de seguir conhecimentos concretos do funcionamento do cérebro, os quais foram supracitados neste trabalho, para que haja um melhor desenvolvimento cognitivo dos futuros leitores.

Dehaene (2012, p. 16) argumenta que “seguimos passo a passo o percurso das palavras desde a análise de sequência das letras até o reconhecimento visual, o cálculo da pronúncia e o acesso à significação”. Portanto, o teórico destaca as rotas e os caminhos que o cérebro percorre e ressalta a importância de cada um deles na qualificação do ensino de leitura.

Assim, conhecer esses percursos apontados pelas neurociências não pressupõe que os professores tenham que realizar atividades engessadas. Pretende-se, 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, através de questionamentos sobre situações com que se deparam em sala

de aula. A qualidade da educação se fará com problematizações, questionamentos e inquietações teóricas que partem de diferentes estudos com repercussões intelectuais, responsáveis e coerentes.

Em relação à necessidade de interação do professor em sala de aula, Moraes (2013) assegura:

A aprendizagem da leitura não se faz espontaneamente. Ainda hoje, há adultos iletrados na sociedade brasileira que sempre passaram a vida em um ambiente letrado, expostos a palavras escritas nos mais variados lugares ou suportes, entre outros, nas telas de televisão. Não terem sido ensinados é a primeira razão pela qual nunca aprenderam. Portanto, alguém tem de ensinar a criança a ler para que ela aprenda (MORAIS, 2013, p. 9).

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. Assim, amplia-se o repertório de hipóteses e criações coletivas e individuais, efetivando momentos únicos e significativos na aprendizagem de cada criança.

Assim, 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”. E complementa: “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). Assim, imprescindível desafiar as crianças a buscarem semelhanças sonoras em palavras, como JOGO e FOGO, ou PONTA e CONTA, e provocá-las a procurar outras palavras com as mesmas semelhanças.

Da mesma forma, a partir das palavras BLU-SÃO ou BA-LÃO as crianças criam outras hipóteses, ou seja, elas têm a consciência dos sons antes mesmo de escreverem. Conforme cita Dehaene (2012, p. 26): “A informação visual deve ser extraída, destilada, depois recodificada num formato que restitua a sonoridade e o sentido das palavras”. Importante destacar que junto a esses conhecimentos

científicos, a sensibilidade crítica e responsável do docente é pensar em possibilidades com as quais as crianças tenham oportunidades de explorar e refletir sobre os sons da fala.

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) 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 (DEHAENE, 2012, p. 40).

Assim, verifica-se através 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 que se embasam ao conhecimento científico e, além disso, não colocam as crianças como meros reprodutores de ações didáticas.

Assim, as relações entre a rota fonológica partem de estudos científicos que poderiam ser explorados junto às metodologias pedagógicas. Neste sentido, a intenção é que, através do olhar questionador do docente, seja possível refletir sobre alguns registros que emergem das situações de aprendizagem com as crianças e que podem contribuir na reflexão realizada na oficina com os professores.

2.2 Consciência fonológica: desafios e brincadeiras significativas

A importância da consciência fonológica exposta de maneira clara para docentes atuantes possibilita uma relação prática ao cotidiano das crianças. Assim, propõe-se, neste projeto, a partir de brincadeiras, desafios, organização de materiais e questionamentos, utilizar-se dos sons das palavras para criar momentos e espaços mais significativos nas interações de aprendizagem no desenvolvimento da

consciência fonológica.

Conforme Dambrowski et al. (2008, p. 175), a “capacidade de refletir sobre a estrutura sonora da fala bem como manipular seus componentes estruturais, a chamada consciência fonológica, está intimamente relacionada à aprendizagem da leitura e escrita”. Desta forma, estimular em sala de aula ações que auxiliem esse desenvolvimento é de suma importância.

Entende-se, conforme estudo realizado neste projeto, 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.

Ainda conforme Dambrowski 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”. Desta maneira, o estudo da neurociência linguística salienta a ideia de se explorar a metafonologia em sala de aula, não como algo automatizado e sim, pensar sobre o brincar de forma lúdica com os sons da fala, ou seja, proporcionar 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) argumenta:

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 (ADAMS, 2006, p. 17).

Percebe-se, pois, 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. Consoante a essa ideia, Dehaene (2012, p. 215) nos argumenta “Desde os primeiros meses de vida, a criança demonstra uma competência excepcional para a discriminação dos sons da fala”. Assim, utilizar a partir da Educação Infantil questões que venham a desenvolver consciência

fonológica é uma etapa importante no que se refere ao desenvolvimento do futuro leitor.

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”. A esse respeito, Moraes (1996, p. 281) salienta que: “Um dos aspectos do desenvolvimento linguístico é a capacidade crescente de refletir sobre a linguagem”. Assim, cada criança vai desenvolvendo as habilidades fonológicas ao seu tempo e reflete sobre os desafios dos sons da fala.

Adams et al. (2006) aponta a importância de estimular nas crianças a sensibilidade da escuta sobre os sons diversos do seu dia a dia. Desta maneira, é possível pensar sobre o porquê de se estimular determinadas ações no espaço de aprendizagem, ou seja, quantas vezes são realizadas atividades sem ter uma intencionalidade e um estudo consistente sobre a prática.

Conforme Adams, et al. (2006) é importante refletir sobre importância das brincadeiras que estimulem os diferentes sons, por exemplo: sons da natureza, despertadores, animais e outros sons, através dos quais as crianças possam ser desafiadas a descobrir a que esses sons se referem, e assim vir a estimular sua atenção a partir da escuta. Desta forma, é importante destacar o papel do professor que é de suma importância, devido a ser ele o mediador das situações de aprendizagem para o desenvolvimento da consciência fonológica, que deve partir de um planejamento flexível que possibilite o desenvolvimento de aprendizagens que não sejam prescritivas.

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

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 [...]”. A partir do conhecimento desses níveis as situações a serem desenvolvidas pelos professores junto às crianças tornam as práticas mais embasadas teoricamente, visto que qualificam a intervenção docente, a qual otimiza-se junto às estratégias das crianças nos momentos de aprendizagem.

Aponta-se que, a partir dos conhecimentos dos níveis de consciência fonológica, a intencionalidade não é enquadrar as crianças nesses níveis, mas oportunizar situações que se aprimoram a partir das situações de aprendizagem, sendo possível uma intervenção coerente do docente junto às problematizações das crianças e hipóteses fonológicas.

Ressalta-se a atenção à organização dos níveis e o grau de dificuldade apresentado por cada nível: Para desenvolver a consciência fonológica, a criança precisa desenvolver as estratégias de sínteses, segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição. Assim, o professor deve oportunizar atividades nas quais vai dificultando os níveis apresentados às crianças para o desenvolvimento da consciência fonológica.

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 [...]”. Desta maneira, ao realizar desafios sonoros com as crianças da Educação Infantil em momentos de brincadeiras com as palavras, é possível, a partir das hipóteses das crianças, verificar se ocorre algum entendimento que vem a contribuir na aquisição fonológica.

Em se tratando do nível das sílabas, é possível observar alguns exemplos, os quais Freitas (2004, p. 180) aponta: “Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços: ‘so-pa’. ‘Que palavra eu disse? (sopa)”. Assim, as crianças interagem com diferentes situações ao brincar com as palavras faladas.

Na sequência, Freitas (2004, p. 180) nos propõe a seguinte estratégia sobre a segmentação: “Agora eu vou dizer uma palavra e quero que você separe em pedaços: sala (sa - la)”. Essas interações com os sons da fala somente terão significado se os professores aprenderem a observar as falas das crianças para poderem acompanhar o processo de aquisição da consciência fonológica.

Freitas (2004, p. 181) apresenta ainda outro exemplo: “Que palavra começa como ‘cobra’? **copo** – ninho - loja”. Neste exemplo as crianças refletem sobre o som silábico inicial da palavra, ou seja, qual palavra tem relação com o CO de cobra. Esta é, segundo Freitas (2004), uma estratégia que leva as crianças a relacionar sons, buscando identificar um determinado som.

Também apresenta a estratégia de produção de palavras (FREITAS, 2004, p. 181): “Que palavra começa com ‘pa’? (papai)”. Assim, as crianças podem expor palavras de seu conhecimento que comecem com a mesma sílaba.

Outra estratégia citada por Freitas (2004, p. 181) é a de exclusão, exemplificada desta forma: “Se você tirar ‘so’ de socorro fica? (corro)”, assim o professor pode explorar em momentos lúdicos com as crianças, diferentes possibilidades de refletir sobre os sons da fala, ou seja, pode propor a elas que representem os sons. Exemplo: três crianças, em que uma delas é som que representa um “pedaço” da palavra, neste caso uma criança será o (SO) a outra criança o som (CO) e a terceira representa o (RRO). Nesta situação prática pede-se as crianças que cada uma fale sua sílaba e depois exclui-se um som, na intenção de se formar outras palavras, a partir das sílabas da palavra socorro, exemplo: corro, soco.

A transposição é, igualmente, uma estratégia na qual Freitas (2004, p. 181) expõe o exemplo: “Vou dizer uma palavra ao contrário, começando pelo pedaço do fim: da-ró. Que palavra eu disse? (roda)”. Neste viés, o professor pode se utilizar de diferentes recursos para interagir junto à turma, como por exemplo: colheres, palmas, bolas e outros objetos.

Freitas (2004) apresenta também o nível das unidades intrassilábicas, sendo este o segundo nível.

As palavras que apresentam a mesma rima da sílaba são palavras que rimam (caminhão-blusão) e as palavras que apresentam o mesmo onset configuram aliterações (minhoca-menino). Através da capacidade de identificar os sons finais são identificadas rimas (saber-poder) e a identificação de sons iniciais possibilita o reconhecimento de aliterações (**p**rato-**p**reto) (FREITAS, 2004, p. 181).

Assim, na estratégia de identificação as crianças demonstram suas diferentes problematizações para a aquisição fonológica que parte das rimas. A esse respeito

Rodrigues (2004, p. 55) relata que “Certos conhecimentos das crianças pré-leitoras a respeito da escrita e da linguagem falada são suscetíveis de favorecer a aprendizagem da leitura”. Desta forma, é importante que, durante o desenvolvimento da aquisição fonológica, se tenha um planejamento flexível, o qual escuta atentamente as crianças oportunizando momentos nos quais seja possível a criança pensar sobre os sons das palavras e refletir sobre eles.

Freitas (2004, p. 182) cita um exemplo da estratégia de produção: “Diga uma palavra que rima com ‘golfinho’ (espinho)”. A estratégia pode ficar ainda mais enriquecedora se o professor trazer imagens que levem as crianças aos termos iniciais, ou seja, traga a imagem do golfinho e questione: Que imagem é essa? (golfinho) Diga uma palavra que rima com golfinho. As situações com imagens favorecem as crianças a exporem suas hipóteses fonológicas.

O nível dos fonemas, exposto por Freitas (2004, p. 182), mostra que: “[...] a capacidade de dividir as palavras em fonemas, ou seja, nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra”. Um exemplo de estratégia de síntese com questionamentos como: T I O, ou seja, fala-se somente o som “pedacinho” das letras para verificar qual será a hipótese da criança em relação ao som de cada letra e qual palavra às mesmas formam.

Consonante a esse exemplo, Adams et al. (2006, p.103) destaca que:

Assim, os fonemas são melhor distinguidos pela forma como os fones são articulados do que pela forma como soam. Por essa razão, deve-se estimular as crianças a sentir a forma como sua boca e a posição de sua língua mudam em cada som.

Já na estratégia de segmentação, Freitas (2004, p. 182) sugere o seguinte desafio: Quais são os sons da palavra ‘chá’?”([ʃ]) – ([a]). A partir dos diferentes sons as situações de aprendizagem podem ser realizadas individualmente, em pequenos grupos e com toda a turma, no intuito de conseguir, através da observação docente, mediar as problematizações das crianças referentes aos sons de cada palavra explorada.

Freitas (2004, p.182) apresenta a estratégia de identificação “Que palavra termina com o mesmo som do ‘lápiz’? pedra-garfo-**férias**”. Assim, o professor vai acompanhando e dificultando os questionamentos às crianças, e através da reflexão

dos sons é possível criar momentos de diferentes hipóteses fonológicas.

Seguindo o raciocínio Freitas (2004, p.182) Expõe a estratégia de produção: “Diga uma palavra que comece com /a/” (amigo), desta maneira, as crianças podem ir brincando e criando relações referentes aos nomes dos colegas, objetos e outros exemplos do contexto das crianças.

Outro exemplo, sugerido por Freitas (2004, p.182) “Se eu tirar o som [j] de chama fica? (ama)”. As crianças se envolvem com situações de desafios sonoros e criam diferentes possibilidades de aprendizagem e reflexão sobre esses sons. Freitas (2004) salienta, ainda, que:

O desenvolvimento da consciência fonológica nem sempre se dá na ordem palavras>rimas>aliterações>sílabas>fonemas. Porém, parece ser consenso de que a última habilidade a surgir seja a consciência fonêmica, devendo ser encarada como nível mais complexo de consciência fonológica (FREITAS, 2004, p. 187).

Tendo em vista essas abordagens teóricas, foram realizadas oficinas com as quais se pretendeu evidenciar a importância de desenvolver a consciência fonológica desde a Educação Infantil. Oportunizaram-se situações desafiadoras que possibilitaram às crianças brincarem com os sons das palavras.

Por conseguinte, é importante entender que a rota fonologia 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 em sua prática docente.

A partir das abordagens teóricas citadas nesse capítulo, também foi planejado e oportunizado um momento de reflexão com os professores sobre sua prática em sala de aula, a qual deve ser constante e questionadora.

3 METODOLOGIA

Este capítulo tem o propósito de apresentar os caminhos e os procedimentos percorridos para a concretização deste estudo. Para tanto, apresenta a caracterização da pesquisa, os sujeitos da pesquisa e a descrição das etapas realizadas.

3.1 Caracterização da pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa. Segundo Chemin apud Appolinário (2012, p. 56), “[...] a pesquisa qualitativa não busca a generalização, ou seja, quando da análise dos dados coletados, ela terá por objetivo apenas “compreender um fenômeno em seu sentido mais intenso [...]”.

Para tal, foram utilizados os seguintes instrumentos de coletas de dados: entrevistas, máquina fotográfica e gravadora.

Após a coleta de dados que emergiram das práticas das oficinas realizadas com as crianças e a partir das respostas das entrevistas, foi desenvolvida uma análise de dados, confrontando os resultados com as hipóteses formuladas previamente e com aportes teóricos que vêm a qualificar a atuação docente do pesquisador e a dos que participaram da socialização.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Participaram desse estudo treze alunos de uma turma de Educação Infantil da rede privada e professores de escola da rede pública e privada do Vale do Taquari-RS. Os alunos foram os principais atores, pois estiveram envolvidos nas observações, participação em pré-testes, pós-testes e oficinas. Foram aqui identificados como: alunos: 'C1', 'C2', 'C3' e assim sucessivamente até 'C13'.

A participação dos professores foi por meio de entrevistas e socialização teórica dos conhecimentos apontados por estudos da neurociência linguística, acerca da estimulação da consciência fonológica. Nomearam-se, neste trabalho, as professoras participantes das entrevistas da seguinte maneira: 'P1_pública', 'P2_pública', 'P1_privada', 'P2_privada', e assim sucessivamente até 'P10_privada'. Considerou-se a numeração de acordo com o número de participantes entrevistas: duas professoras da rede privada, dez professoras da rede pública e treze alunos. Destaca-se que, das 12 entrevistadas, somente algumas falas serão utilizadas neste trabalho por contribuírem com o diálogo teórico.

Na análise da socialização com os professores, estes foram nomeados como: 'Docente_A', 'Docente_B' e assim sucessivamente até 'Docente_F'.

3.3 Etapas do desenvolvimento

3.3.1 Observação e Intervenções anteriores ao início das oficinas

As observações diárias da rotina das crianças foram realizadas no início do ano letivo de 2015, mais precisamente a partir de 19 de fevereiro, quando iniciaram as aulas. Foram realizados 16 dias de observações e intervenções com a turma, as quais tiveram como propósito não só conhecer melhor as crianças, como também efetivar um vínculo com a turma. Essa etapa coincidiu com o período de adaptação para algumas crianças, por isso, houve o cuidado de realizarem-se mais observações, considerando que eles ainda estavam familiarizando-se com o ambiente escolar e com os colegas e professores.

Durante a observação e antes de iniciarem as oficinas, a pesquisadora realizou intervenções nas aulas, com brincadeiras que instigam a sensibilidade aos sons. A intencionalidade dessas intervenções foi explorar algumas estratégias que auxiliam no desenvolvimento da rota fonológica, como também propiciar às crianças um momento de socialização e coletividade entre os colegas e a pesquisadora. Além disso, pretendeu-se instigar a atenção das crianças aos sons. Nesse viés, oportunizaram-se brincadeiras que instigassem a sensibilidade sonora das crianças, como: gato mia, escuta de diferentes ruídos, animais e sons da natureza.

Uma das brincadeiras foi cada criança sussurrar o seu nome, e um dos colegas, de olhos fechados, guiado pelo professor, teve que tentar achar um determinado nome entre tantos sussurros.

Assim, durante as semanas de observações, a pesquisadora, junto com a professora titular, contribuiu com situações de aprendizagem no planejamento da docente titular.

3.3.2 Pré-testes

Após as observações e intervenções iniciais, foram realizados pré-testes que 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, sílabas, fonemas iniciais e 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 pós-testes atividades de demonstrações constantes nos Anexos B, C, E e F retirados da obra *A consciência fonológica em crianças pequenas*, de Adamset al. (2006). 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.

Antes do início de cada atividade, a pesquisadora intervinha com

questionamentos às crianças, o que os fazia refletir sobre os sons da fala, antes de cada uma das atividades. Também salienta-se que foram realizadas gravações das falas das crianças e suas estratégias nessa etapa.

Na primeira atividade, foram apresentadas às crianças várias imagens cujos sons rimavam, conforme Anexo B. Assim, as crianças tiveram que falar, escutar e ligar as imagens que rimassem, exemplo: fada e escada; palhaço e laço.

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 utilizaram-se imagens e as crianças precisavam ligar as imagem que pensavam ter 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 nessas quatro atividades dos pré-testes foram utilizadas imagens e não palavras escritas.

3.3.3 Realização das oficinas

As atividades das oficinas com as crianças também foram inspiradas na obra *A consciência fonológica em crianças pequenas*, de Adams et al. (2006). Foram planejadas com base nas experiências proporcionadas nas observações e nos pré-testes.

As oficinas aconteceram numa frequência de duas vezes por semana, com duração de em torno de uma hora, totalizando 22 encontros. É importante destacar que as oficinas 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. A pesquisadora 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 e a exploração de cada criança.

Nessas oficinas, 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.

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, possibilitando, assim, que as crianças explorassem os sons das palavras. Antes de iniciar a história, a professora distribuiu as bolsas com os personagens às crianças, de modo que pudessem interagir com eles à medida que fosse surgindo na história. Ao contar a história, as rimas foram enfatizadas, as quais eram pronunciadas de diferentes maneiras. Assim a pesquisadora foi questionando e brincando junto com as crianças: “*Quem de vocês trocaria um rato assustado, por um gato amarrado?*”

No segundo encontro seguiram-se as situações de aprendizagem, em que a pesquisadora trouxe uma caixa com várias imagens, cujos sons das palavras rimavam. Neste momento a pesquisadora foi questionando as crianças e juntas foram socializando e reconhecendo as imagens. Foram oportunizados momentos de trocas de ideias a partir do questionamento da pesquisadora, por exemplo: “*Será que estas palavras rimam?*” “*Como podemos organizar essas rimas?*” Após a exploração sonora da fala da rima de cada uma das imagens, foi construído no chão da sala uma sapata de rimas. As imagens utilizadas foram: melão - fogão, pé - picolé, bola - cola, bala - mala, touro - ouro, amarelo - chinelo.

Na terceira atividade utilizou-se da brincadeira “Você sabe rimar?” (ADAMS, et al. 2006, p.58). Nesta situação a pesquisadora fez a leitura de parlendas. Um

exemplo de parlenda utilizada foi:

Quem **cochicha** o rabo _____ espicha

Quem escuta o rabo _____ encurta

Quem reclama o rabo _____ inflama

Conforme Adamset al. (2006), é interessante experimentar outras situações de exploração de frases que rimam, exemplo:

Vi um **gato** usando um _____ (sapato)

Lave o **balão** com _____ (sabão)

Logo após, 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 tinham que representar o número de sílabas de seu nome por meio de uma determinada ação, como: palmas, pulos, batidas.

Na quinta oficina, ainda seguindo o nível de sílaba, explorou-se a estratégia de identificação das sílabas. No momento, foram utilizadas imagens com as fotos de cada criança e de outras imagens que iniciassem com as sílabas iniciais de cada nome. Para isso, foi organizada pela pesquisadora uma brincadeira na quadra da escola, no estilo “coelho sai da toca”, nomeada de “coelho encontre na 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 nessa, visando um melhor entendimento e exploração das crianças.

No sexto dia, explorou-se a estratégia de segmentação. Para isso a pesquisadora trouxe um saco com diferentes objetos. Para essa atividade, Adams (2006, p. 80) recomenda: “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.

No sétimo encontro a pesquisadora adaptou a história "Papo de Ogro", da obra de Adams et al. (2006, p. 85).

Era uma vez um ogro gentil e pequenino, que adorava dar presentes às pessoas. O único problema é que o ogro sempre queria que as pessoas soubessem qual era o presente antes de dá-lo. Mas o ogrinho tinha uma maneira muito estranha de falar. Se ele fosse dizer à criança que o presente era uma bicicleta, ele dizia "bi-ci-cle-ta". Só quando a criança adivinhasse qual era o presente é que ele ficava completamente feliz.

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 neste período. A minhoca foi nomeada de "Miroca" pelo fato das crianças terem trabalhado com uma história de minhoca com esse nome. Para o desenvolvimento do teatro, foram utilizados diferentes objetos, os quais foram colocados em papéis de presente e cada criança teve que adivinhar o seu presente. Assim a minhoca ia entregando cada pacote e dando pistas de cada sílaba, até as crianças adivinharem.

Seguindo pela oitava oficina, iniciaram-se situações de aprendizagem, nas quais foram exploradas uma das 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 um exemplo: "*a palavra rato, ou seja, qual a outra palavra que tem o mesmo "sonzinho" no início? Bola ou rei?*" Neste sentido, a bolinha seria jogada no cesto com a palavra rei, o qual tem o mesmo som inicial de

rato.

A exploração seguiu no nono dia, com a brincadeira “Estou pensando em uma coisa”, mencionada por Adamset al. (2006). Segundo o autor, deve-se iniciar dando dicas do ‘sonzinho’ do fonema inicial e, logo após, deve-se expor dicas mais precisas, até que cada criança adivinhe. Dessa maneira, desenvolveu-se a atividade, repetindo-se a forma de suspense: *“Estou pensando em uma coisa.... que começa com [s] [ʃ]... ele é gelado... pula muito... ele é o...?” “Sapo!”*

Na décima oficina foi realizado 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. Salienta-se que essa atividade foi realizada em pequenos grupos, enquanto a professora titular realizava outras atividades com os demais alunos. Para explicar melhor, usou-se como exemplo a palavra “mar”: a pesquisadora organizou uma peça de blocos lógicos (já que a palavra contém apenas uma sílaba) sobre a qual dispôs três pedaços de cartolina, representando os três sons da palavra. Assim, questionava ao aluno: *“se tirarmos o sonzinho “m” fica a palavra...?”* “Ar”. Nessa dinâmica, foram utilizadas outras palavras indicadas no livro de Adamset al. (2006, p. 101), como: vida- ida, Vera-era, vela- ela, vai-ai, touro-ouro, suma-uma, sopa-opa, sonda- onda.

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 data show no intuito que todas 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 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. Inicialmente a pesquisadora mostrou às crianças a ideia e depois deixou que cada uma delas, em

grupos, fosse criando frases com as peças de blocos lógicos. Neste dia, a turma foi dividida em três grupos (um grupo de cinco crianças e dois grupos de quatro crianças) no intuito de observar melhor as estratégias de cada criança em relação a frases organizadas por blocos lógicos. As crianças precisavam formar uma frase maior e outras menores. Na sequência, a pesquisadora observava e interagía com cada grupo enquanto os demais colegas realizavam outras situações de aprendizagem com a titular da turma.

No décimo terceiro dia, organizou-se a brincadeira “o chefe manda”, em que bambolês foram organizados no chão do pátio da escola, em duas filas indianas. O jogo inicia em duplas, de modo que uma criança cria uma frase e depois a outra criança da outra coluna representa essa frase, pulando dentro do bambolê. Cada bambolê representa palavra falada.

Ratifica-se que todas essas atividades foram registradas, o que permite a realização de uma reflexão a partir desses registros. Ou seja, realizou-se uma observação atenta desses momentos e refletiu-se a partir dos registros dos momentos realizados por meio de instrumentos pedagógicos, como vídeos, fotos, gravações e anotações das falas das crianças.

3.3.4 Realização dos pós-testes dos níveis de consciência fonológica

Na proposta com as crianças, desenvolveu-se primeiramente o pré-teste, seguido das oficinas, conforme já referenciado anteriormente. Na sequência, realizaram-se novamente os pós-testes, em que as atividades foram as mesmas das desenvolvidas na proposta do pré-teste. Isso possibilitou a reflexão sobre o desenvolvimento de cada criança acerca de suas habilidades de consciência fonológica.

3.3.5 Entrevistas com professores da rede pública e privada

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizaram-se entrevistas na intenção de obter informações prévias dos professores atuantes na Educação Infantil em

relação aos processos anteriores à leitura. Chemin (2012, p.65) destaca que a entrevista é uma “técnica de obtenção de informações instantâneas realizadas face a face ou por telefone”.

As entrevistas ocorreram simultaneamente às atividades realizadas com as crianças, em data previamente combinada com os docentes, levando em consideração a adequação do horário ao turno de trabalho de cada professor. As entrevistas foram respondidas por dez professores da rede pública e dois professores da rede privada, num total de 12 participantes. Todas as entrevistas foram gravadas, entretanto, cabe ratificar que somente algumas foram utilizadas neste trabalho para fins de análise. Assim, procurou-se destacar as falas das professoras relacionando-as à pesquisa teórica, enriquecendo, dessa forma, o estudo realizado.

A entrevista era composta das seguintes questões:

Quadro1 - Questões

- 1) De acordo com suas concepções, como se dá a aquisição inicial da leitura?
- 2) Para você, é importante trabalhar com questões de linguagem na Educação Infantil? De que modo fazê-lo?
- 3) Com que idade as crianças devem começar a interagir com atividades que enfocam o desenvolvimento da leitura? Por quê?

Fonte: Elaborado pela graduanda (2014).

3.3.6 Socialização teórica com professores

Logo após a coleta das entrevistas e a finalização das oficinas com as crianças, foi realizada uma socialização dos estudos desenvolvidos, com a participação de professores que atuam com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. Pretendeu-se não só apresentar conhecimento teórico acerca do assunto, como também desenvolver atividades com os professores que lhes dessem subsídios para

oportunizar e estimular a consciência fonológica, através de vídeos e gravações de momentos significativos vivenciados pelas crianças. Em outras palavras, para que realmente fosse significativo para os participantes, foi reaplicada com os professores uma dinâmica prática de estimulação da consciência fonológica realizada com as crianças em momento anterior, assim como exploração de materiais confeccionados pela pesquisadora para as situações desenvolvidas nas oficinas com as crianças.

A exposição de vídeos, gravações e considerações das falas das crianças foram apresentadas no decorrer das atividades propostas na oficina com os professores oportunizou refletir o quanto é importante dar atenção às estratégias das crianças, como também, estimular o desenvolvimento das rotas supracitadas nos estudos em neurociência linguística.

Após a socialização dos estudos teóricos supracitados anteriormente e a visualização de vídeos dos momentos realizados nas oficinas com as crianças, realizou-se uma situação de aprendizagem com o grupo de professores. A participação dos professores na exploração e criação de rimas exploradas ocorreu a partir de uma brincadeira de interação entre os docentes que propunha a exploração e criação de palavras que rimassem umas com as outras.

Assim, organizou-se um momento, no qual um grupo de professores pudesse experimentar e brincar com os sons das palavras. A partir da obra de Adams et al. (2006), a ideia inicial da atividade proposta foi realizar um círculo no qual uma bola passava de mão em mão ao pronunciar a frase: “Este navio está levando um(a)...” exemplo: ‘sabão’. Assim a bola seguia de mão em mão de modo que cada professor dissesse uma outra palavra que rimasse, como ‘melão’. Quando não tivessem mais palavras que rimassem, a bola volta para o meio da roda e repete-se a frase inicial “O navio está levando um (a)...”. Segundo Adams et al. (2006, p. 61), continua-se “[...] o jogo dessa forma até que as crianças não tenham mais rimas. Então recomece com uma nova carga”.

Cabe destacar que as oficinas com as crianças foram organizadas explorando os diferentes níveis da consciência fonológica, enquanto que na oficina dos professores foi explorada somente uma atividade prática. Isto é, na oficina com os docentes, os vídeos e situações com as crianças foram o foco no propósito de refletir

sobre os estudos em destaque e colocar esse olhar pedagógico nas situações de aprendizagem, como ainda, tornaram esses momentos mais significativos para as crianças.

4 A EXPLORAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO

4.1 Observações e intervenções: o olhar atento da pesquisadora

O primeiro contato da pesquisadora com a escola ocorreu no semestre de 2014/B, no qual desenvolveu a etapa teórica de seu projeto de pesquisa. Na ocasião, a titular da turma Infantil 3 mostrou-se receptiva às ideias apontadas no estudo em destaque.

Já em 2015/A, anterior às observações, foi realizado um segundo contato com a professora titular no intuito de expor detalhes deste trabalho. Os combinados relacionados aos registros de observações, como fotos, gravações e anotações das falas das crianças, chamaram a atenção da professora que mencionou já registrar alguns momentos das aulas, porém nunca houve registros das falas, o que agradou muito essa docente.

Cabe destacar que o diretor e a coordenadora pedagógica também foram receptivos à realização das oficinas, sendo que a coordenadora cogitou, inclusive, a possibilidade de futuramente socializar o trabalho com os pais e envolvê-los nesse processo, apontando a teoria.

Tendo sido feitos os contatos iniciais, partiu-se para as observações e intervenções diárias, realizadas no início do ano letivo de 2015/A, que proporcionaram a efetivação de um vínculo com a turma.

Assim, as observações tiveram o intuito de conhecer melhor as crianças para que elas pudessem se sentir à vontade nas oficinas. Neste viés, as observações e

registros já começaram a surpreender, antes mesmo das práticas das oficinas. A pesquisadora deparou-se com uma situação inusitada, que aconteceu naturalmente, através de uma brincadeira organizada pelas próprias crianças: um grupo de meninas brincava no tapete com blocos lógicos e, espontaneamente, criaram situações que envolviam os sons das palavras, sem necessariamente realizar uma leitura ou escrita formal. A pesquisadora presenciou e interagiu com as crianças, questionando: “*O que vocês estão fazendo?*” E uma das meninas respondeu: “*Escrevendo!*” e complementa “*aqui é o meu nome! CA-TA-RI-NA, olha aqui CA-TA-RI-NA*”. E apontou para cada peça, relacionando cada som a uma delas. As outras meninas, ao verem as ideias da colega, se interessaram e começaram a brincar com os sons dos seus nomes também.

Essas situações podem ser relacionadas aos estudos apontados pela neurociência linguística. Assim, se o docente tiver esse conhecimento poderá realizar intervenções no contexto da prática em sala de aula, no caso desse trabalho em especial, interagir com uma turma de Educação Infantil.

Conforme Lundberg, Frost Peterson apud Adams et al. (2006, p. 147): “[...] prestar atenção às sílabas é mais fácil do que prestar atenção a fonemas e, além disso, que a consciência silábica geralmente surge mais cedo que a fonêmica no desenvolvimento das crianças”.

Como se pode ver nessa situação, se o docente tiver uma prática levando em consideração os conhecimentos apontados pela neurociência linguística, é possível verificar que a intervenção docente vem a otimizar o desenvolvimento da aprendizagem.

Neste sentido, a realização das observações anteriores às situações de aprendizagem e as oficinas oportunizaram uma experiência à pesquisadora, como ainda reforçam a certeza da relevância da atenção docente sobre as estratégias de aprendizagem das crianças.

Desta forma, ressalta-se a importância do conhecimento teórico para os docentes para que possam realizar intervenções coerentes, que favoreçam a aprendizagem das crianças. Percebe-se que o papel do professor é extremamente amplo, em relação aos conhecimentos e ações que devem ser oportunizadas

tornando as situações de aprendizagem mais significativas.

Adams et al. (2006, p. 141) aponta que, “[...] para alunos de pré-escola é aconselhável dar instruções em consciência fonológica antes de testar”. Desta maneira, no intuito de interagir com as crianças, realizaram-se situações de aprendizagem anteriores às oficinas e aos primeiros pré-testes. Parte-se, então, para a descrição dos resultados e análises dos pré-testes pós-testes.

4.2 Pré-teste e pós-teste: considerações linguísticas

Após uma interação com a turma e intervenções que estimularam a sensibilidade sonora das crianças, foram organizados os momentos de pré-testes, os quais, linguisticamente, possibilitaram verificar as estratégias das crianças sobre cada nível da consciência fonológica explorado nas situações de aprendizagem. Além disso, realizaram-se oficinas e pós-testes. Estes apresentaram os avanços, considerações e criações das crianças no decorrer dos momentos de aprendizagem.

Adams et al. (2006, p. 142) evidencia:

Tenha em mente, também que o desempenho e a confiança de uma criança ao trabalhar com jogos e materiais relevantes é um indicativo válido de compreensão e de crescimento, mais do que o resultado de qualquer pequeno conjunto de testes.

Assim, intervenções coerentes, como questionamentos, confecções de materiais lúdicos e intervenções, oportunizadas pelos docentes, a partir do diálogo entre o conhecimento teórico, são de suma relevância.

Desta maneira, primeiramente foram organizadas práticas de exploração com sons das palavras como citado anteriormente. Assim, os momentos oportunizaram que os professores refletissem sobre sons e questionassem acerca das suas concepções referentes aos sons das palavras que ouviam.

De acordo com Adams et al. (2006, p. 141), “a triagem também pode ajudá-lo [professor] a identificar os indivíduos que têm dificuldades fonológicas”. Desta maneira, o pré-teste e o pós-teste foram realizados nesta pesquisa, sobre um estudo linguístico, o qual dialoga com a prática em sala de aula.

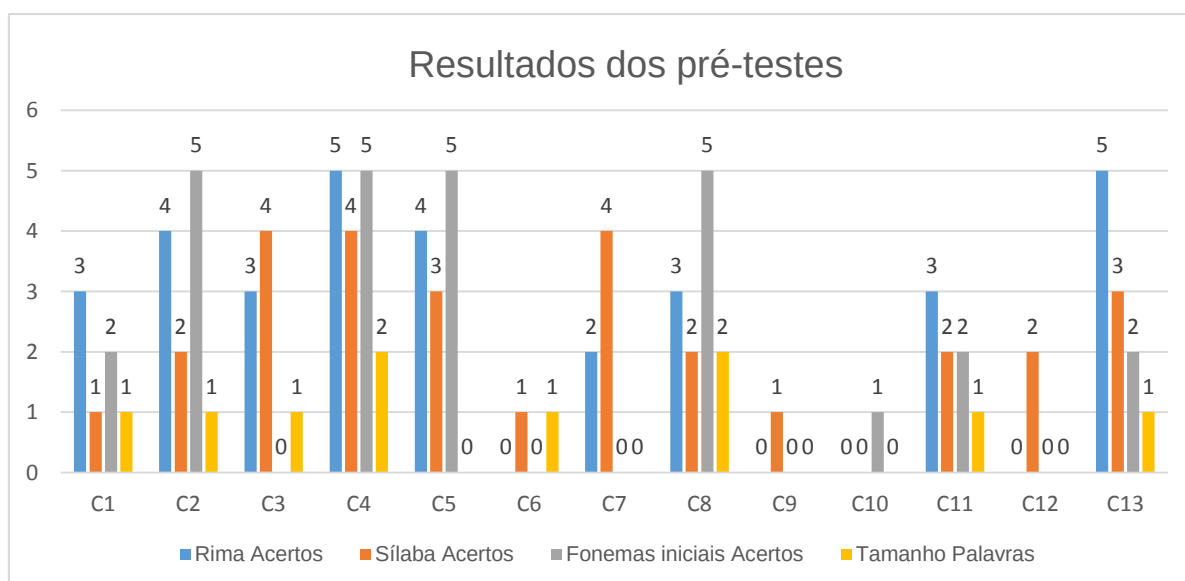
Neste viés, foi possível perceber que é preciso oportunizar situações de exploração linguística e ter o conhecimento sobre o porquê se realizam essas intervenções. Nos pré-testes e pós-testes, as atividades seguem conforme o nível de consciência fonológica, apontados nessa pesquisa e cada uma de suas estratégias. Assim, foi possível oportunizar a partir dos conhecimentos desses níveis momentos de aprendizagem mais significativos e coerentes.

Freitas (2004) menciona que existem três níveis de consciência fonológica: Nível das sílabas, Nível das Unidades Intrassilábicas e Nível de Fonemas. Já discorreu-se sobre as estratégias dos níveis supracitados no decorrer do desenvolvimento da pesquisa-ação. Junto a esses níveis, se destacam suas respectivas estratégias, entre elas: síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição.

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

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.

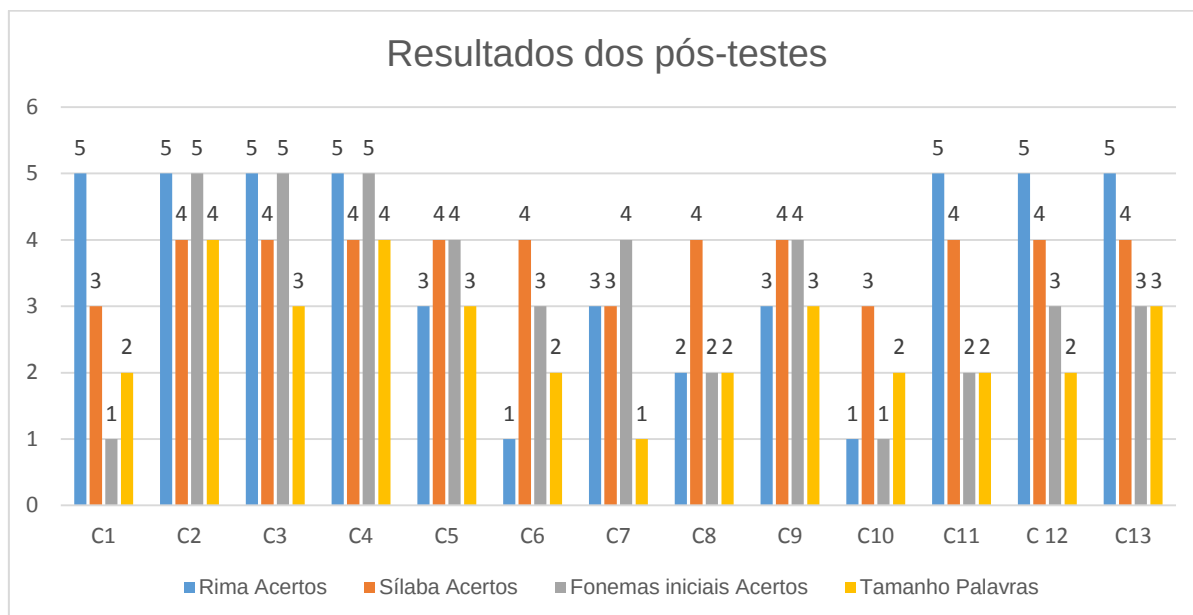
Gráfico 1 - Resultados dos pré-testes – A



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora do trabalho(2015).

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 - B



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora do trabalho (2015).

Como se pode perceber, os gráficos retomam os três níveis de consciência fonológica, que são: o nível das sílabas (relação de tamanho das palavras), o nível intrassilábico (identificação das rimas), o nível dos fonemas (identificação de fonemas iniciais). Nas atividades propostas nos pré-testes, foi possível perceber que a maioria das crianças teve um maior desempenho no nível de sílabas e, muitas vezes, relacionavam o som das palavras sugeridas com os sons iniciais de seus nomes.

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 neste estudo respeitou-se o ritmo de cada criança e como ela se encontra em determinado dia ou situação, devido a isso, é importante salientar que a atenção e comprometimento do professor necessitam caminhar juntos.

As análises exploradas abaixo são realizadas tendo em consideração a contextualização dos resultados dos gráficos sobre os pré e pós-testes. Ressalta-se que, para a realização dos pré-testes e pós-testes, as crianças foram organizadas

em pequenos grupos, e que cada uma delas possuía sua folha conforme consta em anexo (ANEXOS B, D, F e H).

Nopré-teste, verificou-se que a criança 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 convincente 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 (ANEXO D). 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”.

A criança 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 sonzinho, 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) reforça: “[...] 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 das crianças relacionarem o tamanho das palavras não ao número de

fonemas e sim ao número de sílabas.

Desta maneira, a prática oportunizou perceber, com base nos estudos teóricos que a relação com as sílabas é de mais fácil compreensão para as crianças. Neste viés, cabe ao docente ter a sensibilidade de ir mediando e oportunizando situações que contribuam para o crescimento linguístico de cada criança, sempre respeitando o ritmo de aprendizagem de cada uma.

Já em relação à criança C3, constatou-se que apresentou um avanço significativo no pós-teste em relação aos sons iniciais das palavras. Neste 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?"* A criança C4 percebeu uma nova rima para a palavra PÃO, já que a imagem do MAMÃO não constava na folha. Neste momento, foi muito interessante notar que a realização do pré-teste em pequenos grupos otimizou a relação coletiva entre as crianças, além de, oportunizar um momento de troca de ideias entre elas.

Outro momento de troca nessa atividade foi evidenciada com a criança 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 criança C4, ela apresentou uma maior argumentação no pós-testes 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 sons e as letras”. Desta 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 que as crianças são submetidas vêm a contribuir para o futuro desenvolvimento da leitura.

Em relação à criança C5, verificou-se que, no nível de sílabas (ANEXO B), ao considerar a palavra ARANHA, ao invés de fazer relação com as sílabas, fez relação com as suas patas. Além disso, marcou várias quantidades não referentes aos números de sílabas.

Da mesma forma, a criança 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 refletiu mais pelo contexto das imagens do que pela reflexão dos sons da fala.

Consoante a essa ideia, Bublitz (2011, p. 168) vincula esse fato com a concepção de pragmática, na qual avalia-se “[...] 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”.

A criança 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”*.

A criança C8, por exemplo, realizou também, no nível intrassilábico (ANEXO A), 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-lhe: *“Então PINCEL rima com PENTE?”* A criança respondeu: *“Não! porque não combina”*.

Os pós-testes da criança C9 apresentaram uma maior reflexão quanto às

estratégias utilizadas por ela sobre os níveis explorados. No nível intrassilábico (ANEXO A), 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!”* (ANEXO C).

Em relação à criança 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 a criança C11, que, no nível desílaba, relacionou a quantidade de sílabas com a quantidade de imagens visualizados. 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, (ANEXO D) 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) reforça: “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, a criança 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 a criança C12 forçou o tom de voz quando disse o **EL**.

A criança 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 a fala que cada imagem representava, além do mais, a pesquisadora solicitava que as crianças repetissem as palavras para que elas fossem escutando seus sons.

Neste sentido, ao final dessa análise, é possível perceber que a relação de quantidade de letras de cada palavra (fonemas) são mais complexas para as crianças perceberem. Desta forma, a realização dos registros dos pré-testes e pós-testes oportunizaram um diálogo reflexivo entre estudos teóricos da neurociência linguística e os níveis da consciência fonológica, os quais foram apresentados neste trabalho.

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.

Neste sentido, foi possível refletir sobre a necessidade do acompanhamento docente sendo de suma importância para que se tenha conhecimento de como seus 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. Dependendo da organização dos docentes de cada escola, uma sugestão é o acompanhamento dos professores, em que ocorra um trabalho compartilhado e com embasamento teórico que pode ser qualificado nos anos seguintes a 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. O importante foi à colaboração dos registros dos pré-testes e pós-testes para contribuição da reflexão docente.

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 que se fez junto às crianças, ou seja, as possibilidades que elas demonstraram e problematizaram a partir das situações de aprendizagem propostas. Desta forma, não se pretendeu enquadrar as crianças e automatizá-las e sim respeitar, refletir e realizar intervenções que auxiliem no avanço da consciência fonológica.

Neste sentido, é possível refletir, por exemplo, quando os pais de uma criança da Educação Infantil questionam o fato de seu filho ainda não estar lendo. Acredita-se que a neurociência tem muito a dizer sobre esses questionamentos pelo fato de apontar a aquisição da consciência fonológica como um dos primeiros caminhos para a formação de um leitor. Ou seja, o professor deve ter conhecimento e argumentos que sustentem seu trabalho.

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 otimizaram o desenvolvimento à aquisição inicial da leitura e o desenvolvimento da aquisição da consciência fonológica.

Assim, através desta 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.

4.3 Oficinas: um diálogo teórico junto a registros, falas e estratégias das crianças

A realização das oficinas com as crianças surpreendeu no decorrer da pesquisa-ação, já que, a partir das práticas e reflexões foi possível registrar falas e estratégias significativas das crianças nas situações de aprendizagem.

As percepções das crianças foram ouvidas pela pesquisadora, no intuito de realizar intervenções, que auxiliassem no desenvolvimento da rota fonológica, destacada nesta pesquisa.

No primeiro dia, explorou-se a história “Você Troca”, de Eva Furnari. As

considerações das crianças a respeito da história foram as mais diferentes possíveis. Cada criança foi falando o que achou de mais interessante na história. Acharamas rimas e os personagens da história muito engraçadas.

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”. Desta forma, percebeu-se que as crianças, ao ouvirem as rimas, foram se dando conta ao longo do desenvolvimento nesta pesquisa que também podem relacionar diferentes palavras que podem rimar: *“Eu rimo! É só achar a palavra igual! Tem que pensar!”*.

Em vista disso, realizou-se, ainda, a exploração da ‘sapata 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. Neste momento, foi notável a troca de ideias, como também, a socialização das estratégias das crianças para organizarem a sapata com as imagens.

Assim, 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. Adamset al. (2006, p. 56) destaca: “Não espere que as crianças pratiquem este jogo como um adulto o faria. Muitas de suas rimas serão palavras sem sentido (inventadas) [...]”. Assim, considerando o respeito à estratégia de cada criança, foi importante perceber 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.

A partir da observação atenta das estratégias das crianças em momentos de aprendizagem dirigidos e também em situações inusitadas, foi significativo perceber o quanto as crianças enriquecem o planejamento do professor, e também o quanto o professor contribui nessa aprendizagem ao mediar, com subsídios teóricos relevantes, situações que envolvem a aquisição de diferentes conhecimentos.

Passa-se a analisar a terceira atividade, que foi com parlendas e criações de algumas rimas. Neste dia, a pesquisadora perguntou novamente: *“Vocês sabem o que é uma rima?”* E as crianças ratificaram suas estratégias conforme descrito ao

longo dessa pesquisa, dizendo: “*Rima é igual*”, “*Rima tem a mesma letra*”, “*Rima combina*”.

Assim, ao ler as parlendas, a pesquisadora pedia ajuda das crianças para formação de novas rimas, porém, muitas vezes apareciam palavras que não rimavam. Desta forma, a pesquisadora procurava questionar às crianças utilizando-se de suas próprias estratégias sobre o que é uma rima, ou seja, quando falavam palavras que não rimavam questionava: “Será que combina?”, “Será que é igual?” “*Tem a mesma letra?*”. Seguindo referenciais de Adams et.al. (2006), é importante no momento da leitura o professor evidenciar a rima.

No quarto encontro foram utilizadas as fotos de todas as crianças, quando a pesquisadora trouxe um “saco mágico”. Assim, quando a primeira criança retirou uma foto de dentro do saco mágico representou o número de sílabas realizando uma ação. Neste momento, 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.

No quinto encontro, explorou-se a estratégia de identificação da sílaba. Foram disponibilizadas as fotos de cada criança e várias imagens que iniciavam com a sílaba inicial do nome de cada uma das crianças. Como a atividade foi explorada na quadra, foi possível adaptar a brincadeira “Coelho saí da toca” para “Coelho encontre sua toca”. A pesquisadora observou a reação das crianças ao procurarem suas tocas, e foi possível perceber que uns auxiliavam os outros. Devido a isso, notou-se que, mais uma vez, a interação e a troca entre as crianças foi algo muito intenso. A criança C4, por exemplo, estava muito motivada e disse para a colega: “*Aqui! Aqui! O teu nome começa com SA de SAPO!*”

Já na sexta oficina, explorou-se com as crianças a estratégia de segmentação, em que a pesquisadora selecionou objetos que tivessem diferentes quantidades de sílabas. As crianças tinham que marcar o número de sílabas com balões. 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 percebe os sons de cada letra.

Na sétima oficina, foi explorada a história “Miroca”, a minhoca que falava as palavras de maneira diferente. A minhoca entregou um presente para cada criança e foi ao dar as pistas para que as crianças adivinhassem o objeto que representava o presente que a “Miroca” trouxera. Adams et al. (2006, p. 85) ressalta que essa atividade “Reforça a capacidade dos alunos de sintetizar palavras a partir de suas sílabas”.

Neste momento vivenciou-se o seguinte diálogo entre a criança C12 e a criança 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!”*. A partir das falas e motivação das crianças, constatou-se a importância de situações de aprendizagem que sejam significativas para elas, como, ainda, a importância do professor em oportunizar esses momentos. Aparentemente, parece 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 contribuirá para o processo de alfabetização, a qual se dará em etapas posteriores.

No oitavo dia, realizou-se o jogo de basquete, que movimentou a turma. Nessa atividade, exploraram-se os fonemas iniciais das palavras. A turma foi organizada em dois grupos, desta maneira, a brincadeira pôde ser mais bem explorada pelas crianças. Uma equipe ficou com a pesquisadora e a outra com a professora titular. Foi muito significativo acompanhar as ações e ideias das crianças, bem como a atenção delas a cada palavra. Além disso, 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]”* (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.

Seguindo para a nona oficina, na qual se exploraram, ainda, fonemas iniciais. A pesquisadora apresentou a situação de aprendizagem, em que foi falando pista para as crianças adivinharem o objeto, personagem, comida e outras palavras. *“Estou pensando em algo... que é grande... e deixa nossos dias mais quentinhos... ele fica lá no céu... e começa com esse sonzinho ssss”*. Assim, a criança C3 disse: *“Esse eu sei! É o sol”*.

A reação das crianças foi de interesse imediato para criarem suas pistas. Foi possível notar que a criança C10, somente referia-se ao ‘pedacinho’ da palavra, por exemplo, ao dizer: *“Eu tô pensando em BA...”* (C10) E a criança 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 a criança 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 necessário a mediação da pesquisadora no sentido de proporcionar espaço para os colegas. Adams et al. (2006, p. 37) destaca : *“Desse modo, introduzimos as crianças na arte de ouvir ativa, atenta e analiticamente”*.

No décimo dia, dividiu-se a turma novamente em dois grupos, sendo um acompanhado pela pesquisadora e o outro pela docente titular. A estratégia de exclusão de fonemas iniciais foi explorada com as seguintes palavras: vida-ida, Vera-era, vela-ela, vai-ai, touro-ouro, toca-oca, suma-uma, sopa-opa, sonda-onda, seco-eco. Para Adams et al. (2006,p.101), *“Se a criança estiver insegura, você deve repetir e auxiliar, se necessário”*.

Nesta atividade foi notável a dificuldade na maioria das crianças. Devido a isso, antes de começar, a pesquisadora realizou e auxiliou a titular a também falar vários exemplos nos quais excluía as letras iniciais. Neste momento um dos meninos disse: *“Eu tô achando engraçado isso!”*. A pesquisadora questionou: *“Por quê?”* *“É diferente e se eu fizer com o meu nome fica avi tira o ddddd de DAVI”*.

Analizou-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 Flavio, não conseguiram excluir o som inicial sem a mediação da pesquisadora.

Logo 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 para as crianças. Devido a isso, a pesquisadora deixou cada uma das crianças espontaneamente expondo seus pontos de vista.

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 essa atividade em um outro momento posterior.

No décimo primeiro encontro, a pesquisadora oportunizou um momento em que as crianças refletissem sobre o tamanho das palavras de imagens projetadas no data-show. Neste momento, a relação de tamanho dos objetos apareceu muito ligada à ideia de qual era maior ou menor, por exemplo, a palavra BOI e FORMIGA. Para elas, BOI era maior já que o boi é maior que a formiga. Isso ficou evidente na fala da criança C9: *“eu acho que é o boi”*. Então C4 falou: *“não, é quando fala”*. Então marcou os sons silábicos indicando com os dedos: *“olha!! é for-mi-ga e bo-i. Então três na formiga e dois no boi”* (C4). Cabe destacar que a intenção da pesquisadora não era em momento algum que todas as crianças se dessem conta do tamanho das palavras, e sim oportunizar uma reflexão a partir dos sons dos nomes das imagens destacadas.

Na décima segunda oficina a pesquisadora oportunizou uma situação de aprendizagem referente à formação de frases menores e maiores. Para isso, as crianças utilizaram blocos lógicos para representar as palavras. A realização da atividade ocorreu em três etapas como já ressaltado anteriormente, no capítulo da metodologia. Ou seja, a pesquisadora interagiu com três grupos, um de cada vez, no intuito de observar e perceber melhor as reações das crianças.

A pesquisadora formou com os blocos lógicos diversas frases, 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 disse 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 dentro de 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 das crianças não conseguiram realizar as situações de aprendizagem com o resultado positivo. Assim, cabe destacar que a intenção não foi enquadrar as crianças dentro de cada atividade, e sim deixá-las explorar cada uma no seu ritmo.

Torna-se possível perceber, através da pesquisa-ação, que a proposta de oficina com as crianças otimiza a práxis docente junto à socialização teórica dos estudos apontados pela neurociência linguística. Destaca-se pela prática de oficinas o quanto é importante à interação do professor com as crianças, sempre respeitando as ideias e o tempo de aprender de cada integrante da turma com a qual se está trabalhando. Desta maneira, foi possível perceber, no decorrer das propostas de situações de aprendizagem e intervenções docentes, que estes podem contribuir para o desenvolvimento da aquisição da consciência fonológica.

Neste sentido, é notável que as situações de aprendizagem que explorem os sons da fala desafiaram as crianças da Educação Infantil de forma significativa e lúdica. Cabe destacar a importância da escuta docente das falas e contribuições das crianças.

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 oficinas, contribuíram para verificar como as crianças desenvolvem essa consciência fonológica tão necessária para o desenvolvimento da futura leitura.

Desta forma, os momentos de aprendizagem tiveram como intencionalidade, neste trabalho de pesquisa, questionar a relevância de se conciliar situações de aprendizagem que possam ser qualificadas a partir de conhecimentos científicos.

4.3.1 Entrevistas com as professoras

Pretende-se, nessa etapa da pesquisa-ação, entrelaçar as respostas dos docentes com os estudos teóricos ressaltados neste trabalho. Pensa-se ser interessante destacar e refletir acerca das respostas dos professores, o que vem a otimizar esta pesquisa científica. Não cabe realizar nenhuma explanação exaustiva das respostas dos professores, portanto, são apresentadas apenas as colocações consideradas relevantes para este estudo.

Destacou-se que todas as professoras entrevistadas têm formação concluída ou em andamento em Pedagogia e somente duas docentes da rede privada possuem pós-graduação. Outra informação importante é que as professoras entrevistadas somente têm experiência na Educação Infantil. Elas têm entre 4 anos a 12 anos de experiência na área.

Destaca-se também que as perguntas são analisadas por ordem, ou seja, primeiramente são apresentadas todas as respostas relevantes correspondentes à primeira pergunta e suas conexões e assim sucessivamente. Inicia-se, então, com a entrevista da professora titular. A partir das respostas à primeira pergunta “De acordo com suas concepções, como se dá a aquisição inicial da leitura?” foi possível destacar algumas colocações significativas para esta pesquisa-ação.

A professora P1_privada evidenciou: *“Bom, acredito que, inicialmente, através do contato com o mundo letrado, contato com livros, revistas e com sons das letras e com esse visual também”*. Desta maneira, a docente enfatiza a questão do visual das letras e seus sons, além de, destacar a utilização concreta da imagem das letras junto aos sons.

Segundo Adams et al. (2006, p. 141), “a fonologia tem a ver com os sons da fala[...]”. Desta maneira, relacionando a resposta da docente com os estudos teóricos realizados aqui, foi possível perceber que, junto aos sons das letras há a

questão visual, ou seja, da escrita concreta, como complemento aos sons da fala.

Foi notável nesta resposta que a professora, mesmo sem conhecer o estudo que baseou este trabalho, trouxe pontos importantes destacados nos aportes teóricos que sustentam essa pesquisa.

Além disso, ela destacou o letramento como meio importante para um início de aquisição da leitura. Isto é, foi possível refletir sobre a questão do letramento e desse contato direto que as crianças têm com o mundo das letras. Nessa perspectiva, é importante atentarmos que o método fônico apresentado nesta pesquisa, tem um papel importante no que se refere à formação de futuros leitores proficientes.

Ainda conforme Dehaene (2012, p. 237):

A psicologia cognitiva refuta, assim, bem diretamente, toda a ideia de ensinar a leitura por método global ou ideológico. De que se trata? Digamos, para simplificar, que esse método pedagógico propõe à criança associar diretamente as palavras escritas, ou seja, frases inteiras, ao seu significado, recusando-se a ensinar explicitamente as correspondências grafemas-fonemas.

Neste sentido, não cabe analisarmos se a resposta da professora está errada ou certa, e sim, pensar na importância dos diálogos teóricos, bem como, perceber que, em alguns momentos, o método fônico é de extrema importância na relação da qualidade de desenvolvimento de futuros leitores.

Adams et al. (2006, p. 25) ressalta: “É importante observar que isso não significa um retorno ao método fônico, pois as correspondências letra-fonemas não são, em si, apresentadas para memorização mecânica”. Desta forma, não se excluem as sustentações do método global, e sim, destaca-se a atenção que os docentes devem ter no que se refere ao processo que conduz a uma futura alfabetização.

Ainda em relação à primeira pergunta, a professora P2_ privada respondeu que:

Eu acredito e eu vivencio isso na forma lúdica, como assim, as crianças ao natural elas já vivem no mundo letrado onde as letras fazem parte do dia a dia, então elas vendo uma letra elas já vão associando “a “C” o meu nome tem C CATARINA, então já vão associando “aquele é o E de EDUARDO é a letra do papai”. Então eu acho que isso já é uma forma na Educação Infantil,

já com dois três anos, isso vai aparecendo e não tem como nós docentes não vermos isso e observarmos e irmos trabalhando junto com eles, instigando eles ainda mais, provocando para eles irem atrás de algo a mais, mas não naquela forma de: agora vamos trabalhar a letra C de CATARINA, e sim trabalhar com a curiosidade que eles vão nos transmitindo.

Esse foi um ponto relevante que apareceu em destaque na resposta da professora P2_ privada, que respeita às curiosidades e às criações orais das crianças registrando-as e valorizando-as.

Assim, o olhar atento do docente qualifica os conhecimentos que as crianças trazem do seu cotidiano pela exploração do meio, como placas, aparelhos tecnológicos, livros, jornais e outros. As crianças demonstram seus interesses pelo mundo das letras e vão relacionando e criando suas possibilidades no que se refere à leitura e à escrita formal.

Partindo para a análise das respostas dos professores integrantes da rede pública, a professora P1_ pública apontou a importância do contato com os livros:

Pra mim, a aquisição inicial da leitura ela se dá desde quando a criança começa interagir com livros, com imagens, de diferentes maneiras através de quadros de artes de desenhos de pinturas de uma forma geral. Primeiramente, a gente tem que aprender a ensinar as crianças a fazer uma leitura geral das coisas. Fazer uma observação, de observar cores, de observar traçados, de observar diversos componentes que tem uma imagem e depois a partir disso partir para leitura futuramente de letras de palavras, enfim (P1_ pública).

Como se percebe, a professora P1_ pública desenvolve um trabalho de modo a estimular a observação dos alunos em relação aos aspectos que os rodeiam. Morais (2013, p. 43), a esse respeito, destaca: “De modo geral, na vida cotidiana, durante um passeio, é mais do que aconselhável mostrar à criança as letras que estão nos escritos que nos rodeiam, verificar que ela é capaz de distingui-las e de pronunciar seus “sons” ou valores”.

Ainda no que tange à pergunta de número 1, evidenciou-se o seguinte retorno da professora:

No caso como eu sempre trabalhei com os pequenos né, sempre em torno de 4 e 5 anos, eles já tem o contado com a leitura, porque a leitura não é só o ler em si, mas manusear o livro contar, recontar o conto [...] todo o dia procuro fazer a hora do conto com uma história diferente eu conto para manter e atrair, estimular a leitura a imaginação (P1_ pública).

Segundo Morais (2013, p. 2):

A leitura partilhada apresenta várias vantagens. Uma delas é o estímulo que dá à aquisição de vocabulário. A leitura partilhada de livros de imagens, em que aparecem também palavras ou frases, aumenta a exposição ao vocabulário e a conceitos que só muito raramente são utilizados nas conversas correntes.

Ou seja, esse contato com a “leitura” através dos livros, mesmo que as crianças ainda não estejam lendo formalmente, não só otimiza todo o processo contínuo de alfabetização, como ainda, oportuniza à criança criar um possível gosto pela leitura futuramente.

Passa-se, então, para a análise das respostas relativas à segunda pergunta, qual seja: “Para você, é importante trabalhar com questões de linguagem na Educação Infantil? De que modo fazê-lo?” Destaca-se, aqui, o posicionamento da docente P1_privada:

Bom, acho que isso é muito importante. Eu procuro proporcionar momentos que favoreçam a imaginação à fantasia através de atividades lúdicas com: teatro, contações de histórias a partir de objetos aleatórios (P1_privada).

Como se percebe, essa docente trabalha muito com a imaginação dos seus alunos, de modo que seja possível expressar-se através da linguagem, ou seja, realiza atividade de teatro, contação de histórias, etc.

Nessa segunda pergunta a professora P2_ privada falou também sobre sua prática ressaltando a ideia de professor escriba:

A gente pode trabalhar com a oralidade das crianças, a partir da oralidade o professor pode ser o escriba, pode registrar as falas das crianças pode documentar algum acontecimento, alguma coisa marcante pra elas, alguma descoberta uma curiosidade que elas estão ali entre as crianças interagindo, então o professor pode ir anotando e registrando para documentar (P2_privada).

Essa ação do professor escriba, principalmente na educação infantil, é interessante a partir do momento em que o professor pode ir escrevendo para as crianças enquanto elas relatam, e depois ler e mostrar esse visual da escrita que formou uma história.

De acordo com essa ideia, Morais (2013, p. 3) aponta: “Assim quando começa a aprender a ler sistematicamente, a criança (na nossa cultura) já sabe que se lê da esquerda para a direita e em linhas sucessivas, e que as palavras são formadas por sequências de letras separadas por espaços vazios”.

Ainda no que se refere à pergunta 2, a P1_ pública ressaltou a importância de realizar atividades que ampliem o vocabulário da criança.

Pra mim, a Educação Infantil é a área mais importante na aquisição da linguagem, ampliar o vocabulário das crianças ajudar através de histórias, travas-línguas de permitir que eles possam inventar histórias também. E pra mim, quanto mais amplo for esse vocabulário, quando chegar no momento na idade né, de começar de fato ler e escrever, essa criança vai ter uma facilidade nesse momento, com o vocabulário bem trabalhado (P1_ pública).

Morais (2013, p. 6-7) afirma, em sua obra:

Na sala de aula, deve ser uma preocupação do professor proporcionar aos seus alunos leituras partilhadas por meio da leitura feita por ele em voz alta. Isso é indispensável porque, na fase de iniciação à leitura, a aquisição de vocabulário diversificado ocupa quase inevitavelmente um plano secundário nos manuais escolares, em virtude da necessidade de apresentar palavras que as crianças consigam ler.

Aqui a resposta de P1_ pública se entrelaça com as argumentações de P2_ pública, a qual destaca a questão da linguagem na Educação Infantil. Assim, ela menciona: *“deixar eles contarem a história do seu jeito [...] eles mesmos querem contar a história”*. Desta maneira, foi notável o quanto elas ressaltam a importância do contato com livros e do visual das palavras.

Dando sequência à análise, a respeito da terceira pergunta *“Com que idade as crianças devem começar a interagir com atividades que enfocam o desenvolvimento da leitura? Por quê?”*, percebeu-se que os professores entrevistados mantêm uma uniformidade em suas respostas, ao considerarem que não há uma idade certa para a iniciação ao desenvolvimento da leitura.

A professora (P1_ privada) enfatiza que:

Bom, nesse fator eu considero que a idade não é tão importante, quanto o meio que a criança estiver inserida, pois considero mais importante ainda o contato, o exemplo que as pessoas ao redor dessas crianças vão dar para ela. No momento que essas crianças têm visualmente, tem contato com livros, veem seus pais, seus familiares, a escola que ela esta proporcionando momentos de contato com livros, revistas, isso vai criar favorecer com que ela crie hábitos para ser um futuro leitor (P1_ privada).

Já a P2_ privada em relação à idade inicial enfocou que:

Eu acho que não tem uma idade, tipo ah! você tem três anos, então vamos começar, e sim tem que começar naturalmente. Pode começar já lá no berçário, tipo a leitura de livros de histórias infantis. Então é um contato com a leitura já ali, então ele já vai vendo que o adulto vai pegar um livro e vai

folear e nesse foliar tem uma história tem o colorido tem as letras então eu acho que já pode começar desde a idade de zero a um ano, assim.

Neste sentido, as falas evidenciam que não há uma idade exata para instigar as crianças com atividades que conduzam a aquisição da leitura, porém, enfatizam que, quanto antes melhor. Nesse viés, conforme Moraes (2013, p. 4):

Vários estudos recentes têm demonstrado que as crianças de dois anos que se beneficiam de leitura partilhada atingem, aos quatro anos, um nível de linguagem mais elevado e, aos seis anos, aprendem a ler com maior facilidade.

Foi ressaltado pela P1_ pública:

Eu acho que, na verdade, esse contato a criança tem desde o momento que nasce, às vezes até, tem teorias que desde a barriga da mamãe já começa a contar histórias. Eu acho, e acredito nisso também que a criança vai aprendendo desde sempre a ouvir, a interagir com essas histórias, saber como ela se porta nesses momentos, começa a desenvolver a atenção.

A fala da professora enfatizou a questão da linguagem e a importância de estímulos que ocorram antes e a partir do nascimento, para desenvolver a fala, porém, é importante atentar que a aquisição da leitura exige algo a mais, que está ligado a decodificação de grafemas. Na fala, a criança começa a articular os primeiros sons vocálicos e esse processo ocorre nos primeiros anos de vida, quando a criança aprende a interagir com os outros. Isso vai contribuir, posteriormente, para aquisição da leitura.

Para Dehaene (2012), a aquisição da leitura é a compreensão da relação entre os sons da fala (os fonemas) e as letras escritas (os grafemas). A aquisição da consciência fonológica é justamente a precursora desse processo, ou seja, para aprender a ler, é preciso conscientemente compreender as relações entre fonemas e grafemas. A leitura e a atribuição de sentido, são consequências desse processo.

Por fim, a professora P2_pública destacou que já atuou com crianças de 3 a 5 anos e, durante sua rotina com as crianças, não forçava nenhuma atividade diretamente ligada às letras. Ou seja, deixava-as livres para explorar a partir de sua curiosidade. Se alguma criança demonstrasse maior interesse, talvez por já ter sido instigada em casa, a professora intervinha no sentido de estimular o aluno. Entretanto, se alguma criança não demonstrasse esse interesse, de forma alguma forçava a criança a interagir com as letras através de atividades.

Também ressaltou que é a partir dos quatro anos que surge o maior interesse pelas letras: *“Eu noto que os de três anos eu deixava de acordo com a curiosidade deles. “[...] A partir dos quatro anos que eles começam a ter esse tipo de curiosidade”*. Assim foi possível refletir o quanto a ação docente é importante em relação aos processos iniciais da leitura, ou seja, precisa-se, sim, respeitar os interesses das crianças, como também oportunizar situações que partam do professor, no intuito de ir auxiliando nesse processo contínuo que leva a um futuro leitor. Para tanto, o professor precisa ter conhecimentos teóricos que reflitam na sua prática.

Percebeu-se, portanto, conforme as entrevistas iam sendo realizadas, a importância dos estudos apontados pela neurociência linguística, os quais apresentam sustentação teórica e coerente que contribuem para a prática docente. As neurociências apontam como nosso cérebro desenvolve a leitura, ou seja, é interessante perceber o quanto o entendimento do professor, sobre a estimulação da rota fonológica e rota semântica são necessárias para a qualificação de futuros leitores.

Ainda sobre as respostas das docentes em relação à fase inicial da aquisição da leitura, elas expõem através de suas falas pontos relevantes para nossa reflexão teórica, que se aprimoraram junto à pesquisa-ação no decorrer das etapas realizadas neste trabalho.

Conforme, Moraes (2013, p. 10):

[...] tanto a aprendizagem da leitura como a das habilidades motoras, incluindo o aprender a andar quando se é bebê, incluem uma fase inicial, em que é necessário um conjunto de capacidades conscientes: motivação, atenção e esforços para controlar e eventualmente corrigir o que se pretende fazer.

Assim, o desenvolvimento da consciência fonológica é tão importante quanto as demais habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças pequenas. Enfatiza-se, dessa maneira, a importância do conhecimento docente sobre o estudo da neurociência linguística em destaque nesse trabalho.

4.3.2 Compartilhando estudos e experiências

A socialização com os professores otimizou a prática docente no que se refere aos conhecimentos da neurociência linguística e as contribuições deste estudo ao dialogar com questões que emergem das situações de aprendizagem do dia a dia com as crianças.

Na exposição de algumas das atividades realizadas, por exemplo, envolvendo o nível intrassilábico, as docentes consideraram-nas muito interessantes, o que se confirmou nos apontamentos ao final da socialização. Após a socialização, além dos apontamentos escritos, as professoras também relataram oralmente algumas considerações sobre o trabalho realizado. Uma delas comentou que teria sido a primeira vez que estudou sobre neurociências. Falou também o quanto ela achou relevante esse estudo e a ideia de se partir da Educação Infantil e, sobretudo, da relevância de se saber a teoria que fundamenta a prática em sala de aula. Neste viés, foi possível perceber o envolvimento delas na socialização e a importância de ter participado de trocas de conhecimentos que auxiliam o trabalho do professor.

Analisa-se aqui o que algumas das docentes presentes destacaram, como sendo de maior relevância ou contribuição para suas práticas na Educação Infantil. O apontamento da Docente_A mostra que: *“Muito interessante sua pesquisa sobre consciência fonológica na Educação Infantil”*. Assim, foi possível perceber que a socialização teórica e a configuração da prática em sala de aula interessaram as professoras presentes, as quais destacaram o desenvolvimento de atividades que estimulam a consciência fonológica, como algo importante na construção de futuros leitores.

Esse posicionamento foi ratificado pela Docente_B: *“O que me chamou atenção e se faz importante em meu fazer pedagógico é a junção de teoria com as atividades lúdicas, fazendo com que a aprendizagem do aluno seja prazerosa”*.

Outro ponto relevante foi o apontamento da Docente_C: *“Achei interessante as rimas, alfabetizar através dos sons”*. Neste viés, foi possível perceber que ainda se precisa de um maior esclarecimento sobre o que é e como ocorre o processo inicial de aquisição da leitura. A pesquisa enfatiza não a alfabetização concreta, e sim os meios que levam a ela, ou seja, quais os caminhos a se percorrer para essa

aquisição.

Assim, foi possível verificar, a partir da resposta da Docente_C, que a questão da atenção aos sons e a importância desses no caminho que leva à alfabetização foi algo novo para ela. Adams et al. (2006, p. 33) nos informa que: “Nós adultos, podemos considerar estranho concentrar-nos no som, em vez de na ortografia e no significado de uma palavra, mas, com a prática, o processo torna-se natural”. Neste viés, foi notável que o estudo possibilitou uma reflexão a alguns dos docentes presentes, ou seja, suas escritas demonstraram o que de fato lhes chamou a atenção nessa pesquisa.

Seguindo as análises da socialização, foi possível relacionar as respostas da Docente_D e a Docente_E, as quais abordaram a importância da ludicidade nesse processo de aquisição inicial da leitura. Inicia-se pela escrita da Docente_D: *“Temos como dever, em nossas práticas pedagógicas mostrar na prática em sala de aula o fazer através do concreto. Gostei muito da prática da sapata com as rimas através das palavras, bem como os textos teatrais, as observações das pronúncias das crianças”*. A Docente_E disse: *“Gostei muito do trabalho desenvolvido, acredito que o lúdico é muito importante para a Educação Infantil, pois é na Educação Infantil que moldamos as crianças para o futuro”*.

Desta maneira, as duas professoras ainda trazem situações importantes que otimizam essa análise no que se refere ao cuidado e respeito a cada criança. Na fala da Docente_E aparece a palavra “moldar”. A partir dessa expressão salienta-se que a ideia dessa pesquisa-ação não foi “moldar” as crianças e sim oportunizar situações de exploração que propiciem o desenvolvimento da consciência fonológica apontado pelas neurociências como de extrema relevância.

Ainda refletindo sobre os apontamentos da Docente_D, ela frisou as falas das crianças, o que foi justamente um dos pontos relevantes desta pesquisa-ação. Nesse aspecto, objetivou-se realizar as gravações das falas das crianças, de modo a oportunizar análise e estudo sobre elas. Assim, pretendeu-se exatamente chamar a atenção das docentes para a riqueza de ideias e criações que nossos alunos expõem e que, por vezes, não são notadas e otimizadas.

A Docente_F retomou a questão da ludicidade: *“Tratar o aspecto lúdico é*

relevante, pois a criança faz com que a brincadeira seja uma forma de aprendizagem tranquila e sem forçar. O retorno é muito mais gratificante”.O destaque dessa docente é que não se deve forçar as crianças, e sim oportunizar as situações de aprendizagem que sustentem um planejamento cheio de intencionalidades por parte do professor. Além disso, como referido ao longo desta pesquisa-ação, essa é uma forma de colocar a criança em destaque, pois é ela a protagonista de sua própria aprendizagem.

Assim, notou-se a contribuição desta socialização para ambas as partes: tanto para a pesquisadora no desenvolvimento desta pesquisa-ação, quanto essas professoras. Foi possível notar, ao final da socialização, o quanto elas consideraram interessante esse momento de troca, o qual foi sustentado com informações teóricas e exposição e exploração de situações práticas.

5 CONCLUSÃO

Defendeu-se, ao longo deste trabalho a tese de que é importante desenvolver bem a rota fonológica para depois "explorar" com mais propriedade a rota semântica e não contrário. Daí, a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil, antes de, de fato, se ensinar a leitura formal.

A paixão da pesquisadora pela Educação Infantil e pelos processos de alfabetização confirmaram-se ao final dessa pesquisa. Além disso, ampliou-se o seu conhecimento acerca do assunto, o que representa um grande ganho para sua formação de uma futura pedagoga. Os estudos das neurociências sobre o pensar a alfabetização em seu processo inicial enriquecem uma das diversas potencialidades que devem ser desenvolvidas já na Educação Infantil.

Destaca-se que, no início da pesquisa-ação, surgiram algumas inquietações, pelo fato de o trabalho parecer muito amplo em relação às ações a serem desenvolvidas pela pesquisadora. Porém, ao longo do envolvimento com a ação aqui realizada, tudo se conectou, ou seja, esse contato com alunos, professores, teorias e ações práticas oportunizadas ao longo deste trabalho possibilitou a reflexões sobre o contexto em que se desenvolveu esta pesquisa, pois foi possível vivenciar e pesquisar como os professores estão pensando e, ainda, experimentar a riqueza que somente as crianças propiciam aos profissionais da área da Educação.

Percebeu-se a importância do conhecimento teórico aliado à prática de sala de aula. A realização da socialização com professores da rede pública e privada oportuniza atentar para a necessidade de compartilhar estudos e refletir sobre

processos iniciais da leitura. A importância da Educação Infantil também ficou evidenciada, principalmente em relação ao desenvolvimento de inúmeras habilidades e aprendizagens que iniciam-se nessa etapa, em destaque a iniciação a aquisição da leitura.

Confirmou-se o quanto as crianças enriquecem e otimizam o trabalho docente. Neste viés, as oficinas com a turma de Educação Infantil, entrevistas e socialização com os professores oportunizaram uma reflexão em relação à práxis docente, ao proporcionar estudos da neurociência linguística, permitindo, assim, um diálogo que reúne conhecimentos teóricos os quais vêm a contribuir para a qualificação da educação, partindo de ações realizadas na Educação Infantil.

Destacou-se, por meio das entrevistas com as professoras, que essa pesquisa-ação contribui para a qualificação docente, enquanto argumentação teórica que sustenta a prática de sala de aula. Neste sentido, acredita-se que as respostas dos docentes e as situações práticas com as crianças promoveram a problematização da pesquisa-ação, considerando as percepções docentes a respeito dos processos anteriores à leitura. Além disso, evidenciou-se o quanto os conhecimentos docentes devem ser amplos, principalmente na etapa da Educação Infantil, que marca a fase de desenvolvimento de inúmeras aprendizagens.

Percebeu-se que o professor deve estar sempre se questionando e pesquisando para a construção de um trabalho de qualidade e que se desenvolva junto com as crianças respeitando o ritmo de cada uma.

Finaliza-se, assim, este trabalho com a certeza de que essa 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 sempre 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, Marilyn Jages; FOORMAN, Barbara; R. LUNDBERG, Ingvar. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAUJO, Aloísio Pessoa. **Aprendizagem Infantil**: Uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro. Academia Brasileira de ciências, 2011. Disponível em: <<http://epge.fgv.br/conferencias/ece2011/files/Aprendizagem-Infantil.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

BUBLITZ, Kieling. Grasiela. A consciência semântica-pragmática de crianças que ingressam aos seis anos no Ensino Fundamenta In: TREVISAN, Albino; MOSQUERA, Juan José Mouriño; PEREIRA, Vera Wannmacher (Orgs.). **Alfabetização e cognição**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trab. educ. saúde** [online], v. 8, n. 3, pp. 537-550, 2010. ISSN 1981-7746. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n3/12.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

DAMBROWSKI, Adriane Bittencourt; MARTINS, Cristine Leal; THEODORO, Juliana de Lima; GOMES, Erissandra. Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. **Rev. CEFAC** [online], [S.l.], v. 10, n. 2, pp. 175-181, 2008. ISSN 1982-0216. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v10n2/a06v10n2.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2014.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **Reading in the brain**: the Science and evolution of a human invention. november, 16th, 2009. Disponível em: <<http://readinginthebrain.pagesperso-orange.fr/figures.htm>>. Acesso em: 21 set. 2014.

FREITAS, Gabriela, Castro Menezes. Sobre a Consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritteret al. **Aquisição fonológica do português**: perfil de

desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FURNARI, Eva. **Você troca?** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Orgs.). **Alfabetização no século XXI:** como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

MORAIS, José. **Criar leitores:** para professores e educadores. Barueri: Manole. 2013.

MORAIS, José; LORENCINI, Alvaro. **A arte de ler.** São Paulo: UNESP, 1996.

RODRIGUES, Cassio; TOMITCH, Lêda Maria Braga et al. **Linguagem e cérebro humano:** contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado – Responsáveis pelas crianças

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO
RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS**

Eu, _____, aceito que meu/ minha filho (a) participe das atividades desenvolvidas pela aluna **Renata da Silva** através do Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES – Lajeado/RS.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, gravações, imagens fotográficas e filmagens de situações do cotidiano escolar. As fotografias e as filmagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao seu uso e ao sigilo nominal de meu/minha filho(a).

Esse trabalho pode contribuir no campo educacional, por isso, autorizo a divulgação das imagens fotográficas, filmagens, observações para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Taquari/RS, _____ de _____ de 2015.

Nome da criança: _____.

Responsável legal pela criança: _____.

Aluno(a): _____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, _____, aceito participar das atividades desenvolvidas pela aluna **Renata da Silva** através do Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES – Lajeado/RS.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, gravações, imagens fotográficas e filmagens de situações do cotidiano escolar. As fotografias e as filmagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao seu uso e ao sigilo nominal.

Esse trabalho pode contribuir no campo educacional, por isso, autorizo a divulgação das imagens fotográficas, filmagens, observações para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Taquari/RS, ____ de _____ de 2015.

Nome da educadora: _____.

Aluna: _____

APÊNDICE C – Termo de Anuência**TERMO DE ANUÊNCIA**

A Secretaria de Educação de Taquari autoriza a aluna Renata da Silva, graduanda do curso de Pedagogia Univates, a realizar um encontro com os professores atuantes na Educação Infantil, os quais atuam com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. A aluna realizará socialização teórica sobre estudos da neurociência linguística os quais apontam a importância do desenvolvimento da aquisição da consciência fonológica já na Educação Infantil. Além disso, desenvolverá uma oficina, em que serão exploradas situações de aprendizagem que auxiliam nesse processo. A data do encontro será 13 de abril de 2015, às 18h30. Sendo o local das atividades a Escola Dhoms (Comunidade Evangélica de Porto Alegre), situada à Rua Leonel Teodoro Alvim, N° 371, BAIRRO COLONIA 20.

Taquari, 09 de janeiro de 2015.

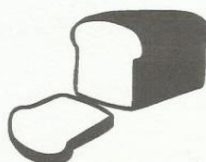
Secretária da Educação

ANEXOS

ANEXO A – Identificando rimas: página de demonstração do professor

ANEXO B - Nível intrassilábico: página de teste dos alunos

146 ADAMS, FOORMAN, LUNDBERG & BEELER

Identificando rimas: página de teste dos alunos

ANEXO C - Contando sílabas: página de demonstração do professor

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA 149

Contando sílabas: página de demonstração do professor

 _____

 _____



Avaliação

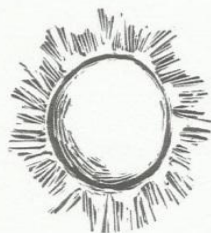
ANEXO D – Contando sílabas: página de teste dos alunos

150 ADAMS, FOORMAN, LUNDBERG & BEELER

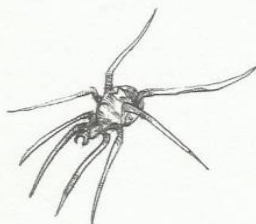
Contando sílabas: página de testes do aluno







2/2



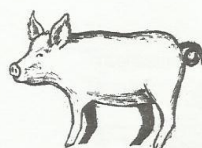
ANEXO E - Combinando fonemas iniciais: página de demonstração do professor



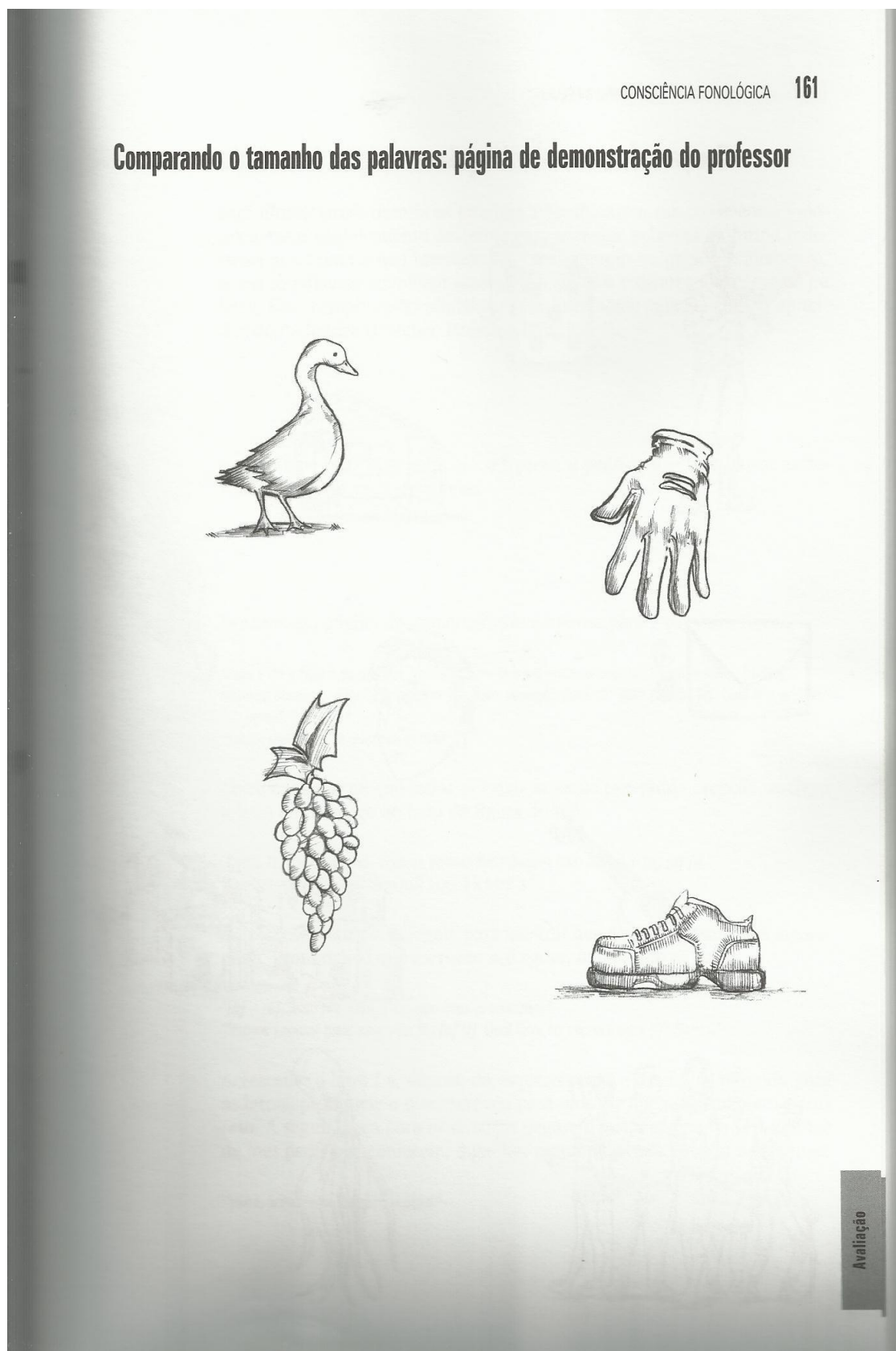
ANEXO F – Combinando fonemas iniciais: página de teste dos alunos

154 ADAMS, FOORMAN, LUNDBERG & BEELER

Combinando fonemas iniciais: página de testes dos alunos



ANEXO G - Comparando o tamanho das palavras: página de demonstração do professor



ANEXO H – Comparando o tamanho das palavras: página de teste dos alunos

162 ADAMS, FOORMAN, LUNDBERG & BEELER

Comparando o tamanho das palavras: página de teste do aluno