



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS INGLÊS

**COMO SUPERAR A FASE DO REALISMO NOMINAL ESTIMULANDO A
CONSCIÊNCIA INTRASSILÁBICA**

Thais Fraporti

Lajeado, novembro de 2019

Thais Fraporti

**COMO SUPERAR A FASE DO REALISMO NOMINAL ESTIMULANDO A
CONSCIÊNCIA INTRASSILÁBICA**

Artigo apresentado na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, na linha de formação específica em Letras, da Universidade do Vale de Taquari - Univates, para a obtenção do título de Licenciatura em Letras Português/Inglês.

Orientadora: Prof. Dra. Grasiela Kieling Bublitz

Lajeado, novembro de 2019

RESUMO

O presente artigo vem defender o estímulo da Consciência Fonológica, mais especificamente da Consciência Intrassilábica, como fundamental para o processo de alfabetização. Sabe-se que grande parte dos alunos da Educação Infantil encontra-se na fase do Realismo Nominal, na qual a criança tem dificuldades de dissociar o significado do significante. Essa fase pode representar um obstáculo para o processo de alfabetização, visto que o aluno associa a palavra à sua respectiva imagem, ou seja, o significante do significado. Uma das maneiras de superar tal fase é propor tarefas que estimulem a sensibilidade à rima, a fim de que a criança identifique as semelhanças e diferenças sonoras das palavras. Essas atividades com rimas devem fazer parte do dia a dia escolar. Para isso, esse trabalho vai apresentar dez intervenções que podem ser implementadas nas aulas para trabalhar a Consciência Intrassilábica em sala de aula. Após essas intervenções, o presente trabalho apresenta dados estatísticos da influência que as atividades de Consciência Intrassilábicas tiveram para a superação do Realismo Nominal nos alunos que foi realizado o estudo. O trabalho com rimas auxilia na fixação e na assimilação das sílabas e dos fonemas para, assim, compreender o princípio alfabético, que consiste no entendimento de que para cada fonema corresponde um grafema. Apresentar rimas e desenvolver atividades relacionadas é inferir que as palavras têm regularidades entre si, mesmo que os objetos não apresentem nenhuma conexão.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência Intrassilábica; Realismo Nominal; Princípio Alfabético

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
2. REFERENCIAL TEÓRICO	6
2.1 A Aquisição da Linguagem	6
2.2 A aprendizagem da leitura e da escrita	7
2.4 A alfabetização e Consciência Fonológica	12
2.5 O realismo nominal como obstáculo para a alfabetização	15
2.6 Atividades de Consciência Intrassilábica como estratégia para superar o realismo nominal	17
3 METODOLOGIA	18
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE	22
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
5 REFERÊNCIAS	28
6 ANEXOS	30

1. INTRODUÇÃO

A Consciência Fonológica é uma habilidade que se refere à capacidade dos falantes de refletir sobre as estruturas sonoras da língua. Desenvolver a Consciência Fonológica, segundo Adams et al (2006), é estimular e acelerar o processo de leitura e escrita dos alunos, antes que eles tenham a compreensão do princípio alfabético, ou seja, é desenvolver as capacidades de refletir e manipular os sons da língua antes de conhecer e entender os grafemas, unidade do sistema de escrita da língua.

Neste trabalho, pretende-se explicar algumas definições importantes sobre a Consciência Fonológica, com ênfase na Consciência Intrassilábica como um meio facilitador para a alfabetização. Adams et al (2006, p. 51) afirma que estimular a Consciência Intrassilábica é ampliar a sensibilidade às rimas, que auxiliam a criança a perceber as diferenças e semelhanças entre os sons das palavras.

Durante o percurso acadêmico de um estudante de Letras cursamos uma disciplina denominada “Aquisição da Linguagem” e, por meio dela, se entende que desenvolver a Consciência Fonológica é fundamental para facilitar a aprendizagem da escrita. Isso quer dizer que estimular essa habilidade leva as crianças a refletirem sobre os sons que compõem a nossa fala, segmentando as palavras, contando suas sílabas, procurando semelhanças e diferenças sonoras entre elas. Essa exploração do som também auxilia a criança a superar a fase do Realismo Nominal, caracterizada pela dificuldade em dissociar a palavra daquilo que ela significa. Estimular a percepção das rimas pode ser uma estratégia.

Diante destas constatações, o presente artigo apurou se os alunos do Pré-B de uma escola da rede privada de Educação Infantil do município de Encantado já superaram a fase do Realismo Nominal, que é, segundo Piaget (1967), a dificuldade que a criança manifesta de diferenciar palavras de objetos.

O trabalho analisou índices de Consciência Intrassilábica de alunos do Pré-B de uma escola privada de Educação Infantil do município de Encantado/RS. Para isso, foram proporcionadas atividades diárias com o intuito de estimular a Consciência Intrassilábica. O objetivo foi analisar se os alunos sujeitos da pesquisa percebem as semelhanças sonoras entre as palavras, o que pode auxiliá-los a superar o Realismo Nominal, fase considerada como um obstáculo para a compreensão do princípio alfabético.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Aquisição da Linguagem

A linguagem é um processo complexo. É através da linguagem que os seres humanos tem a capacidade de expressar pensamentos, opiniões e sentimentos. Kail (2013) assegura que os processos para a aptidão da linguagem geralmente são desenvolvidos naturalmente pela criança, e é por volta dos 4 anos de idade que a criança já tem o domínio das estruturas básicas da língua. De forma geral, a aprendizagem da fala é muito simples e espontânea, pois ela é adquirida através de atividades diárias de interação social. Gombert (2003) assim define a linguagem oral:

A linguagem oral encontra-se em parte sob a dependência de pré-programações inatas, de processos biologicamente determinados, que são automaticamente ativados quando o bebê entra em contato com a linguagem de seu ambiente. Resulta daí que a criança aprende a falar e a compreender a linguagem oral sem que lhe seja necessário conhecer conscientemente a estrutura formal (fonológica e sintática) de sua língua [...]. (GOMBERT, 2003 p. 21)

Ainda segundo Kail (2013), existem dois fenômenos principais que acontecem quando a criança adquire a linguagem. Desde o nascimento, o bebê apresenta uma organização sofisticada que permite o entendimento fonético de sua língua e há a “[...] existência de processos de adaptação e de estruturação determinados pela propriedade da língua adquirida por volta dos 6 meses.” (KAIL, 2013 p. 27)

Já Stanislas Dehaene, um neurocirurgião francês que atua em diversas linhas de pesquisa sobre as bases neurais da leitura afirma que, nos primeiros meses de vida, o bebê demonstra uma grande competência para discriminar os sons da fala e é notória a atenção que ele demonstra pela língua materna. Segundo o autor, (DEHAENE, 2012, p. 215) “O cérebro da criança extrai os segmentos da fala, tria e os classifica como faria um naturalista ou um estatístico. Ele explora as regularidades das cadeias que escuta para deduzir quais transições sonoras são possíveis e elimina aquelas que devem ser excluídas.”

Pode-se, portanto, entender que, desde os primeiros meses de vida, a criança é sensível às regularidades e à sonoridade de sua língua materna. Assim como Dehaene, Costa, Souza e Ávila (2011) afirmam que essas capacidades de identificação dos padrões da língua, auxiliam na identificação dos vocábulos na fala e com o passar dos anos, esse nível torna-se cada vez mais consciente.

Segundo os autores, é na pré-escola, no início da alfabetização, que as crianças tomam consciência das palavras.

A habilidade de manipular conscientemente os segmentos da fala encadeada tem sido amplamente investigada e admitida como o conhecimento metalinguístico que as crianças detêm sobre os níveis silábicos, intrassilábicos e fonêmicos das palavras. A maior parte das pesquisas denomina tal habilidade como consciência fonológica. (COSTA; SOUZA; ÁVILA, 2011, p. 130)

A fim de que haja a aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso que a criança tenha o conhecimento da estrutura formal da língua, diferentemente da aquisição da fala, que é adquirida espontaneamente. É através de estímulos visuais, concomitante com estímulos sonoros que é realizada a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para que a criança seja alfabetizada com facilidade, ela precisa ser capaz de refletir sobre os sons da fala e entender que a linguagem contém: frases, palavras, sílabas e fonemas. Morais (2013) ressalta que o primeiro passo para a aquisição da leitura e da escrita é a compreensão do princípio alfabético e essa compreensão requer a intuição dos fonemas.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo meticuloso e árduo que consiste em utilizar partes do cérebro que anteriormente não eram estimuladas, na próxima seção será apresentado como adquirimos a linguagem escrita e quais mudanças isso causa no cérebro.

2.2 A aprendizagem da leitura e da escrita

Ao contrário do modo como adquirimos a fala, a aquisição da linguagem escrita é construída através do domínio de um sistema de signos complexos e que necessitam ser apresentados e desenvolvidos, com as crianças, de forma sistemática e pontual. Como citado por Diniz e Pacheco (2012), ler envolve funções cerebrais de decodificação, interpretação e armazenamento da informação. Há circuitos cerebrais exclusivamente criados com os estímulos feitos para tal aprendizagem. A capacidade de ler intensifica e modifica partes do nosso cérebro. Dehaene (2012) também afirma que, dois sistemas cerebrais são incitados e se modificam quando, de fato, a criança torna-se leitora.

Aprender a ler consiste em colocar em conexão dois sistemas cerebrais presentes na criança bem pequena: o sistema visual de reconhecimento das formas e as áreas da linguagem. Esta aprendizagem passa por três fases: a etapa pictórica, breve período quando a criança “fotografa” algumas palavras; a etapa fonológica, quando ela aprende a decodificar os grafemas em classes de sons; e a etapa ortográfica, quando ela automatiza o reconhecimento das palavras. A imagem cerebral mostra que vários circuitos cerebrais se modificam, notadamente os do córtex occipito-temporal esquerdo. (DEHAENE, 2012, p. 213)

Portanto, aprender a ler é conseguir processar e entender uma rede de informações que conectam grafemas e fonemas consecutivamente. Para Morais, Leite e Kolinsky (2013, p.17) “ler é transformar representações gráficas da linguagem em representações mentais da sua forma sonora e de seu significado. Quando se trata de um texto, o objetivo da leitura é poder aprender o seu sentido.”

Segundo Martins (2013), muito antes do contato escolar, as crianças já começam a aprender sobre a língua escrita. O aluno, cidadão do mundo, capta todas as informações que estão ao seu redor, mesmo que ainda não tenha materializado as relações gráficas. Spinillo menciona que:

Nos anos iniciais dedicados ao ensino da linguagem escrita, as relações entre o processo de alfabetização e a metalinguagem têm se materializado em práticas de sala de aula que envolvem atividades em que as relações som-grafia são exploradas com o objetivo de levar a criança a dominar a natureza representacional da escrita.(SPINILLO, 2013, p. 138)

Órgãos públicos brasileiros, assim como MEC (Ministério da Educação), o PNAIC (Pacto nacional pela Educação na Idade Certa), e documentos que são as diretrizes bases da educação no país, como por exemplo, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) apresentam informações e dados de como devem ser disponibilizadas, gerenciadas e formalizadas as aulas para desenvolver a alfabetização nas escolas, e também, para que os conteúdos sejam ministrados corretamente e igualmente para toda a população brasileira.

No que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, tais documentos evidenciam que, para que haja qualidade na alfabetização, é preciso que o foco das aulas, nos primeiros anos do ensino fundamental, seja trabalhado por meio da Consciência Fonológica ¹ e a metalinguagem².

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BNCC, 2018, p. 59)

¹ Habilidade consciente de analisar a fala em unidades silábicas, fonêmicas e outras unidades segmentares. (DINIZ & PACHECO, 2012, p. 205)

² Consciência dos níveis formais da linguagem (níveis fonológicos, morfológicos e sintáticos) e não apenas seu conteúdo (nível semântico). (BARRERA, 2003, p.66)

Compreendendo a importância de específicas abordagens para que a alfabetização seja concretizada, é fundamental que todas as escolas brasileiras sejam conscientes e estudem os padrões e as diretrizes nacionais para tal incumbência.

O MEC (Ministério da Educação) apresentou, em 2012, um pacto nacional a fim de expor propostas para melhoria da alfabetização no Brasil, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que tem como objetivo garantir que todas as crianças brasileiras, até os oito anos de idade, sejam plenamente alfabetizadas. O propósito desse pacto é criar estratégias para que, todas as crianças, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, sejam alfabetizadas. Para que isso ocorra, o PNAIC (2017) oferece para os professores dos anos iniciais uma formação continuada, auxiliando no trabalho em sala de aula, por meio de trocas e práticas bem sucedidas de educadores, e também trazendo um autonomia para que os educadores resolvam os desafios dentro de sua própria sala de aula, em seu contexto social.

Um dos indicadores principais que evidenciam o sucesso do programa é “[...] o professor alfabetizador ganhar autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos que lhe permitam efetivamente alfabetizar, independentemente dos livros e dos materiais escolhidos pela rede ou instituição” (PNAIC, 2017, p. 5).

Além disso, o Brasil dispõe de diretrizes curriculares a fim de regulamentar as propostas a serem abordadas em sala de aula, para que, de fato, seja concretizada uma educação igualitária e significativa para toda a população, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento este que apresenta todos os conteúdos necessários para alcançar um desempenho eficaz na educação básica.

Tendo em vista sua importância, é necessário evidenciar que estão prescritas no documento as competências gerais da alfabetização, acentuando que a aprendizagem da linguagem escrita deve ser desenvolvida no decorrer dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, ‘os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinar às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de

exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo' (BRASIL, 2010). (BNCC, 2018, p. 57)

Há inúmeros materiais disponibilizados pelo MEC para que os professores possam trabalhar, em sala de aula, de forma dinâmica e lúdica, a fim de produzir mais significado às suas propostas. Entre essas atividades ofertadas, o PNAIC criou a “Caixa Amarela da Leitura”, a qual está recheada de atividades e jogos totalmente voltados para a Consciência Fonológica do aluno.

Existe uma ligação constante entre o brincar e o aprender. A brincadeira ajuda a criança a conhecer e desvendar o mundo (Oliveira, 2011). Aprender brincando é uma forma de proporcionar uma aprendizagem prazerosa e com mais significação.

A incorporação de brincadeiras na prática pedagógica desenvolve diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para a criança quanto para jovens e adultos. As brincadeiras funcionam como exercícios vinculados ao prazer de aprender e viver de forma natural e agradável. (OLIVEIRA, 2011, p.10)

A Caixa Amarela da Leitura, disponibilizada pelo MEC às escolas, tem o intuito de oferecer instrumentos educativos para trabalhar, em sala de aula, com atividades de Consciência Fonológica e do princípio alfabético. Na caixa, contém diferentes jogos e atividades para que a criança possa brincar com sons e palavras, desenvolvendo assim, saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita.

Bingo dos sons iniciais, Dados Sonoros, Trinca Mágica, entre outros, são jogos que estão disponíveis nesta caixa. Este material tem como objetivo aprimorar a Consciência Fonológica das crianças fazendo com que elas sejam capazes de desenvolver atividades que envolvam o uso de rimas, aliterações, separação de sílabas e associação de palavras. Maluf (1997, p.2) sintetiza que “é durante os anos pré-escolares e início da escolarização que as crianças aprendem a ler e escrever e desenvolvem a capacidade de prestar atenção à fala analisando-a em seus diversos segmentos, a saber, fonemas, sílabas e palavras.”

Atentando-se para a ideia de que o princípio alfabético é mais significativo quando é apresentado de modo gradual para os alunos, o MEC apresenta a relevância de ensinar a linguagem escrita por meio da Consciência Fonológica, trabalhando assim com a metalinguagem e com exemplos e atividades que abordam o meio em que o aluno está inserido. Spinillo (2013 p. 109) atesta que a metalinguagem é “[] a capacidade de se distanciar do uso habitualmente comunicativo da linguagem para focalizar a atenção sobre suas propriedades

linguísticas”, ou seja, fazer metalinguagem é dominar o conhecimento da língua, é fazer da língua objeto de pensamento.

A função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. A chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO,1986, p. 7).

A linguagem ocorre para que exista a comunicação e não há nada mais significativo para a criança do que aprender a ler para comunicar-se com o mundo que está ao seu redor.

Cartilhas ofertadas pelo MEC (2012) evidenciam que o ato de ensinar a leitura e escrita deve ser pesquisado e analisado com cautela pelos professores. Além disso, deixa claro que não há fórmulas específicas para o ensino, pois cada professor deve ter um olhar crítico para a realidade em que as escolas estão inseridas, fazendo, assim, com que as práticas escolares tenham grande importância para o aluno e que ele possa ver que tal aprendizagem faz parte do seu meio.

[...] temos como tarefa principal ajudar as crianças a entender a cultura escolar, aprendendo a interagir nesse espaço, promover a aprendizagem da leitura e da escrita, a ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações não familiares e a ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Para favorecer tais aprendizagens no ciclo de alfabetização, é preciso planejar as ações didáticas, que insiram as crianças em processos de interação em que elas precisam produzir e compreender textos orais e escritos. (MEC, 2012, p. 17)

Nos fundamentos da BNCC, está intrínseca a grande importância dada ao processo de alfabetização, para que ele seja realizado com foco inicial no trabalho com grafemas e fonemas de forma mútua, fazendo assim, com que o aluno entenda que para cada letra, existe um som correspondente e depois que ele tenha a capacidade de associar o som (fonema) à letra (grafema), torna-se mais fácil a manipulação de tais elementos para o desenvolvimento do princípio alfabético.

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (MEC,2012, p.89)

Fazer com que a aula tenha um significado na vida do aluno é atentar-se para que o planejamento seja concentrado em trabalhos significantes, que necessitam da linguagem escrita para seu meio e que as crianças entenderam a necessidade de tal aprendizado para a vida.

As capacidades cognitivas dos leitores, os conhecimentos prévios e as estratégias de processamento de informações são habilidades exercidas durante o percurso da alfabetização, e elas variam muito de criança para criança e principalmente pelo meio em que tais estão inseridas.

O letramento, segundo Morais, Leite & Kolinsky (2013) é o uso da escrita na vida social somos letrados quando entendemos inúmeras e diferentes informações do âmbito social. Um indivíduo que vive em ambientes socialmente desfavorecidos acaba sofrendo com a falta de incentivos para iniciar seu ciclo alfabético.

Muitos dados mostram, por exemplo, que o vocabulário de uma criança de meio sociocultural desfavorecido é muito inferior ao de uma criança de meio favorecido, mesmo antes de iniciar a leitura. É sabido que, depois, a leitura é poderoso instrumento de enriquecimento do vocabulário. Como a criança de meio sociocultural favorecido adquire mais rapidamente do que as competências necessárias para aprender a identificar as palavras escritas, ela vai ler melhor, vai praticar mais a leitura e, por conseguinte, a lacuna entre as duas vai ser cada vez maior. (MALUF & CARDOSO-MARTINS, 2013, pág.19)

Soares (2004) afirma que o “significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como ‘alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever’, ‘alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar’”, alfabetizar é abrir para o aluno novos horizontes, proporcionando a ele ter um conhecimento ser crítico no mundo. A Base assegura que o letramento oportuniza muitas experiências consideráveis:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2018, p. 67)

Recomenda-se, para todas as escolas do Brasil, (DINIZ; PACHECO, 2012), que as práticas escolares favoreçam o letramento e a aprendizagem significativa em leitura e escrita, envolvendo os alunos em atividades de aspectos fonológicos da linguagem.

2.3 Aprendizagem da Leitura

Deve-se salientar, que como mencionado na lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira (9394/96), é direito do cidadão que a escola, na educação básica, desenvolver e ter a plena competência das habilidades de leitura e escrita (DINIZ; PACHECO, 2012).

Segundo Morais, Leite e Kolinsky (2013), a primeira condição para a aprendizagem da leitura é:

[...] descobrir o princípio alfabético, ou princípio de correspondência entre fonemas e grafemas, isto é, que os fonemas são representados graficamente por letras ou grupos de letras. Esta descoberta exige uma espécie de análise introspectiva da fala combinada à identificação de letras. A tomada de consciência dessas unidades da fala não é espontânea e não depende da inteligência, ela exige ajuda sob a forma de atividades de análise e de comparação de sílabas faladas e escritas e deveria estar assegurada nas primeiras semanas de ensino da leitura. (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013 P. 22 apud MALUF; BARRERA,2013)

Apresentar grafemas para novos leitores é simples, mas dominar o sistema de escrita do português não é nada fácil. Alfabetizar é um desenvolvimento árduo, do qual o aluno precisa apropriar-se da ortografia do português escrito e seu processo de estruturação de conceitos fonológicos da língua.

Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons. (MEC, 2012, p. 90)

Trabalhar com a alfabetização requer uma metodologia a ser empregada pelo orientador da turma, para conseguir abordar todos os pressupostos mencionados acima, é necessário interpelar para o uso do método fônico da língua.

O método fônico garante que a criança aprenda a ler um texto gradativamente e não de modo repetitivo e silábico. O método, segundo afirma o autor Capovilla é que (2007, p. 6) “[...]o texto deve ser introduzido de modo gradual, com complexidade crescente, e à medida que a criança for adquirindo uma boa habilidade de fazer decodificação grafofonêmica fluente, ou seja, depois que ela tiver recebido instruções explícitas e sistemáticas de Consciência Fonológica e de correspondências entre grafemas e fonemas.”

2.4 Ensino da Leitura

No decorrer do trabalho, ressaltamos, inúmeras vezes, que a melhor maneira de ensinar a alfabetização é através da Consciência Fonológica em sala de aula. Basicamente, trabalhar através da Consciência Fonológica é fazer com que o aluno tenha a compreensão dos sons que a nossa língua compõe e ligá-los, em seguida, com seus grafemas correspondentes.

Segundo Morais (1989), a consciência fonológica se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala. Ela é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos (Cardoso-Martins, 1991 p.103), e permite a identificação de rimas, de palavras que começam ou terminam com os mesmos sons e de fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras. (FREITAS, 2004, p. 179)

Ou seja, o aluno desenvolve a habilidade de manipular os sons das palavras, criando conexões e ligações entre fala e escrita. Manipular os sons da fala é fundamental para que a criança associe, no decorrer do seu processo alfabético, que para cada fonema há um grafema correspondente, sendo assim, compreendendo o princípio alfabético.

O que reunimos no curso da leitura não são os nomes das letras, mas os fonemas que elas representam - as unidades da fala abstratas e escondidas que a criança deve descobrir. Uma verdadeira revolução mental deve ter lugar no cérebro da criança antes que ela descubra que a fala pode ser decomposta em fonemas e que podemos recompor a sequência /ba/, combinando os fonemas /b/ e /a/. Os primeiros anos de leitura veem emergência de uma representação explícita das classes de sons da língua. A criança descobre que a fala é composta de átomos, os fonemas, que podem ser recombinados, para formar novas palavras, verdadeiras moléculas verbais. (DEHAENE, 2012, p. 218)

Dehaene (2012, p. 218) cita em seu livro, intitulado Os neurônios da leitura, que a criança toma consciência dos fonemas, através do “[...]procedimento de decodificação que se estabelece no curso da segunda etapa da aprendizagem da leitura, a etapa fonológica, que aparece tipicamente no curso dos primeiros meses da escola, ao redor dos 6, ou aos 7 anos.”

Na verdade, o desenvolvimento da consciência fonológica parece estar relacionado ao próprio desenvolvimento simbólico da criança, no sentido dela vir a atentar para o aspecto sonoro das palavras (significante) em detrimento do seu aspectos semântico (significado). Com efeito, alguns estudos têm demonstrado que há um longo caminho a percorrer até que a criança perceba que a escrita não representa diretamente os significados, mas sim os significantes verbais a elas associados. E mesmo quando ela descobre essa relação entre escrita e fala, ainda há todo um processo de elaboração cognitiva no sentido de compreender como se dá essa relação, a saber, através da correspondência entre grafemas e fonemas. “(FERREIRO; TEBEROSKY, 19866, apud MALUF; BARRERA, 1997, p. 2)

Adams et al (2006) afirma que alunos que não têm Consciência Fonêmica correm sérios riscos de não desenvolverem a capacidade de leitura. Os autores ainda reiteram que (2006 p. 17) “Os educadores que ensinam Consciência Fonológica descobriram que, fazendo isso,

aceleram o crescimento de toda a turma em termos de leitura e de escrita, ao mesmo tempo que reduzem a incidência de crianças com atraso da leitura.”

Ao desenvolver a Consciência Fonológica nas crianças, acabe-se refletindo também a metalinguagem. Como mencionado anteriormente, a metalinguagem é trabalhar com atenção nas propriedades linguísticas da língua. Spinillo (2006 p.138) diz: “ Nos anos escolares dedicados ao ensino da língua escrita, as relações entre o processo de alfabetização e a metalinguagem tem se materializado em práticas de sala de aula que envolvem atividades em que as relações som-grafia são exploradas com o objetivo de levar a criança a dominar a natureza representacional da escrita.”

Para que a criança entenda e saiba trabalhar com a escrita alfabética, ela deve ter a ciência e conceituar aquilo que está sendo graficamente representado. Piaget (1962), em suas pesquisas em aquisição da escrita, levantou a hipótese de que, quando o aluno não tem clareza sobre o significante e o significado das palavras, ele provavelmente apresentará dificuldades na escrita.

2.5 O Realismo Nominal como obstáculo para a alfabetização

Conforme o aluno vai se apropriando dos fonemas e grafemas da língua, ele consegue também superar o Realismo Nominal que “[...] é uma característica do pensamento infantil em função do qual a criança expressa dificuldades em dissociar o signo da coisa significada.” (PIAGET, 1962, apud NOBRE; ROAZZI, 2011 p.1).

Nobre & Roazzi (2011) conceituam, em seu artigo, “Realismo nominal no processo de alfabetização de crianças e adultos”, que superar o Realismo Nominal é conseguir desassociar a palavra do objeto. Pesquisas realizadas no Brasil por Carraher e Rego (1981, 1984) evidenciaram que as crianças que não conseguiam diferenciar os nomes de seus objetos, ou seja, que não superaram o Realismo Nominal, obtinham um baixo desempenho em prática de leitura e escrita, ao contrário dos alunos que conseguiam superar essa fase.

A superação do pensamento realista nominal possibilitaria, assim, a completa distinção entre significantes e significados e a consequente compreensão das palavras enquanto signos verbais arbitrários, capazes de serem representados graficamente, facilitando a aquisição da escrita. (MALUF; BARRERA, 1997, p.3)

Portanto, atividades para a superação do Realismo Nominal são fundamentais para que a criança consiga romper a associação que ela cria com o nome e as características do objeto.

A partir de suas pesquisas, Piaget (1962) menciona dois tipos de Realismo Nominal, o lógico e o ontológico.

O Realismo Ontológico é a confusão que a criança faz entre a existência, a origem e a localização das palavras com os objetos. Em uma pesquisa, com crianças entre seis e cinco anos de idade, o autor percebeu que as crianças acreditavam que os sons eram criados do próprio objeto. “Algumas crianças, por exemplo, afirmavam ser necessário apenas olhar para o sol para saber que ele se chamava ‘sol’”. (NOBRE; ROAZZI, 2010, p.326)

Já o Realismo Lógico, é caracterizado pela atribuição de um valor característico da palavra. Como exemplo, o pesquisador fez o seguinte questionamento para as crianças: “‘Poderíamos chamar o ‘sol’ de ‘lua’ e a ‘lua’ de ‘sol’?”. as explicações das crianças eram lógicas, e elas afirmavam que seria impossível chamar o sol de lua e vice versa pois, “o sol é grande e brilhante e não poderia diminuir de tamanho para ficar do tamanho da lua”.(NOBRE; ROAZZI, 2010, p.327)

Gombert (2003) ressalta que não basta um simples contato com a linguagem escrita para que a criança já esteja apta a controlar e elaborar os tratamentos linguísticos. Ele também pontua que: “A tarefa do aprendiz confrontado à escrita não se restringe à instalação das capacidades específicas ao tratamento dos preceptores linguísticos visuais, mas compreende igualmente a conquista da capacidade metalinguística.” (GOMBERT, 2003, p. 22)

Para que a criança desenvolva a Consciência Metalinguística durante a aprendizagem da leitura e da escrita, ela deve ser capaz de manipular tais aptidões: “ habilidade para segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, e fonemas); para separar as palavras e seus referentes (diferenciação entre significados e significantes); para perceber semelhanças sonoras entre palavras; para julgar a coerência semântica e sintática dos enunciados e outras.” (GOMBERT, 2003, p. 66).

De acordo com Barrera (2003), podemos diferenciar em três as consciências diferentes que estão envolvidas no desenvolvimento da capacidade metalinguística: Consciência Fonológica, Consciência Lexical e Consciência Sintática.

Já conhecemos a importância da Consciência Fonológica, que é o conhecimento das unidades sonoras da língua. Segundo Barrera (2003, p.76) a Consciência Lexical é a habilidade de “segmentar a linguagem oral em palavras, considerando tanto aquelas com função

semântica, ou seja, que possuam significado diferente do contexto [...] quanto aquelas com função sintático-relacionado, e que, portanto, adquirem significado apenas no interior de sentenças.” E para que a criança consiga ter a compreensão de refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical da frase, ela deve adquirir a habilidade cujo termo dado é Consciência Sintática.

Estudos psicolinguísticos têm sugerido que a aquisição da linguagem escrita não depende apenas da sensibilidade/consciência dos aspectos fonológicos e morfológicos da linguagem oral, uma vez que a escrita não pode ser entendida como simples processo de codificação/decodificação de palavras, consideradas isoladamente, a partir de relações entre letra e sons. De acordo com essa perspectiva, o bom leitor é aquele que não depende exclusivamente do processo de decodificação para atribuir sentido ao texto, mas que é capaz também de utilizar seu conhecimento (da estrutura gramatical das frases) e extralinguísticos (experiência pessoal, “conhecimento de mundo”)para identificar as palavras dedutivamente, a partir da utilização de pistas semânticas e sintáticas fornecidas pelo texto (KATO, 1987 e REGO, 1995, apud BARRERA, 2003, p. 81)

Sendo assim, chegamos à constatação de que a escrita não é um processo de simplesmente decodificação de palavras, pois um bom leitor depende de muitos outros processos para dar atribuição de sentido ao texto. Atividades de Consciência Intrassilábica extrapolam o processo de codificação e decodificação de palavras e apresentam a estrutura sonora da língua e isso mostra para o aluno que, além da escrita alfabética, é preciso analisar inúmeros processos para entender e compreender a leitura.

2.6 Atividades de Consciência Intrassilábica como estratégia para superar o Realismo Nominal

Nesta pesquisa, entende-se que a forma mais efetiva de promover a aprendizagem da escrita, ou seja, a compreensão do princípio alfabético, pode ser o trabalho com a Consciência Fonológica. Uma das formas é propor tarefas que estimulem a sensibilidade à rima, a fim de que a criança identifique as semelhanças e diferenças entre os sons da fala. “Por isso, os jogos com rimas são uma excelente iniciação à Consciência Fonológica. Por direcionar a atenção das crianças às semelhanças e diferenças entre os sons das palavras, o jogo com rimas é uma forma útil de alertá-las para a ideia de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma física.” (ADAMS et al, 2006, p. 51)

Pensar em rimas é uma tarefa que as crianças fazem brincando. Há muitas atividades que podem ser elaboradas para trabalhar de forma divertida com a linguagem por meio de

rimas. Adams et al (2006) sugerem uma série de atividades para desenvolver a Consciência Intrassilábica, entre elas, poemas, canções e versos, histórias rimadas, rimas de ação, entre outras. São atividades mencionadas em seu livro e que auxiliam professores a desenvolver nas crianças a atenção para os sons da fala. O trabalho com rimas auxilia na fixação e na assimilação de sons e sílabas, além de tornar as aulas mais divertidas e de fácil entendimento. Cabe ao professor ensinar que as palavras têm regularidades entre si, mesmo que os objetos não apresentem nenhuma conexão.

Gombert (2003) afirma que trabalhar com a Consciência Intrassilábica e com tarefas que sejam de sensibilidade fonológica, como rimas, diferenciação de sílabas e a superação do Realismo Nominal torna-se mais compreensível para um novo leitor realizar tarefas da língua alfabética. mesmo para aqueles que não dominam a leitura.

A sílaba, com efeito, pode ser decomposta em duas partes o “ataque” e a “rima”. O ataque é a consoante ou grupo de consoantes iniciais da sílaba, a rima sendo constituída pelos fonemas seguintes. Assim, na palavra monossilábica “*crabe*”, o ataque é /*kr*/ e a rima /*a:b*/. Várias pesquisas mostram que as crianças são desde cedo sensíveis a esse tipo de unidades intra-silábicas. (Gombert, 2003, p. 25)

O trabalho inicial do professor é fazer com que a criança se torne investigadora da língua, para que ela perceba que os aspectos sonoros das palavras que falamos são diferentes dos aspectos semânticos. “Ao direcionar a atenção das crianças para a estrutura sonora das palavras, o jogo de rimas promove sua consciência de que a fala não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma.” (ADAMS et al, 2006, p. 35)

Assim, o objetivo deste artigo é desenvolver atividades de Consciência Intrassilábica a fim de perceber se haverá a superação do Realismo Nominal na final da aplicação.

3 METODOLOGIA

Tendo em vista a importância da Consciência Fonológica e o grande avanço que ela oferece para a aprendizagem escrita, pretende-se analisar de forma quali-quantitativa os índices de Consciência Intrassilábica dos alunos de 5 e 6 anos de uma turma de Educação Infantil do município de Encantado, RS.

Participaram da pesquisa 12 sujeitos que estudam no pré-B da escola campo. Entre os pesquisados, 4 deles são meninas e 8 são meninos. Para a concretização deste estudo, os alunos foram divididos em dois grupos, o grupo controle e o grupo experimental. A divisão dos alunos

do grupo controle e experimental foi feita da seguinte forma a turma tem 12 alunos e eles estão dispostos, na sala, em duas grandes mesas de 6 alunos, então o grupo experimental foi o grupo da mesa 1 e o grupo controle, conseqüentemente, o grupo da mesa 2.

A testagem foi aplicada em todos os alunos da seguinte forma: A pesquisadora apresentou um modelo de identificação de rimas (Anexo 1), para que os alunos compreendessem a atividade. Após, foi aplicado um pré-teste usando o modelo *Identificando rimas* (ADAMS et al, 2006) (Anexo 2), em pequenos grupos, gravando as justificativas dadas pelas crianças a partir de suas respostas no teste. As tarefas foram desenvolvidas somente com um grupo de seis alunos da turma (grupo experimental), enquanto o restante da turma (grupo controle) desenvolvia suas atividades diárias normalmente.

Durante um período de 10 dias os alunos do grupo experimental participaram de uma seqüência de atividades de consciência intrassilábica por meio de jogos e brincadeiras. As atividades realizaram-se em um período de aula, totalizando aproximadamente 45 minutos.

Quando uma criança do grupo experimental não vinha à escola, nos dias das intervenções, a pesquisadora introduzia as atividades feitas pelos colegas no dia seguinte para que nada influenciasse nos resultados obtidos.

As atividades que compunham as intervenções foram baseadas em uma seqüência de atividades sugeridas pelo livro “Consciência fonológica para crianças pequenas” e a seqüência seguiu da seguinte forma:

Primeira aula: Poesias, canções e versos

Ao iniciar a aplicação, a professora questionou o grupo de alunos pesquisados se eles sabem o significado de *rima*. Depois desse questionamento inicial, os alunos ouviram a música *A Formiguinha, cantiga de rodas*, (Anexo 4) famosa no jardim de infância.

Após a canção, professora indagou as seguintes questões:

- Vocês já ouviram esta música?
- Por que vocês acham que eu trouxe esta música?
- Ela tem rimas?
- O que rima com café? e sabão?...

Após isso, a professora colocou no centro da mesa fichas com imagens da letra da música onde há rimas e pediu para os alunos encontrarem os seus devidos pares. Ao final, foram entregues mais fichas com diferentes partes do corpo e diferentes figuras que rimam com as partes do corpo, que não estavam presentes na música anteriormente, e os alunos tiveram novamente a tarefa de juntar os pares que rimassem com essas novas fichas.

Segunda aula: Poesia, canções e versos

Os alunos foram convidados a cantar a música *O cravo e a rosa, Cantigas de roda*, (Anexo 5). No primeiro momento, os alunos somente cantaram a música normalmente e no segundo momento, eles foram convidados a cantar a música novamente, mas as palavras rimadas deveriam ser cantadas em tons mais altos. Após a cantoria, a professora questionou quais eram as palavras que rimavam.

Terceira aula: Histórias rimadas

História: A casa e seu dono, Elias José (Anexo 6)

Para fazer a contação dessa história, foi necessário um painel confeccionado pela pesquisadora. Neste painel existiam várias portas, onde, no decorrer da história, ao abrir as portas, os alunos iam conhecendo os moradores de cada casa.

A professora leu os primeiros dois versos da história e abriu as primeiras portas, assim os alunos entenderam que ao abrir a porta, os donos da casa rimavam com o adjetivo dado à moradia. Depois disso, a professora lia somente o primeiro verso e os alunos tinham a tarefa de tentar adivinhar qual era o morador daquela casa.

Quarta aula: Histórias rimadas

Nesta aula, a professora trouxe a história *Era uma vez um gato xadrez, Rita Villela*, (Anexo 7). Para a contação desta história, foi confeccionado um envelope para a leitura para cada gato puxava-se uma folha com a cor respectiva do gato apresentado na história.

Depois da leitura da professora, os alunos manusearam e tentaram fazer novas rimas com as cores dos gatos que eles tiravam do envelope.

Quinta aula: Poesia, canções e versos

Primeiramente a professora leu o poema *Hoje é domingo, Domínio público*, (Anexo 8) em seguida, foi lido novamente mas com o auxílio dos alunos e eles tinham que repetir em voz alta depois de cada trecho quais eram as palavras que rimavam.

Após a leitura do poema, a professora questionou se era possível continuarmos o poema e assim, as crianças, com auxílio, formaram mais dois versos do poema, tendo a percepção de que também conseguem desenvolver cantigas rimadas.

Sexta aula: Poesia, canções e versos

Nesta aula, os alunos foram convidados a cantar uma cantiga bem conhecida por eles, *Ciranda, Cirandinha, Folclore*. Os alunos fizeram uma roda e a professora questionou qual música que eles conhecem que cantamos em roda e a partir das respostas as músicas foram cantadas para que eles percebam se há rimas presentes nelas.

Sétima aula: Histórias rimadas

O objetivo desta aula foi apresentar uma história com rimas. A história lida foi *E o dente ainda doía, Ana Terra*. Antes de iniciar a leitura, a professora questionou-os de quais palavras rimam com jacaré e dente, após isso, a professora leu a história com ênfase nas rimas.

Oitava aula: Enfatizando a rima por meio do movimento

A oitava aula teve a participação assídua dos alunos, eles tiveram que se concentrar para movimentaram-se conforme as rimas da música *O sapo não lava o pé, Folclore*.

Nesta atividade, como apresentada por Adams et al (2006), as crianças sentaram em um círculo, deixando os punhos cerrados para a frente. Uma criança é escolhida para ficar no meio da roda. Durante a atividades, todos cantaram a música *O sapo não lava o pé*, e a criança escolhida movia-se no meio do círculo, tocando na mão de seus colegas, marcando a batida das palavras, primeiro na mão direita e depois na esquerda. A criança que tinha a mão batida pela última palavra da música, ou na palavra que rime, do último verso, deve colocar a mão para trás. Quando a criança esconder ambas as mãos, ela estará fora. A última que permanecer com ambas as mãos na frente, torna-se a escolhida.

Nona aula: Rima de palavras

O objetivo desta atividade foi fazer com que as crianças entendessem que é possível rimar com qualquer palavra e não apenas com palavras que aparecem em músicas ou poemas.

A professora levou em fichas imagens de algumas figuras que rimam, exemplo: *Café - Chulé, Melão - Fogão*, e, os alunos, tiveram o trabalho de colocar as fichas com seus devidos pares. Depois dessa atividade, cada aluno recebeu uma folha de desenho com uma imagem no topo da folha e eles tiveram que desenhar “coisas” que rimam com a imagem.

Décima aula: Este navio está levando um(a)....

Esta foi uma aula de movimento também os alunos tiveram que pensar em uma carga para seu navio que rimasse com a carga que a professora tinha apresentado no início da tarefa.

Para esta tarefa, é necessário o uso de uma pequena bola para jogar. As crianças se sentaram em círculo. Para começar o jogo a professora iniciou com a fala “O navio está levando um melão”, então jogou a bola para um aluno e ele teve que falar a frase, mas pensar em outra carga que rime com a do professor, depois jogou para outro colega que precisou dizer outra carga.

Finalizada a sequência de atividades, outro teste foi aplicado na turma. O segundo teste conteve as mesmas gravuras que o primeiro (Anexo 3), porém, eram ilustrações diferentes para que os alunos não relacionassem com a primeira testagem. O teste foi desenvolvido com os

alunos do grupo controle e do grupo experimental. As aplicações dos testes foram realizadas em uma sala de aula, somente o professor e o aluno analisado.

Os testes e as respostas foram analisados de forma quanti-qualitativa, atentando para a compreensão de cada sujeito e analisando, através de um parâmetro comparativo entre o grupo controle e experimental, se a habilidade de Consciência Intrassilábica foi atingida e superado o Realismo Nominal.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Neste capítulo serão descritos e analisados os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, tanto pelo grupo experimental quanto pelo grupo controle.

Neste estudo, com pré-teste e pós-teste, o grupo experimental passou por diversas intervenções de Consciência Intrassilábica, descritas na metodologia e os resultados foram analisados e comparados com o grupo controle.

No decorrer das atividades, os dois grupos, no início da aula, eram separados. Cada atividade, durante 10 dias, teve uma duração média de 45 minutos e os alunos tinham que intervir procurando e mostrando quais palavras eram as que rimavam e o porquê elas rimavam, então, suas tarefas foram falar em voz alta e enfatizar a última sílaba de todas as palavras rimadas, de músicas, cantigas, histórias, etc. Segundo Adams et al, (2006), quando direcionamos a atenção dos pequenos para as estruturas sonoras da língua através de jogos de rima, promovemos a consciência de que a fala apresenta, além de um significado, também uma forma.

Em muitas atividades, quando os alunos eram questionados em procurar palavras que rimavam eles acabavam inventando novas “palavras” e em outros momentos, eles pensavam nas sílabas iniciais da palavra e não nas finais. Característica essa, da Consciência Fonológica, da qual o aluno tem a percepção de que é possível “brincar” com a estrutura da língua.

No pré-teste, podemos observar que os alunos já têm uma pequena noção do significado de rimas, mas mesmo assim, o Realismo Nominal ainda interfere no julgamento de suas relações, pois quando questionados de suas ligações, eles apresentaram respostas afirmando o pensamento nos objetos e não nas palavras.

Tabela 2: Análise do pré-teste, Grupo Experimental e Grupo Controle

Grupo Experimental	Acertos	Grupo Controle	Acertos
--------------------	---------	----------------	---------

Aluno C (5:6)	3	Aluno B (6:2)	0
Aluna E (6:5)	3	Aluno G (6:3)	0
Aluno I (5:10)	3	Aluna A (5:8)	2
Aluna K (5:9)	1	Aluna J (6:5)	5
Aluno L (5:9)	0	Aluno F (5:10)	0
Aluno D (6)	0	Aluno H (6:5)	2

Fonte: Autora

Podemos perceber que há uma identificação de rimas e um conhecimento do que é rima pelos alunos, mas, muitos deles apresentam traços fortes do Realismo Nominal presentes em suas respostas.

A superação do pensamento realista nominal possibilitaria, assim, a completa distinção entre significantes e significados e a consequente compreensão das palavras enquanto signos verbais arbitrários, capazes de serem representados graficamente, facilitando a aquisição da escrita. (MALUF; BARRERA, 1997, p.3)

Vale salientar também, que a aluna J do grupo controle, é a única que já está lendo na sala de aula e é visível que ela já superou a fase do Realismo Nominal.

Abaixo está o relato das respostas apresentadas pelo grupo experimental quando foram questionados do porquê das relações feitas no pré-teste.

Quando o Aluno C foi questionado de suas relações no teste, ele apresentou traços de Consciência Intrassilábica, porém acabou confundindo-se na primeira ligação, fazendo assim com que errasse dois conjuntos.

- “Palhaço rima com aço, o anel é feito de aço por isso rima”
- “Mão e pão, escada e fada, pente e dente rimam também”
- “Liguei o laço e o pincel porque foi o único que sobrou mas o laço rima com aço também”

Pode-se perceber aqui que o aluno consegue dominar a natureza representacional da escrita, apresentados por Spinillo (2006), que afirma que as relações entre o processo de alfabetização e a metalinguagem tem se materializado em práticas de sala de aula que envolvem atividades em que as relações som-grafia são exploradas.

A aluna E também apresentou traços significativos de consciência, porém houve algumas confusões entre Consciência Intrassilábica e Silábica.

- “Palhaço rima com pão porque começa igual.” Aqui, a aluna relacionou as palavras através do processo de aliteração, pois ela associou os aspectos consonantais das palavras. Essa relação é um traço da Consciência Intrassilábica.
- “Mão e laço eu achei que rimava, mas não rima.”
- “Anel e pincel, escada e fada, dente e pente, todos rimam muito.”

Observando as respostas do Aluno I, a seguir, podemos perceber que ele ainda não superou a fase do Realismo Nominal e suas relações foram todas baseadas no objeto e não na palavra. Mesmo quando as ligações rimavam, as respostas consideravam o aspecto semântico ou pragmático.

- “Eu liguei o palhaço e a fada porque os dois têm bolinhas no desenho.”
- “Mão e pão. Porque dá pra comer o pão com a mão.”
- “Anel e pincel eu não sei porque eu liguei.”
- “Escada e laço eu juntei porque dá pra enfeitar a escada com laços.”
- “Dente e pente porque foram as únicas que sobraram.”

A aluna K também apresentou traços do Realismo Nominal. Quando questionada do porquê das ligações feitas no teste, a aluna responde.

- “Palhaço e pão têm quatro letras.”
- “Mão e anel porque a gente coloca o anel na mão.”
- “Escada e pincel, porque a gente usa a escada pra pintar.”
- “Dente e pente porque é a rima igual.”
- “Fada e laço eu acho que é quase igual laço e fada e também porque a fada usa laço.”

O Aluno L também parece estar na fase do Realismo Nominal, mas, antes do teste, quando questionado do que era rima, ele soube explicar e deu um exemplo, “Miguel rima com pastel”, porém durante o teste as relações estabelecidas não foram baseadas no aspecto sonoro.

- “Palhaço e fada? Acho que rima.”
- “A gente usa o pincel com a mão.”
- Anel e pente. “A gente penteia o cabelo e coloca o anel pra sair.”
- “Escada e pão. “Porque dá pra subir na escada comendo o pão.”
- “Dente e laço eu não sei porque eu liguei.”

O aluno D não conseguiu fazer nenhuma associação entre as rimas das palavras, suas relações foram totalmente voltadas para o pensamento realista nominal.

- “O palhaço e a fada rimam.”
- “A gente usa o pincel na mão.”
- “Anel e pente rimam muito também.”

- “Dá pra enfeitar a escada com o laço.”
- “Pão e dente, juntei porque a gente come o pão com os dentes.”

Os alunos integrantes do grupo controle também apresentam traços fortes do pensamento realista nominal. Suas respostas foram as seguintes:

O Aluno B, quando questionado do porquê de suas relações, fez o seguinte relato.

- “Palhaço e fadas são pessoas, é parecido.”
- “Mão e laço, acho que as letras são parecidas.”
- “Anel e pão, acho que rima.”
- “Escada e pente, dente e pincel também rimam.”

Percebe-se que o aluno tinha em mente o que era preciso fazer na atividade, mas o Realismo Nominal, como bem visto na primeira fala, o fez desenvolver a atividade com estas relações.

O Aluno G também apresenta nas suas respostas traços do Realismo Nominal.

- “Eu liguei o palhaço e a fada porque os dois têm bolinhas na roupa.”
- “Mão e anel, liguei porque dá pra colocar o anel na mão.”
- “A gente enfeita a escada com o laço.”
- “Pode colocar o dente no pincel quando ele cai.”
- “Pente e pão rima.” Conseguimos analisar, nesta resposta, que o aluno analisou a primeira letra da palavra como a rima, ele observou a repetição dos fonemas consonantais iniciais das palavras, denominamos aliteração.

A Aluna A teve dois acertos no desenvolvimento da testagem, mas quando questionada do porquê das ligações ela frisou que ligou as figuras com suas respectivas rimas.

Como mencionado anteriormente, a Aluna J já está alfabetizada, então suas respostas foram compatíveis com as ligações das imagens. Percebe-se que o Realismo Nominal já não é um obstáculo presente para a aluna, pois sua habilidade de Consciência Intrassilábica já foi desenvolvida.

- “Eu liguei essas figuras porque elas rimam.”

Já na análise das respostas do Aluno F percebe-se grande relação com o Realismo Nominal.

- “Liguei o palhaço com a escada porque o palhaço é uma pessoa e pode subir na escada. No circo tem palhaço e tem escada também.”
- “Mão e fada porque a fada tem mão e usa a varinha.”
- “Anel e dente porque ia ficar engraçado o anel no dente.”

- “Pincel e laço eu liguei porque dá pra decorar o pincel com o laço.”
- “Pente e pão, não sei essa.”

Pode-se traçar uma análise também no que diz respeito à idade dos sujeitos da pesquisa, pois se voltarmos nossa atenção para o gráfico de acertos dos participantes, conseguimos observar que a Aluna J é uma das crianças mais velha da turma 6:5, porém, alunos com a mesma idade, ou somente meses de diferenças ainda apresentam traços fortes da fase do Realismo Nominal.

O Aluno H apresenta traço de Consciência Intrassilábica quando questionado das relações, ele sabia quais rimavam e quais ele conectou e não rimavam.

- “Mão e pão, anel e pincel rimam muito. As outras figuras acho que rimam também, mas não sei.”

Após o período de 10 dias e, conseqüentemente, a aplicação das intervenções do grupo experimental, realizou-se o pós-teste e chegou-se às seguintes constatações:

Tabela 4: Análise do pós-teste. Grupo Experimental.

Grupo experimental	Acertos	Grupo de controle	Acertos
Aluno C (5:6)	5	Aluno B (6:2)	0
Aluna E (6:5)	5	Aluno G (6:3)	1
Aluno I (5:10)	5	Aluna A (5:8)	2
Aluna K (5:9)	5	Aluna J (6:5)	5
Aluno L (5:9)	3	Aluno F (5:10)	1
Aluno D (6)	5	Aluno H (6:5)	5

Fonte: Autora

As respostas gravadas pelo pós-teste dos alunos do grupo experimental foram seguras. Todos os alunos falaram com convicção que eles ligaram as figuras por causa das rimas. Somente o aluno L confundiu-se no momento das relações, mas quando questionado ele afirmou que as imagens não rimavam.

Percebe-se então, que os alunos, após as intervenções, desenvolveram estímulos de Consciência Intrassilábica e apresentaram certeza quando questionados do que era rima e quais eram as figuras que rimavam, fazendo com que eles superassem a fase do Realismo Nominal, anteriormente visível.

O grupo controle também teve um avanço em suas percepções de rima, pois a professora titular deles estava desenvolvendo, de maneira sutil, algumas atividades no decorrer de suas aulas, e isso surtiu efeitos no teste. Podemos analisar o aluno H, do grupo controle, no pré-teste esse aluno teve somente dois acertos e ele não tinha a certeza do que era rima, já no segundo teste é possível perceber que ele superou o Realismo Nominal através das intervenções feitas pela professora titular. Porém, os outros alunos do grupo controle, exceto a aluna J, já leitora, e o aluno H, ainda apresentavam grande dificuldade em associar os sons da fala e pensavam somente em seu significante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo verificar se atividades, que estimulam a Consciência Intrassilábica auxiliaram na superação da fase do Realismo Nominal, aplicado em crianças da turma do Pré-B, da escola campo, que estão iniciando o processo de alfabetização.

Os resultados obtidos revelam ganhos de Consciência Intrassilábica em ambos os grupos, porém o Grupo Experimental, que recebeu estímulos diários dessa consciência, teve um índice maior de acerto do que o Grupo Controle. É observável que o tempo de exposição das crianças do Grupo Experimental às intervenções diárias tornaram o resultado dessa pesquisa satisfatória.

Conseguimos constatar também, que a idade dos participantes não tem tanta influência quanto à exposição deles em atividades de Consciência Intrassilábica. No pós-teste pode ser observado que há uma disparidade de idades dos integrantes do grupo experimental, mas após as intervenções realizadas nos 10 dias de trabalho, os alunos conseguiram superar suas relações através do conceito Realista Nominal.

Sendo assim, pode-se entender que as intervenções através de jogos e leituras são de grande influência na vida leitora dos alunos e a Consciência Intrassilábica é um dos pilares para o processo de alfabetização, pois ela contribui para que os aprendizes da língua foquem sua

atenção para aspectos sonoros e singularidades que a língua compõem, não somente para seus aspectos gráficos, conduzindo os alunos a um eficaz aprendizado do princípio alfabético.

5 REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn J.; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terry. **Consciência Fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: Método Fônico**. São Paulo: 2017
- COSTA, Renilde C. C.; SOUZA, Thaís N. U.; Ávila, Clara R. B. **Sensibilidade fonológica para rima e aliteração em pré-escolares com transtorno fonológico**. Universidade de Ciências da Saúde de Alagoas, UNCISAL:Maceió, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jsbf/v23n2/v23n2a09>
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DINIZ, Neusa L. B.; PACHECO, Lílian M. B. **Habilidades metafonológicas: algumas reflexões sobre o trabalho docente**. Revista Exitus: Volume 2, 2012
- KAIL, Michèle. **Aquisição de Linguagem**. São Paulo: Parábola, 2013
- LAMPRECHT, Regina R. **Aquisição Fonológica do Português**. Artmed Editora S.A., 2004.
- MALUF, Maria R.; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Orgs). **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MALUF, Maria R. & BARRERA, Sandra D. **Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares**. Instituto de Psicologia - USP: São Paulo, 1997.
- MALUF, Maria R. **Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- Ministério da Educação, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação, MEC. **Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem.** Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192

MORTATTI, Maria R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Juliana R. **O prazer do aprender brincando.** Universidade Cândido Mendes: Niterói, 2011. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N203980.pdf.

NOBRE, Alena. **Realismo nominal e consciência metalinguística no processo de alfabetização de adultos e crianças.** Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/8952/1/arquivo8987_1.pdf.

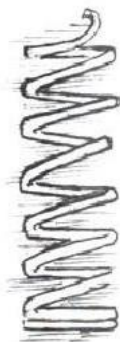
NOBRE, Alena; ROAZZI, Antonio. **Realismo nominal no Processo de Alfabetização de Crianças e Adultos.** Universidade federal de Pernambuco: Recife, 2010.

PNAIC, Pacto Nacional da Alfabetização na idade certa. **Documento orientador.** Ministério da Educação, MEC: 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf

6 ANEXOS

ANEXO 1

Identificando rimas: página de demonstração do professor



Identificando rimas: página de teste dos alunos



Identificando rimas: página de teste dos alunos



A Formiguinha

Domínio Público

Fui no mercado comprar café

Veio a formiguinha e subiu no meu pé

Eu sacudi, sacudi, sacudi

Mas a formiguinha não parava de subir

Fui no mercado comprar batata roxa

Veio a formiguinha e subiu na minha coxa

Eu sacudi, sacudi, sacudi

Mas a formiguinha não parava de subir

Fui no mercado comprar melão

E a formiguinha subiu na minha mão

Eu sacudi, sacudi, sacudi

Mas a formiguinha não parava de subir

Fui no mercado comprar jerimum

E a formiguinha subiu no meu bumbum

Eu sacudi, sacudi, sacudi

Mas a formiguinha não parava de subir

Fui no mercado comprar um giz

Veio a formiguinha e subiu no meu nariz

Eu sacudi, sacudi, sacudi

Mas a formiguinha não parava de subir

ANEXO 5

O Cravo Brigou Com a Rosa

Domínio Público

O cravo brigou com a rosa

Debaixo de uma sacada

O cravo saiu ferido

E a rosa despedaçada

O cravo ficou doente

E a rosa foi visitar

O cravo teve um desmaio

E a rosa pôs-se a chorar

ANEXO 6

A casa e o seu Dono

Elias José

Essa casa é de caco
Quem mora nela é o macaco.

Essa casa tão bonita
Quem mora nela é a cabrita.

Essa casa é de cimento
Quem mora nela é o jumento.

Essa casa é de telha
Quem mora nela é a abelha.

Essa casa é de lata
Quem mora nela é a barata.

Essa casa é elegante
Quem mora nela é o elefante.

E descobri de repente
Que não falei em casa de gente.

ANEXO 7

O Gato xadrez

Bia Villela

Era uma vez um gato xadrez
caiu da janela e foi só uma vez.
Era uma vez um gato azul
levou um susto e fugiu pro sul.
Era uma vez um gato vermelho
entrou no banheiro e fez careta no espelho.
Era uma vez um gato amarelo
esqueceu de comer e ficou meio magrelo.
Era uma vez um gato verde
Ele era preguiçoso e foi deitar na rede.
Era uma vez um gato colorido
brincava com os amigos e era muito divertido.
Era uma vez um gato laranja
ficou doente e só queria canja.
Era um vez um gato marrom
olhou pra gata e fez "rom rom".
Era uma vez um gato rosa
comeu uma sardinha deliciosa.
Era uma vez um gato preto
era teimoso e brincou com um espeto.
Era uma vez um gato branco
era tão sapeca que pulou do barranco.
Era uma vez um gato xadrez...
quem gostou desta história que conte outra vez...

ANEXO 8

Hoje é domingo

Domínio Público

Hoje é domingo

Pé de cachimbo

O cachimbo é de ouro

Bate no touro

O touro é valente

Bate na gente

A gente é fraco

Cai no buraco

O buraco é fundo

Acabou-se o mundo.