

O papel da consciência fonológica no ensino da leitura e da escrita de alunos com necessidades especiais

Ana Paula Rigatti Scherer – SME Guaíba¹

RESUMO

O trabalho trata da pesquisa realizada no Projeto das Salas de Recurso Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Guaíba-RS. Participaram da pesquisa dezoito professores com formação psicopedagógica que atuam no projeto, e os alunos que frequentam as SRPs. Foram realizadas testagens de consciência fonológica e hipótese de escrita em três momentos do ano. Os professores realizaram atividades de consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético num contexto rico em letramento. Ao final do ano letivo verificou-se que 80% dos alunos evoluíram na hipótese de escrita e leitura. Os resultados mostram o importante papel da consciência fonológica na alfabetização.

ABSTRACT

The work deals with the research done at the design rooms of the Municipal Educational Resource Education Guaíba-RS. Study participants psicopedagógica eighteen trained teachers who work in the project, and students who attend the SRPs. Testings were carried phonological awareness and spelling hypothesis in three times of the year. Teachers underwent phonological awareness activities and explicitation alphabetic principle context rich literacies. At the end of the school year found that 80% of students progressed on the assumption that reading and writing. The results show the important role of phonological awareness in literacy.

1 Introdução

A aprendizagem da leitura e da escrita vem sendo, cada vez mais, um desafio para a escola. Os índices de repetência e das baixas notas nas provas realizadas em nível nacional mostram a dificuldade de alfabetizar e letrar crianças e adultos. Assim, quando se trata de alunos com necessidades especiais o problema agrava-se ainda mais, já que é preciso um olhar mais cuidadoso para a forma com que estes alunos aprendem.

Desta forma, baseando-se em um trabalho realizado na alfabetização de escolas municipais do município de Guaíba-RS, com crianças que não apresentavam necessidades especiais, que mostrou maior facilidade de as crianças apropriarem-se da escrita, a autora propõe para alunos com necessidades especiais esta mesma abordagem: consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético.

Os alunos com necessidades especiais da rede municipal de Guaíba-RS, além de frequentar a sala de aula regular, freqüentam em horário extraclasse as Salas de Recurso Pedagógico (SRP) que se encontram na maioria das escolas e são de responsabilidade de um professor de apoio com formação na área psicopedagógica e/ou educação especial. Nos últimos anos a alfabetização destes alunos tanto em sala de aula regular, quanto na SRP vem sendo difícil e lenta. Tornou-se necessário modificar a abordagem metodológica dos professores das SRPs para melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvendo o projeto: “Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético na alfabetização de alunos das SRPs”.

2 Consciência fonológica

A consciência fonológica faz parte da consciência metalingüística e é uma habilidade caracterizada pela representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala (Scliar-Cabral, 1995).

¹ anafono@pop.com.br

Segundo Cielo (2001), a consciência fonológica é a capacidade de manipular e analisar os segmentos fonológicos sem preocupar-se com o conteúdo comunicacional da mensagem, ou seja, requer que a criança ignore o significado e preste atenção à estrutura da palavra (Gough, Larson e Yopp, 1995).

Conforme Freitas (2003), consciência fonológica “*pressupõe a capacidade de identificar que as palavras são constituídas por sons que podem ser manipulados conscientemente. Ela permite à criança reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras*” (p.156).

Gough, Larson e Yopp (1995) referem que a consciência fonológica compreende uma constelação de habilidades cujos componentes possuem diferentes propriedades e desenvolvem-se em diferentes tempos. Sendo assim, não há como conceber a consciência fonológica de forma unitária, mas por diferentes níveis linguísticos: sílabas (**bo-la**), unidades intra-silábicas (rimas: **bola** – **mola**, aliterações: **figo** - **fila**) e fonemas (**b-o-l-a**).

Esses níveis, que exigem progressivo aumento de complexidade linguística (sílabas < unidades intra-silábicas < fonemas) são compostos, cada qual, por tarefas, que também irão requerer diferentes graus de complexidade. Assim, a criança que desenvolve a consciência fonológica é capaz de realizar tarefas como contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor sílabas e fonemas (Moojen & Santos, 2001).

Segundo diversos autores, entre eles Content (1984); Morais, Bertelson, Cary & Alegria (1986); Morais, Alegria & Content (1987); Carraher (1986); Menezes (1999); Costa (2002); Freitas (2004) e Rigatti-Scherer (2008), há uma forte relação entre as habilidades fonológicas e a aquisição da escrita, e essa relação acontece de forma recíproca: a consciência fonológica auxilia na aquisição da escrita e esta auxilia na consciência fonológica. Sabendo dessa relação, é importante que sejam trabalhadas as habilidades em consciência fonológica antes e durante o processo de alfabetização.

3 Aprendizagem da escrita

Na história da humanidade a escrita surgiu posteriormente à fala. Sua descoberta foi mais recente e ocorreu por meio de evoluções que a fizeram aprimorarem-se do desenho (fase pictográfica) até o sistema alfabético, um sistema que envolve um conjunto de símbolos que representam os sons da fala regido por determinadas regras.

Assim como na história da humanidade, a aquisição da escrita pelo indivíduo também passa por evoluções, levando ao aprendizado do sistema alfabético de escrita.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1985), a escrita é um objeto simbólico, um significante que representa algo. Estudos sobre o desenvolvimento da escrita infantil revelam que, no início, a criança considera a palavra como parte do objeto e não como um símbolo, e que somente mais tarde ela se dá conta que um conjunto de letras pode ser um objeto substitutivo, um símbolo que pode representar algo (TEBEROSKY, 1990).

Os sistemas de escrita baseados na linguagem oral desenvolvem-se a partir das associações grafo-fonológicas, oferecendo uma verdadeira compreensão do relacionamento entre eles e a linguagem oral. Assim, como refere Morais (1997), o ato de escrever desenvolve-se à medida que a criança é capaz de compreender a relação que a fala mantém com a escrita e a forma como a primeira pode ser representada pela segunda.

A aquisição da escrita requer um ensino formal, enquanto que, para a aquisição da linguagem oral, é necessário somente que tais crianças sejam criadas em um ambiente estimulante, no qual a linguagem seja utilizada. O que torna o aprendizado da escrita mais difícil é o fato de que a articulação da linguagem oral não é composta de sons isolados, tornando a representação alfabética uma abstração.

Ferreiro e Teberosky (1985) propõem uma forma de explicar como a criança aprende a ler e a escrever. As autoras baseiam-se nos estudos de Jean Piaget, tratando o aluno como um ‘sujeito cognoscente’, sujeito este que “aprende através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 29).

Para as autoras, a alfabetização é um processo de construção, durante o qual a criança vai se apropriando da escrita à medida que interage com esta e com as pessoas que dela se utilizam. Esta interação não se dá apenas no momento em que a criança ingressa na escola, mas já ocorre no dia-a-dia quando se depara com situações de letramento.

Por meio de pesquisa realizada com crianças não alfabetizadas da classe média e baixa, Ferreiro e Teberosky (1985) puderam identificar estágios conceituais progressivos, de acordo com as hipóteses formadas pelas crianças, à medida que estas interagem com a escrita. Esses estágios são caracterizados em quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Nível 1 (Pré-Silábico) – Neste nível a criança não possui noção de que a escrita representa a fala. Não há correspondência sonora. Utiliza-se de alguns traços característicos da escrita: linhas retas e curvas e até alguns traçados que lembrem grafemas. É a fase chamada icônica. Os traços são dispostos de forma desordenada no papel, sem linearidade ou orientação convencional. A criança utiliza o número de símbolos de acordo com o tamanho do objeto que está nomeando, exemplo disso é o caso da palavra ‘BOI’, que aparece com muitas letras; e da palavra ‘FORMIGA’, que aparece com poucas letras.

Nível 2 (Pré-Silábico) – Nessa etapa a criança acredita que, para ler coisas diferentes, deve haver diferenças entre as escritas. Ela acredita em duas hipóteses: que deve existir um número mínimo de letras (nunca menos que três); e que deve haver variedade de grafismos. Neste nível, chamado de não-icônico, a criança utiliza-se de formas mais próximas às letras.

Nível 3 (Silábico) – Neste nível há tentativa de representar com valor sonoro cada letra que compõe a escrita. Ela escreve uma letra para cada sílaba, mesmo não correspondendo com sonoridade, mas com o número de letras.

Exemplo: GATO → O F

Na medida em que vai aprimorando sua hipótese, a criança começa a relacionar cada sílaba a uma letra com valor sonoro contido na palavra.

Exemplo: GATO → G O; A T; G T; A O

Nível 4 (Silábico-Alfabético) – Neste nível a criança abandona a hipótese puramente silábica e passa a analisar a palavra além da sílaba. Ela entra em conflito a respeito da quantidade de letras que deve usar para cada sílaba. Há oscilação entre escrita silábica e alfabética.

Exemplo: GATO → GTO; ATO
MARTELO → MATLO; MATEO

Nível 5 (Alfabético) – Neste nível, a criança passa a entender que cada grafema corresponde a unidades sonoras menores que a sílaba. Ela passa a defrontar-se com as dificuldades ortográficas das palavras.

Exemplo: GATO → GATU
COMIDA → CUMIDA
CIRCO → SIRCU

Essa classificação da evolução das hipóteses da escrita elaborada por Ferreiro e Teberosky (1985) despertou novos olhares de educadores e pedagogos a respeito de como as crianças veem a escrita. A idéia de que a criança era um ser passivo, que chegava à escola “vazia” de conhecimentos é substituída pela ideia de que a criança é um ser ativo, pois traz conhecimentos em relação à escrita e é capaz de elaborar suas próprias hipóteses de como ela funciona.

4 Relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita

A relação entre aquisição da escrita e consciência fonológica é recíproca, ocorrendo como um mecanismo de retroalimentação: o indivíduo (ou a criança) já possui algumas habilidades em consciência fonológica que possibilitam iniciar o processo de aquisição da escrita, e a aquisição da escrita, neste caso alfabética, aprimora as habilidades de consciência fonológica já existentes, desenvolvendo outras. Não é um caminho de mão única, mas de ida e volta.

Assim, segundo Bryant, Bradley e Crossland (1990) e Adams (1990), alguns níveis de consciência fonológica precedem a aprendizagem da leitura e escrita e outros podem acompanhar e/ou ser resultado dessa aprendizagem.

Apesar de haver posicionamentos diferenciados quanto à relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita, a reciprocidade já apresenta grande consenso entre os estudiosos. Essa ideia é, resumidamente, que a consciência fonológica contribui para o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita, enquanto que a aprendizagem de um sistema alfabético contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica (Content, 1984; Tunmer e Bowey, 1984; Perfetti, Beck, Ball e Hughes, 1987).

5 Dificuldades de aprendizagem

Atualmente é comum ouvir-se no ambiente escolar o termo “dificuldade de aprendizagem”. A conceituação do termo é ampla e pode envolver uma diversidade de causas.

As causas para a dificuldade de aprendizagem pode ter origem em diversas áreas: emocional, perceptiva, cognitiva e pedagógica. Na área emocional considera-se todo comprometimento de origem psicológica e/ou psíquico momentâneo ou não. Podem considerar-se como causas de dificuldades de aprendizagem na área emocional: depressão, perdas, estresse, doenças psíquicas (psicose, autismo, etc).

Na área perceptiva consideram-se os comprometimentos da área perceptual como, por exemplo, a deficiência auditiva e a visual (em qualquer grau). Na área cognitiva considera-se o que acomete a inteligência e os níveis de compreensão: deficiência mental, atraso global no desenvolvimento, etc.

Finalmente na área pedagógica, muito comum entre os alunos com dificuldades de aprendizagem, consideram-se todos os aspectos ligados à escola e condições de aprendizagem do aluno durante sua vida escolar.

No caso desta pesquisa, tratou-se mais especificamente das causas relativas à deficiência mental, ao atraso global do desenvolvimento e a área pedagógica.

5.1 Deficiência mental

Segundo a Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Essa definição ratifica a deficiência como uma situação.

Conforme Gomes e cols., (2007), a deficiência mental é um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo.

A dificuldade de diagnosticar a deficiência mental tem levado a uma série de revisões do seu conceito. A medida do coeficiente de inteligência (QI), por exemplo, foi utilizada durante muitos anos como parâmetro de definição dos casos. O próprio CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde), ao especificar o Retardo Mental (F70-79), propõe uma definição ainda baseada no coeficiente de inteligência, classificando-o entre leve, moderado e profundo, conforme o comprometimento. Também inclui vários outros sintomas de manifestações dessa deficiência, como: a [...] *dificuldade do aprendizado e comprometimento do comportamento*, o que coincide com outros diagnósticos de áreas diferentes (Gomes e cols., 2007).

A deficiência mental pode ser originada por inúmeros fatores, doenças e/ou síndromes genéticas. Na maioria das vezes, são pelas limitações cognitivas que se organiza o aparato pedagógico de uma criança no ensino regular.

5.2 Atraso global do desenvolvimento

Na pesquisa de Hanson & Lynch (1989), verificou-se que grande parte dos casos de atraso global do desenvolvimento são oriundos de causas biológicas: problemas congênitos, problemas de saúde física da mãe durante a gestação, problemas de saúde física da criança, crises convulsivas, complicações no parto e hospitalização. Junto ao fator biológico apareceu associado diretamente o fator *desempenho escolar pobre*.

Outra parte dos casos, aparecendo com 36% foram as causas ambientais, tais como: bebê não desejado, dificuldades financeiras da família, gestação na adolescência, criança adotada, insegurança e/ou inconsistência dos pais, superproteção, indiferença/ rejeição, agressividade e depreciação. Muitos desses fatores já indicam diretamente a presença de condições de risco do tipo proximal (insegurança, superproteção, indiferença/rejeição, agressividade e depreciação) ou de condições que podem dificultar a interação dos pais com a criança.

Vê-se que as causas biológicas e ambientais mostram-se como as grandes responsáveis pelo atraso global do desenvolvimento, causas estas mais presentes no cotidiano das classes socioeconômicas mais baixas.

5.3 Causas pedagógicas

As causas pedagógicas, a que se refere este trabalho, são as condições pelas quais os alunos aprenderam ao longo de sua vida escolar. Onde, quando e como aprenderam.

No *onde* aprenderam, deve-se considerar o tempo que frequentaram a mesma escola, se houve mudanças, transferências. Se aluno mudou de uma escola que gostava para outra que não teve apreço. Enfim, por quais escolas passou?

No *quando* aprenderam, deve-se considerar se houve ingresso tardio na escola, e com isso atraso e maiores dificuldades de aprender em idades diferenciadas da maioria.

Já, no *como* aprenderam, item mais importante dentre os três, considera-se por que método foi alfabetizado, qual a formação dos professores que atuaram em sua aprendizagem.

Infelizmente este último item vem sendo a causa de muitas das dificuldades de aprendizagem. Parece haver uma dificuldade de se saber *como* alfabetizar. Soares (2004) explica que atualmente há uma “perda da especificidade da alfabetização” ou uma “desinvenção da alfabetização”, que é caracterizada pela subestimação da natureza do objeto de conhecimento lingüístico, neste caso, o sistema alfabético com suas relações convencionais entre fonemas e grafemas. A criança aprenderia a ler e a escrever apenas no contato intenso com material escrito ou no convívio com práticas sociais de escrita, sem que fosse necessário um ensino explícito de como funciona o sistema alfabético da língua. Segundo a autora, “a alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi obscurecida pelo letramento e este acabou prevalecendo sobre aquela, que, como consequência, perdeu sua especificidade” (p.11).

Dessa forma, no esforço da busca de uma teoria sobre o processo de aprendizagem da língua escrita e no abandono dos antigos métodos porque eram considerados tradicionais, parece que se passou a ter uma teoria, mas nenhum método de ensino. Assim, como esses alunos são oriundos de lares desprovidos de um letramento efetivo, aprender a ler e a escrever passa a ser muito mais difícil que para um aluno de classe mais privilegiada. Como consequência disso surgem alunos sem deficiências, mas com dificuldades de se alfabetizar, aumentando ainda mais a quantidade de alunos que frequentam salas de apoio pedagógico nas escolas.

6 Metodologia

6.1 População e amostra

O projeto de pesquisa-ação foi desenvolvido no ano letivo de 2010 contando com os 18 professores das SRPs (Salas de Apoio Pedagógico), sua coordenadora e os alunos das SRPs não alfabetizados, totalizando ao final do projeto, 124 alunos.

A amostra da pesquisa contou com o resultado da avaliação da escrita dos alunos em três momentos: abril, agosto e dezembro de 2010.

Os professores das SRPs realizavam mensalmente uma reunião de estudos. Em 2010 foi apresentada a proposta do projeto para auxiliar a metodologia do ensino da leitura e da escrita. Após a apresentação da proposta, ocorreu uma reunião mensal com temas de estudo pertinentes.

Cada professor realizou a seleção dos alunos da SRP que não estavam alfabetizados e realizou-se uma testagem inicial de escrita (março ou abril/2010).

Na primeira testagem realizou-se a aplicação de um ditado contendo três palavras e uma frase baseado em algum trabalho anterior realizado (contação de história, fato ocorrido, projeto desenvolvido, etc.). Depois da aplicação foi obtido o nível de escrita que cada aluno se encontrava em março/abril.

6.2 Salas de Recurso Pedagógico – SRP

Inicialmente algumas escolas de Guaíba abrigavam o Laboratório de Apoio Pedagógico Interdisciplinar (LAPI) que atendiam os alunos com necessidades especiais inclusos no ensino regular.

Após algum tempo, havendo a necessidade de atender outros alunos com dificuldades de aprendizagem, foram criadas as Salas de Recurso Pedagógico (SRP) que pertencem ao Projeto “Reconstruindo Saberes” e todas as escolas receberam uma sala de atendimento. Atualmente, as 16 escolas da rede municipal têm uma SRP atendendo alunos com necessidades especiais inclusos no ensino regular e crianças com dificuldades de aprendizagem.

6.3 Instrumentos e procedimentos

Como instrumento de coleta de escrita foi utilizado um ditado de palavras e frases em cada etapa de coleta de escrita (abril, agosto e dezembro). Cada professor das SRPs selecionou as palavras e frases a serem ditadas conforme trabalho anterior realizado (projeto, história infantil, canção ou acontecimento).

Durante os meses que ocorreram os atendimentos dos alunos nas SRPs foram utilizados materiais pedagógicos diversos, incluindo atividades de consciência fonológica, Alfabeto das Boquinhas (Blanco-Dutra e cols., 2009), portadores de texto diversos e outros materiais de escolha dos professores.

O projeto iniciou no mês de fevereiro de 2010, quando ocorreu a primeira reunião do grupo de professores das SRPs coordenado pela Assessora Técnica da SME, Elizabeth Boschi. Nesta reunião o projeto foi apresentado às professoras sugerindo sua participação. Como era do desejo de muitos professores deste grupo iniciar um trabalho na área da alfabetização, pois havia dificuldade no trabalho com os alunos, o projeto foi plenamente aceito.

Os professores foram orientados a realizar a coleta de escrita em três momentos do ano de 2010 (abril, agosto e dezembro) com os alunos que frequentam as SRPs que ainda não estavam alfabetizados. Desta forma, fizeram o acompanhamento da evolução da escrita desses alunos ao longo do ano letivo de 2010.

Durante os meses do ano, os professores desenvolveram um trabalho diferenciado para alfabetizar os alunos: utilizaram uma abordagem que incluía atividades de consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético num contexto de letramento (Rigatti-Scherer, 2008).

Os professores tiveram reuniões mensais com a responsável pelo projeto estudando temas e discutindo sobre as dificuldades encontradas durante o trabalho.

Ao final do projeto foi feito um relatório com os resultados obtidos e apresentado à secretária de educação do município. Como os resultados foram satisfatórios, foi sugerido aos professores que continuem adotando tal abordagem para a melhoria da alfabetização dos alunos que frequentam as SRPs.

7 Resultados e discussão

A pesquisa ocorreu com o grupo de professores das SRPs por meio de encontros mensais de estudos e ação dos professores nos atendimentos aos alunos.

Muitos alunos que freqüentam as SRPs apresentam dificuldades para se alfabetizar e ficam um, dois, até três anos sem apresentar avanços na leitura e escrita. O trabalho na alfabetização dessas crianças baseou-se na consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético e teve apoio nos professores de sala de aula de cada aluno, já que as turmas de 1º e 2º ano também participaram desta proposta (este trabalho fez parte de outro projeto).

7.1 Hipóteses de escrita

Como resultado do trabalho, verificou-se que **80%** dos alunos das SRPs (que apresentam necessidades especiais) avançaram na aquisição da escrita e da leitura. Nos gráficos das figuras abaixo, observa-se qual era a situação do nível de escrita dos alunos em abril/2010 (figura 7.1.1) e qual é a atual, em dezembro de 2010 (figura 7.1.2).



Figura 7.1.1. Gráfico dos níveis de hipótese de escrita em abril de 2010.

Em abril de 2010, início do trabalho havia 62 alunos pré-silábicos, 18 silábicos e 44 silábico-alfabéticos. Não havia nenhum aluno alfabético, pois a proposta era de que só participassem alunos que não estivessem alfabetizados.

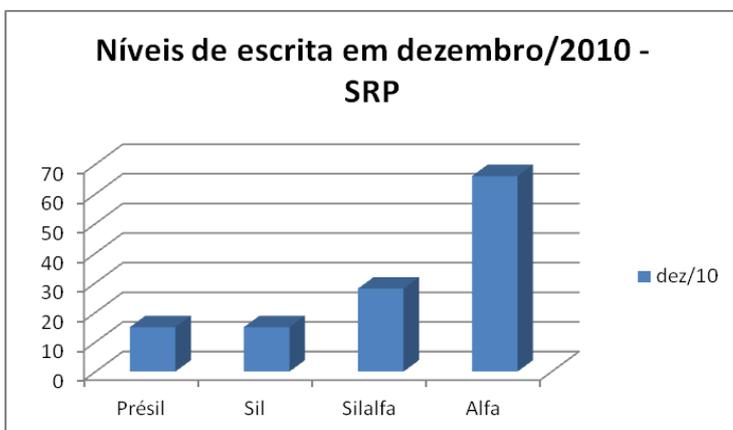


Figura 7.1.2. Gráfico dos níveis de hipótese de escrita em dezembro de 2010.

Já em dezembro de 2010, final do trabalho, havia somente 15 pré-silábicos, 15 silábicos, 28 silábico-alfabéticos e 66 alfabéticos. Considera-se que continuem 15 pré-silábicos alunos com comprometimento cognitivo grave. Mesmo assim, alunos com laudo médico, com comprometimentos não tão graves obtiveram êxito na aprendizagem, mostrando que é possível que alunos com necessidades especiais alfabetizem-se. Essa proposta foi aplicada por Rigatti-Scherer (2008) com turmas de alunos sem comprometimentos em nenhuma área. A pesquisadora verificou grande progresso na escrita e leitura dos alunos, sendo assim, pensou-se nesta proposta para os alunos com NEs.

Percebe-se, além disso, que explicitar o alfabeto e desenvolver a consciência fonológica pode ter sido a chave para a resolução de alguns problemas de ordem pedagógica, mencionados no item 5.3. Soares (2004) refere que atualmente há uma “perda de especificidade da alfabetização”, ou seja, não preocupação com o objeto de ensino da alfabetização: o alfabeto e suas convenções.

7.2 Amostras de escrita

Algumas amostras de escrita foram interessantes de serem observadas antes e depois do projeto. Essas foram selecionadas e inseridas neste artigo.

Foram selecionadas amostras de escrita de três alunos. Seguem, abaixo, os resultados.

1º caso: W., menino, 10 anos
Repetente duas vezes o 2º ano

Laudo: Dislexia e déficit de atenção

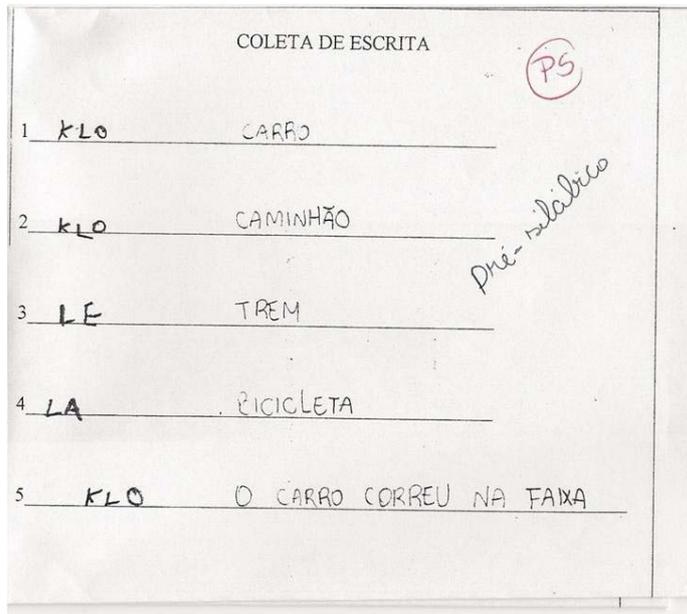


Figura 7.2.1 Amostra de escrita no mês de abril: pré-silábica

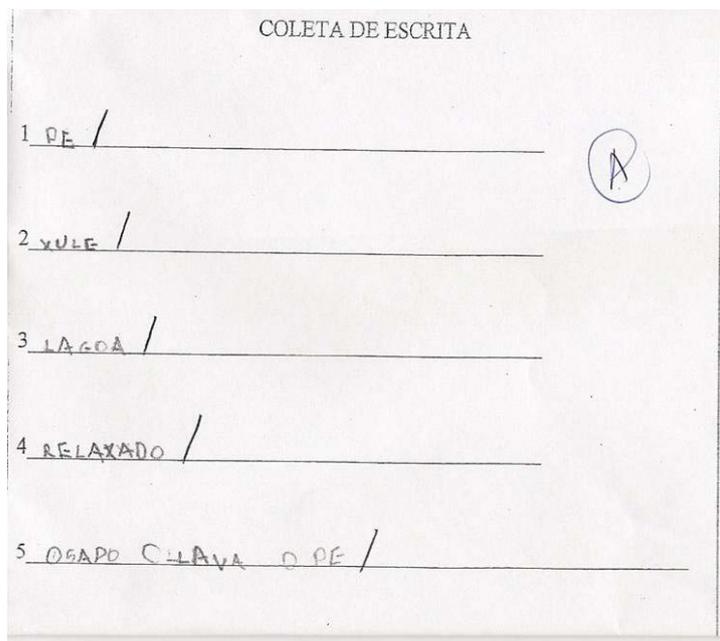


Figura 7.2.2. Amostra de escrita no mês de agosto: alfabética

2º caso: E., menino, 8 anos
Repetente uma vez no 1º ano
Laudo: Atraso global do desenvolvimento neuropsicomotor



Figura 7.2.5. Amostra de escrita em abril: pré-silábica? Silábica

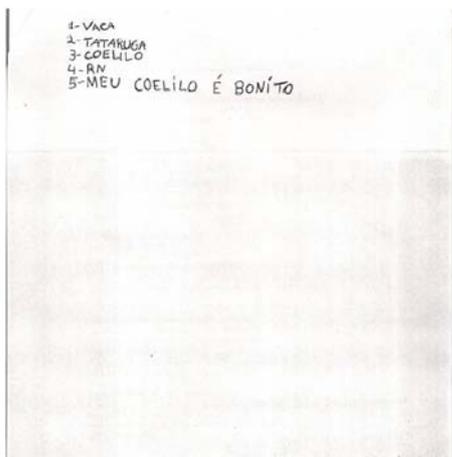


Figura 7.2.6. Amostra de escrita em agosto: alfabética

Essas foram algumas das amostras de escrita coletadas durante o projeto. Salienta-se que houve muitas outras, mas que seria inviável inserir todas neste artigo. Essas foram consideradas as mais interessantes. A amostra que mais chama a atenção é, sem dúvida, a do 3º caso, pois trata-se de uma aluna que repete pela quarta vez o 2º ano e que com essa abordagem de alfabetização consegue avançar sua

hipótese de escrita para alfabética em cinco meses, enquanto que pouco avançava nos três anos que permaneceu no 2º ano.

8 Conclusão

A abordagem metodológica proposta por esse projeto revela que o trabalho com a consciência fonológica aliado à explicitação do princípio alfabético pode favorecer, além dos alunos do ensino regular, os alunos com necessidades educativas especiais. Verifica-se, também, a importância da formação linguística do professor alfabetizador, pois o objeto de estudo da alfabetização é a língua e esta é pouco estudada por professores dos anos iniciais.

O projeto continua sendo realizado pelos professores, pois como a proposta foi aceita por todos apresentando excelentes resultados, o trabalho com a consciência fonológica será sempre desenvolvido na área da alfabetização de alunos das SRPs.

9 Referências bibliográficas

ADAMS, M. J. **Beginning to Read: thinking and learning about print**. Cambridge, MA: MIT, 1990.

BLANCO-DUTRA, A. P. e cols. Repensando as práticas pedagógica e clínica sob o enfoque da consciência fonológica IN: LAMPRECHT, R. R. e cols. **Consciência dos sons da língua**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

BYRNE, Brian. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995. Cap. 2, p. 37-67.

CARRAHER, T.N. Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português. **Isto se aprende com o ciclo básico**. Projeto Ipê. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação – CENP, 1986, p. 109-117.

CIELO, Carla Aparecida. **Sensibilidade fonológica em crianças de 4 a 7 anos**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de letras, PUCRS, Porto Alegre, 2001.

CONTENT, A. L' analyse phonétique explicite de la parole et l' acquisition de la lecture. **L' année Psychologique**, v. 84, 1984.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Decreto nº 3.956/2001, artigo 1º.

COSTA, A.C. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de letras, PUCRS, Porto Alegre, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, Gabriela de Castro Menezes. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 132, p. 155-170, 2003.

_____. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2004.

GOMES, A. L. L. Atendimento educacional especializado – Deficiência mental. **Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. SEESP / SEED / MEC. Brasília, 2007.

GOUGH, P.; LARSON, K.; YOPP, H. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Consciência Fonológica e Alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HANSON, M. J.; LYNCH, E. W. **Early intervention**. PRO-ED, Austin, 1989.

MENEZES, Gabriela. **A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos**. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 1999a.

MOOJEN, S.; SANTOS, R. Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n.3, p. 751-758, set. 2001.

MORAIS, Antonio P. **A relação entre consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: Vetor, 1997.

MORAIS, J. ; ALEGRIA, J; CONTENT, A. Segmental Analysis and Literacy. **Chiers de Psychologie Cognitive**, v. 7, n. 5, p. 415-437, 1987.

_____.; BERTELSON, CARY, L; P; ALEGRIA, J. Literacy Training and Speech Segmentation. **Cognition**, v. 24, p. 45-64, 1986.

PERFETTI, C.;BECK, I.;BALL, L.;HUGHES, C. Phonemic Knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children. **Merril-Palmer Quarterly**, n. 33, p. 283-319, 1987.

RIGATTI-SCHERER, Ana Paula. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para a aprendizagem da leitura e da escrita**. 2008.Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2008.

SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. (Org.). **Distúrbios de Leitura e Escrita – Teoria e Prática**. Manole: Petrópolis, 2002. Cap. 1, p. 1-26.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan-abr, 2004.

SCLIAR-CABRAL, L. Da oralidade ao letramento: continuidades e discontinuidades. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 21-35, jun., 1995.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. 2 ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

TUNMER, W.; BOWEY, J. Metalinguistic awareness and reading acquisition. IN; TUNMER, W.; HERRIMAN, M. **Metalinguistic awareness in children**. Berlim: Springer-Verlang, 1984, p. 144-168.