

# CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS: a produção de conhecimento na alfabetização

## PHONOLOGICAL AWARENESS AND METALINGUISTIC ACTIVITIES: knowledge production in literacy

*Cláucia Aline Wermeier<sup>1</sup>*

*Luciana Facchini<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Ao trabalhar com crianças de baixo rendimento escolar no PIBID, detectou-se que parte do grupo não reconhecia as diversas formas de segmentação da linguagem. Assim, optou-se por investigar a edificação da consciência fonológica, bem como possibilitar dez práticas de reflexão linguística a este grupo. Para tanto, estruturou-se uma pesquisa qualitativa que envolveu alunos e docentes de uma escola pública da Encosta da Serra Gaúcha. Os resultados da pesquisa indicam que as atividades metalinguísticas semanais foram muito benéficas para as crianças. No entanto, no questionário com questões de livre resposta, os professores não demonstraram ter o aprofundamento conceitual necessário para o desenvolvimento da consciência fonológica como conhecimento explícito.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Leitura. Escrita. Consciência fonológica. PIBID.

**ABSTRACT:** When working with children with a low school performance in PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica [Institutional Program of Scientific Initiation Scholarships]), it was detected that part of the group did not recognize different forms of language segmentation. Thus, it was decided to investigate the edification of phonological awareness, as well as to promote ten practices of linguistic reflection for this group. Therefore, a qualitative research was structured, which involved students and teachers of a public school in the Encosta da Serra Gaúcha (a region located just before the mountains). The research results indicate that the weekly metalinguistic activities were very beneficial to the children. However, in the free questionnaire the teachers did not show the conceptual depth required for the development of phonological awareness as an explicit knowledge.

**Keywords:** Learning. Reading. Writing. Phonological awareness. PIBID.

### 1 INTRODUÇÃO

Para a criança que está iniciando sua caminhada escolar, a correspondência entre a fala e a escrita, o processo e a construção de seus saberes cognitivos, é algo novo, do qual precisa se apropriar para que alcance resultados positivos quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica, reconhecendo palavras, sílabas e fonemas.

Durante o processo de alfabetização, a criança precisa compreender que o Sistema Alfabético de Escrita (SAE) é composto por palavras que são segmentadas por sílabas, que as sílabas são subdivididas em unidades menores, as quais denominamos de letras e, por fim, que as letras produzem um som. Este longo processo é denominado de consciência fonológica. Mas, antes disso, é preciso compreender que a fala é o processo que antecede o

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pelo ISEI.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela PUCRS e professora do ISEI.

aprendizado da alfabetização, ou seja, o desenvolvimento da fala é essencial neste processo cognitivo. Cysne (2012, p. 4) afirma que a consciência fonológica “[...] pode ser definida como a consciência de que a fala é segmentada em unidades cada vez menores: frases são formadas por palavras, palavras são constituídas por sequências de sons, fonemas estão intimamente associados aos grafemas”.

As pesquisas apresentadas até o momento, apontam sugestões de atividades e/ou testes que podem ser realizados para que se possa compreender o nível de consciência fonológica das crianças. Neste sentido, as pesquisadoras Maluf (1997) e Ramos (2005) foram utilizadas como base para o aprofundamento deste estudo, assim como Capovilla e Capovilla (2000) e Cielo Poersch (1998).

Morais (2004) afirma que as pesquisas voltadas para as habilidades de reflexão da consciência fonológica iniciaram na década de 1970 com Liberman (1974, citado por Moraes, 2004), e que a partir dele muitos outros estudos foram realizados. De acordo com Mota, Melo Filha e Lasch (2007, p. 478), o desenvolvimento da consciência fonológica é uma característica do período de alfabetização e implica, não só, a tomada de consciência de fonemas, mas o desenvolvimento das habilidades de trabalhar com estes fonemas.

Para Moraes (2004), a consciência fonológica deveria ser uma consequência da alfabetização. Ou melhor colocado, ao alfabetizarmos, deveríamos trabalhar a consciência fonológica intencionalmente e intensamente. Porém, na prática, não é isso que se percebe.

A que se deve a complexidade da aquisição do conceito de consciência fonológica? Deve-se às muitas habilidades que são construídas a partir da percepção do tamanho da palavra, da identificação de suas sonoridades até o ato de segmentar ou dividir as palavras em sílabas e fonemas. Tal processo cognitivo se desenvolve de forma gradativa, isto é, desde seus primeiros conhecimentos, adquiridos quando ainda bebê, até que seja capaz de refletir sobre seus processos de pensamento, passando a refletir e controlar seus pensamentos.

Enquanto os processos cognitivos podem ser muito variados, a metacognição refere-se à consciência do processo cognitivo, no qual o sujeito consegue elaborar e reorganizar suas ideias, suas explicações e seus questionamentos, ampliando seus conhecimentos, suas habilidades e competências. Quando o sujeito adquire a capacidade de refletir sobre seus processos intelectuais, ele adquire o que chamamos de conhecimento metacognitivo. Ou melhor explicitado: “Metacognição é o termo que se refere às teorias e aos princípios utilizados no estudo dos processos de pensamento, principalmente quan-

to ao monitoramento ativo desses processos, aí incluindo sua regulação e ordenação” (CIELO apud RAMOS, 2005, p. 17).

A capacidade das crianças para adquirir habilidades metalinguísticas de baixo nível ou mais simples depende, em grande parte, de seu nível de pensamento operacional concreto (CIELO, 1998, p. 101). Estudos como os de Yavas (1989), Haase (1990) e Gombert (1992) citados por Cielo (1998, p. 101) explicam que:

A consciência linguística permite ao sujeito atentar à expressão linguística, dissociando-a do conteúdo da mensagem, sendo um tipo de processamento psicolinguístico lento e intencional que se desenvolve espontaneamente com a idade, tornando-se mais consciente durante a segunda infância [...].

Muitos estudos apresentam diferentes níveis de consciência fonológica. De acordo com Freitas, Alves e Costa (2010, p. 3-4), a consciência fonológica é:

A capacidade que a criança tem de isolar unidades fonológicas no contínuo de fala é entendida como expressão da sua consciência fonológica. Esta subdivide-se em três tipos: (i) ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (pra - tos); (ii) ao isolar unidades dentro da sílaba, a criança revela consciência intrassilábica (pr.a ] [t.os); (iii) ao isolar sons da fala, a criança revela consciência fonêmica (p.r.a.t.o.s).

Cielo (1998) acrescenta mais um nível, a consciência de palavras. A consciência de palavras envolve saber que as frases são fragmentadas por palavras. A criança deve perceber a relação entre as palavras para organizá-las em uma sequência que dê sentido. A consciência de palavras tem maior influência na aprendizagem inicial da aquisição da escrita e na produção de textos.

Para a maior parte das crianças, há o entendimento de que as sílabas são compostas por apenas dois fonemas/letras. No momento em que a criança necessita dividir a palavra em sílabas, nas palavras cujas sílabas são compostas por mais de dois fonemas/letras, ela não sabe onde colocar o terceiro fonema. Por exemplo, ao dividir a palavra CARAMBOLA, a criança fica na dúvida de onde posicionar o fonema /M/. E, por vezes, acontece de colocá-lo sozinho ou na sílaba seguinte: /CA-RA-M-BO-LA/; /CA-RA-MBO-LA/. Deste modo, Ramos (2005, p. 32) destaca que o nível de consciência da sílaba “corresponde à capacidade de operar com as estruturas silábicas. É considerado um nível que pode ser adquirido espontaneamente pela criança, antes mesmo de que ela aprenda a ler e a escrever”.

Entretanto, a língua portuguesa tem estruturas muito complexas na formação de sílabas. Nos primei-

ros anos de escolarização, é apresentado aos alunos inicialmente a estrutura silábica que mais utilizamos e que conhecemos como simples ou canônica, compostas por consoante (C) e vogal (V). Assim, os professores induzem ao erro ao explicar o processo de escrita apenas com as sílabas simples. A tabela 1, disposta a seguir, apresenta algumas estruturas silábicas presentes na Língua Portuguesa.

**Quadro 1:** Exemplos de estruturas silábicas

| Estrutura Silábica | Exemplo      |
|--------------------|--------------|
| CV + CV            | SA + LA      |
| VC + CV + CV       | ES + CO + LA |
| V + CV + CVC       | Ó + CU + LOS |
| CVC + CV           | CAR + TA     |
| CCV + CV           | PRA + TO     |
| CCVC + CVC         | CRIS + TAL   |
| CVVV + CV          | QUEI + JO    |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Cada estrutura silábica apresenta um grau de complexidade, o que pode ocasionar dificuldades na aprendizagem das crianças. Na palavra QUEIJO, a primeira sílaba é composta por quatro grafemas: o primeiro, consoante, e os outros três, vogais. É bastante complexo aos olhos de uma criança que está aprendendo a escrever, já que uma única sílaba é composta por quatro letras. Portanto, o professor alfabetizador deve apresentar aos aprendizes da escrita todos os tipos de sílabas, a fim de consolidarem seu processo de alfabetização. Os docentes não podem apenas usar as sílabas simples, mas devem apresentar também as sílabas compostas, para que seus alunos possam entendê-las e fazer o uso delas durante a escrita.

Freitas (2003, p.157) define rima como “a igualdade entre os sons das palavras desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema [...] ela pode englobar não só a rima da sílaba [...] como também uma sílaba inteira ou mais que uma sílaba”. Deste modo, as rimas devem ser identificadas pela criança pela semelhança fonológica das palavras, e não pela conceitual. QUEIJO rima com BEIJO porque há uma semelhança fonológica na última sílaba, já nas palavras LIVRO/REVISITA a semelhança está no conceito. Assim, “A consciência de rimas e aliterações envolve elementos intrassilábicos (ataque e rima). Palavras que apresentam a mesma rima da sílaba são as palavras que rimam (sabão/

fogão). Palavras que apresentam o mesmo ataque são as aliterações (menino/macaco)” (FREITAS, 2003, p. 157).

As crianças, precisam desenvolver a compreensão do som final ou inicial de uma palavra, de modo a compreender a formação de rimas e novas palavras a partir do som inicial delas. Para algumas crianças, esta compreensão é muito complexa. Principalmente, porque em algumas palavras a correspondência entre fonema e grafema não é unívoca – no vocábulo CASA, o fonema /Z/ é representado pela letra S.

O nível de consciência das unidades intrassilábicas é uma fase dita intermediária entre o nível de consciência da sílaba e o nível de consciência do fonema (RAMOS, 2005). Em outras palavras, é compreender as unidades que compõem a sílaba.

É possível perceber que a consciência intrassilábica está associada à consciência de rimas e aliterações, de modo que as sílabas, enquanto estruturas, nos permitem fazer uma divisão: o ataque, que é denominado de aberto, e a rima, chamada de fechada.

Ao identificar as rimas e aliterações, a criança faz, de forma natural, a classificação dessas palavras, separando-as pelo som, como: **papel**, **papai**, **pássaro**; ou **rato**, **pato**, **gato**. Em alguns casos, é possível perceber que as crianças reconhecem rimas e aliterações, palavras e sílabas com facilidade. Porém, há um grau maior de dificuldade no reconhecimento de fonemas e na transformação deste fonema (som) em grafema (escrita). Assim, é essencial que a consciência de fonemas seja trabalhada de forma mais intensiva, para que a criança memorize e reconheça os fonemas presentes em nossa fala, a fim de poder transcrevê-los. Ou seja:

O reconhecimento de que uma palavra é um conjunto organizado de fonemas possibilita a identificação das menores unidades de som da fala que podem mudar o significado da palavra. Sendo o fonema menos transparente para ser percebido, a dificuldade para sua discriminação é bem maior do que para a discriminação da sílaba. O acesso à sílaba parece ser mais fácil porque se pressupõe que a mesma seja uma unidade natural de segmentação da fala, inerente ao processo de percepção dessa (RAMOS, 2005, p. 37).

Se verbalizarmos para uma criança os seguintes sons, /r/ /a/ /t/ /o/, e a questionarmos sobre a palavra proferida, certamente ela não irá acertar. Os sons verbalizados de forma isolada, constituem um objeto abstrato para a criança, uma vez que ela ainda não compreende o sistema alfabético e não reconhece os sons isolados.

## 2 METODOLOGIA E ESTRUTURA DA PESQUISA

Este estudo foi estruturado como uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico. Isto porque:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Para sua realização, além da pesquisa bibliográfica, um questionário, composto de perguntas objetivas e subjetivas, foi respondido pelos professores das turmas do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental.

A pesquisa foi baseada, principalmente, nos estudos de Coimbra (1997), Maluf e Barrera (1997), Cielo (1998), Martins (1991), Santos e Antunes (1997), tendo como objetivo principal analisar o nível de consciência fonológica em que as crianças se encontram, auxiliando-as em seus aprendizados.

Para o escopo deste estudo, foram elaboradas tarefas de consciência fonológica à semelhança dos pesquisadores já citados. No quadro 2, disposto a seguir, de forma simplificada, pode-se observar as propostas dos pesquisadores e também a base da intervenção pedagógica efetivada nos encontros com os alunos participantes da pesquisa. Alguns dos pesquisadores foram citados na pesquisa de Ramos (2005).

O estudo foi realizado com 11 crianças participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, na faixa etária compreendida entre 6 e 8 anos, regularmente matriculadas em escola pública estadual de um município da região geográfica do Rio Grande do Sul denominada Encosta da Serra.

Ao total, foram realizados 10 encontros semanais, nos quais foram desenvolvidas atividades de treino dos diferentes níveis de consciência fonológica, baseados em textos rimados, como parlendas, trava-línguas, poemas e poesias. Em todos os encontros, foram trabalhados todos os níveis de consciência fonológica sempre tentando obter progressos.

Na pesquisa, além dos alunos, participaram os professores titulares de cada turma e a vice-diretora da escola que também é professora alfabetizadora e se dispôs a participar do estudo. Para todos os profissionais foram disponibilizados questionários com questões referentes ao desenvolvimento da consciência fonológica. Para preservar a identidade destes profissionais do ensino, estes foram identificados com os pseudônimos: AR, TERRA, FOGO e ÁGUA.

Os docentes, participantes do estudo, encontram-se com idades bastante variadas. Entre eles, há adultos jovens, adultos medianos e até professores com um pouco mais de idade. De acordo com Santos e Antunes (2007, p. 152):

**Quadro 2:** Proposta dos pesquisadores organizada de forma simplificada

| Autor                      | Tarefas  |
|----------------------------|--|
| Martins (1991)             | Destaque da sílaba inicial<br>Destaque da sílaba final<br>Destaque da sílaba do meio   |
| Cielo (1998)               | Leitura (2/3 letras / palavras / frases / oração)  |
| Coimbra (1997)             | (fantoques)  |
| Maluf e Barrera (1997)     | Realismo nominal<br>Sílabas diferentes<br>Sílabas semelhantes<br>Rima Sílaba inicial / final<br>Diagnóstico escrita e leitura<br>(de acordo com Emília Ferreiro) |
| Santos-Pereira (1997)      | Síntese silábica<br>Síntese fonêmica<br>Rima Segmentação fonêmica<br>Exclusão Fonêmica<br>Transposição fonêmica  |
| Menezes e Lamprecht (1999) | Teste de desvio da fala Teste de desvio da escrita   |

Fonte: Elaborado pela autora

A questão cronológica, que divide cada fase na vida adulta, parece estar ligada à época em que a sociedade vivencia historicamente até a contemporaneidade, ou seja, as divisões de faixa etária podem ser distribuídas de acordo com o contexto social em que a pessoa estiver inserida.

A maioria dos professores tem sua formação inicial no Curso de Magistério, porém não possuem formação específica em alfabetização, o que pode significar a dificuldade de ensinar e desenvolver as competências necessárias para aprender o Sistema Alfabético de Escrita. Assim, cada um dos docentes trabalha de acordo com aquilo que acredita, apostando em suas próprias concepções. Para Neira e Lippi (2012, p. 611):

Tanto a interpretação de fenômenos sociais quanto a construção de conhecimentos são campos de luta simbólicos disputados pelos grupos culturais que tentam fazer prevalecer suas concepções. Não obstante, o discurso da neutralidade é pura ingenuidade de alguns e esperteza de outros, que apostam nesse artifício para garantir a hegemonia. Advém daí a necessidade da multiplicidade de vozes no desenrolar da pesquisa, principalmente daquelas marginalizadas, bem como da explicitação do posicionamento político e epistemológico do pesquisador.

Isto significa que não basta acreditarmos apenas em nosso trabalho, é preciso procurar novos conhecimentos e metodologias incessantemente. Há a necessidade de acreditarmos em uma teoria que embasa nosso trabalho como um todo, de modo a melhorar nossa prática pedagógica no desenvolvimento das habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura.

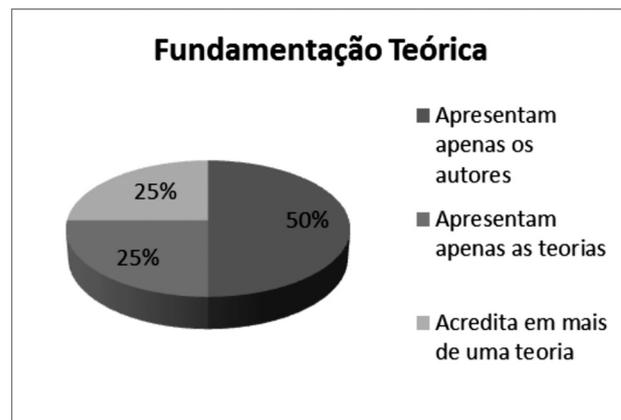
A respeito da teoria que fundamenta suas práticas pedagógicas, é possível perceber que os docentes não têm uma fundamentação teórica clara, ocorrendo uma bricolagem de teorias. Por falta de conhecimento aprofundado, fazem uma “amarração” entre as teorias e autores de cunho epistemologicamente distintos.

A opção pela bricolagem busca dar coerência ao posicionamento político e epistemológico que inspiram a análise cultural, pois os Estudos Culturais consideram difícil, senão impossível, provocar transformações e mudanças nos quadros sociais sem que sejam modificadas ou alteradas as estruturas e hierarquias que regem a produção dos conhecimentos (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 609).

Neira e Lippi (2012, p. 611) afirmam ainda que é preciso ouvir diversas explicações sobre o objeto para que o pesquisador possa percorrer inúmeros caminhos, aproximar-se e, talvez, chegar a múltiplas interpretações.

Em outras palavras, arquitetar conhecimentos através dos diversos posicionamentos científicos, a fim de saber qual influenciará o objeto a ser investigado. O gráfico 1 apresenta a fundamentação teórica dos professores participantes.

**Gráfico 1:** Fundamentação teórica dos docentes



Fonte: Autora

A professora, aqui identificada pelo pseudônimo AR, afirma que não acredita em uma única teoria perfeita, e que sua prática não se constitui em apenas uma teoria. Mas que “o professor precisa estar atento e comprometido com ela (prática pedagógica), pautada não na ação-reflexão-ação (práxis), assegurando aos alunos o direito de aprender e a se desenvolver de acordo com suas limitações e capacidades”.

Já a professora identificada pelo pseudônimo ÁGUA, afirma: “Acredito na ideia de que uma teoria dá base à outra. E tenho apreço pela teoria construtivista”, referindo-se à teoria de Piaget. As demais docentes apenas citaram teóricos como Jean Piaget, Paulo Freire e Emília Ferreiro, mas não fazem menção a nenhuma teoria.

Quando questionadas sobre o que elas acreditam ser, de que forma e com que frequência trabalham a consciência fonológica em sala aula, as professoras foram muito diretas e não entraram em detalhes sobre seu trabalho. Apresento, na sequência, os relatos de cada uma delas.

Na visão da professora AR: “No meu conhecimento é a capacidade de compreender de modo claro, consciente as palavras em suas menores unidades, em sílabas e fonemas. Trabalho diariamente, pois é de grande importância no processo de alfabetização”.

Para esta professora, não basta lembrar de um objeto que inicie com determinada letra, e, sim, saber o som que esta letra produz. Quanto a maneira e a frequên-

cia, a professora destaca que “as crianças precisam estar em contato com o som, reconhecer a relação som e letra, para isso, elas precisam brincar de ouvir, observar, manipular, pular, tocar, sentir as palavras, sílabas e letras”.

Na concepção da professora ÁGUA: “Acredito/penso que seja a habilidade em pronunciar sílabas, rimas ou fonemas (sons). Oralidade”. Já quanto ao trabalho com consciência fonológica em suas aulas e com que frequência o efetua, a professora sente-se insegura em sua resposta, pois apenas responde “creio que sim, em todos os momentos”.

Já a professora TERRA postula: “É a maneira de introduzir a leitura e a escrita no aluno através do ver e ouvir”. Sucintamente, a professora apenas afirma que trabalha com consciência fonológica em suas aulas, através de imagens, desenhos, repetição dos sons das sílabas.

Também de forma concisa, a professora FOGO afirma que é através de “Leitura labial<sup>3</sup>, pronúncia das letras, sílabas, palavras, cantando”. A respeito do seu trabalho com consciência fonológica e a frequência com que essas práticas acontecem, a professora afirma que “trabalha-se o tempo todo, pronuncia, repetição, leitura e escrita, em todas as aulas, nas mais diferentes atividades”.

Do mesmo modo, quando questionadas sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem, as professoras trazem as seguintes respostas:

- AR: “É essencial saber os sons das letras para se alfabetizarem”;
- ÁGUA: “É um suporte para a alfabetização, tornando fácil a sua aprendizagem até a alfabetização. Facilitando a aprendizagem da leitura e da escrita”;
- TERRA: “Total importância, torna o aprendizado mais prazeroso e de fácil percepção”;
- FOGO: “Ela acontece durante a leitura e a escrita”.

Através das respostas acima, podemos perceber que há falta de conhecimento por parte das professoras em relação à importância do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem. Para Silva (2008, p. 41), “quando se trata do não-dito, do implícito do discurso, coloca-se em questão a sua incompletude, lembrando que todo discurso é uma relação com a falta, o equívoco, já que toda linguagem é incompleta”. Através das respostas incompletas citadas, fica explícita uma certa falta de compreensão sobre o assunto.

O gráfico 2, disposto a seguir, apresenta a relação das dificuldades de promover o desenvolvimento da consciência fonológica em sala de aula.

**Gráfico 2:** Dificuldades na promoção da consciência fonológica



Fonte: Autora

Os professores participantes do estudo não demonstraram ter o aprofundamento conceitual necessário para o desenvolvimento da consciência fonológica como conhecimento explícito. Alguns professores trabalhavam com alguns níveis da consciência fonológica, porém não com todos e sem ter a noção da complexidade de cada nível. E outros professores trabalhavam com consciência fonológica como conhecimento tácito, sem a necessária reflexão e preparação prévia. Em ambos os grupos, o resultado de sua ação pedagógica não atinge as crianças que precisam de maior apoio docente.

### 3 A AÇÃO PEDAGÓGICA

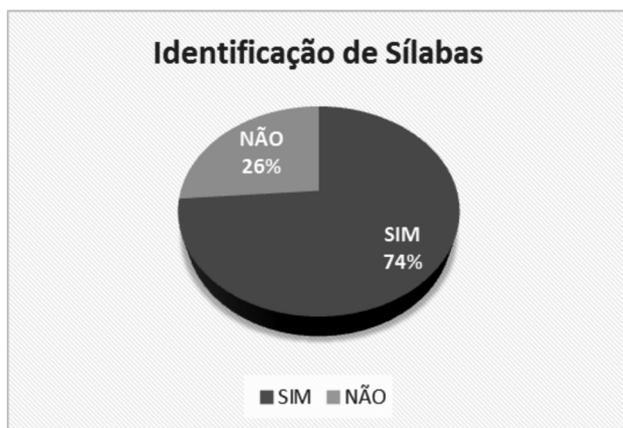
Com vistas ao desenvolvimento da consciência fonológica, foram realizados 10 encontros semanais com os alunos participantes e as turmas envolvidas na pesquisa. Em todos os encontros, foram trabalhados os diferentes níveis de consciência fonológica, assim como também foram trabalhados diferentes gêneros textuais como: poemas, poesias, parlendas, trava-línguas, entre outros gêneros textuais. De acordo com os PCNs da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 26), cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”.

<sup>3</sup> Neste caso, a professora refere-se a observar o movimento da boca durante a pronúncia das palavras que são ditas por ela durante o trabalho em classe.

Notou-se que os participantes apresentaram muitas dificuldades no início da realização das atividades, mas, após receberem um pouco mais de estímulos, compreendiam e conseguiam realizar as tarefas, mesmo apresentando certas dificuldades.

No início da pesquisa, 7 alunos tinham um certo conhecimento do que era uma sílaba, e 4 não compreendiam as estruturas silábicas que lhes eram apresentadas. Mas, após alguns encontros, já a reconheciam. No gráfico 3, podemos observar que, ao final dos 10 encontros, as atividades auxiliaram no desenvolvimento da consciência de sílabas dos alunos participantes.

Gráfico 3: Identificação de sílabas



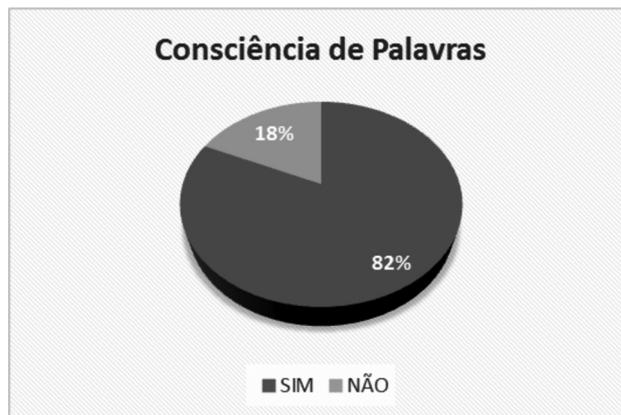
Fonte: Autora

Para a identificação de palavras, foram realizadas atividades como contagem de palavras nas frases verbalizadas pela pesquisadora, a procura em textos por palavras que iniciavam com determinada letra, o completamento de textos com as palavras que faltavam, a ordenação de frases a partir de fichas de palavras, a montagem de palavras como um quebra-cabeças de sílabas e contagem de palavras nos textos apresentados pela pesquisadora.

Para a contagem de palavras nas frases verbalizadas, utilizava-se um marcador para auxiliar os alunos durante a contagem. Para cada palavra proferida, os alunos deveriam colocar um marcador. A maioria dos participantes entendeu como fazer esta atividade. Porém, uma menina apenas preocupou-se em contar os marcadores e não as palavras.

Inicialmente, o grupo pesquisado contava com 5 crianças que compreendiam o que era uma palavra e 6 crianças que tinham dificuldades de identificar o que era uma palavra. Ao final da pesquisa, podemos perceber, através do gráfico 4, que houve progressos na identificação das palavras após o treino da consciência de palavras.

Gráfico 4: Identificação de palavras



Fonte: Autora

Sobre o processo de aprendizagem da escrita, os PCNs da Língua Portuguesa ressaltam:

É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a escrever, escrevendo (BRASIL, 1997, p. 48).

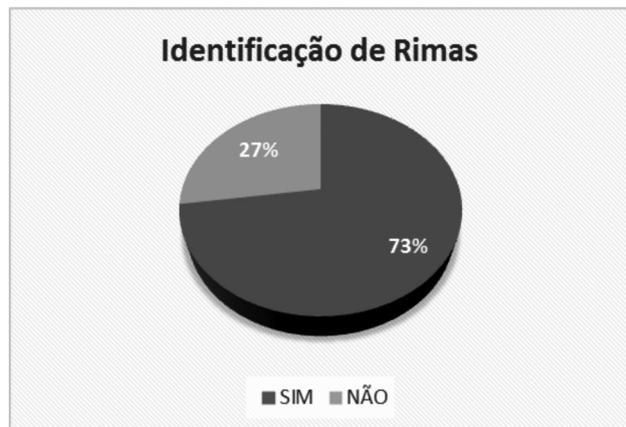
Na ordenação de frases, percebi que os alunos não identificavam a palavra inicial, ou seja, a palavra com letra maiúscula. Percebendo a dificuldade dos alunos, expliquei no quadro com deveriam realizá-la. Por exemplo, na frase “A bola de João é grande e colorida” questionou-se: quem tem uma bola? Como é a bola? Como se inicia a frase? Como encerramos a frase? E, somente assim, os alunos conseguiram ordenar as frases de forma correta. Tais questionamentos auxiliaram os alunos na compreensão da tarefa e, quando a atividade foi realizada novamente, já sabiam como fazê-lo. Neste encontro, uma das alunas surpreendeu-me. Mesmo sem ter o domínio da leitura e lendo as palavras com certa dificuldade, percebia que estas não estavam na ordem correta. Reorganizava-as e relia as frases até conseguir montá-la de forma correta. Neste sentido, Prado e Nobrega (2014, p. 4) enfatizam:

A consciência de palavras representa a capacidade de segmentar à frase em palavras e, além disso, perceber a relação entre elas e organizá-las numa sequência que dê sentido. Contar o número de palavras numa frase, referindo-o verbalmente ou batendo uma palma para cada palavra, é uma atividade de consciência de palavras. Por exemplo: Quantas palavras há na frase: “A menina come bolo”?

Na realização das atividades com rimas, muitos alunos apresentaram dificuldades, sempre precisando de

mais estímulos e ajuda para conseguir identificar ou criar uma rima. A maioria dos participantes, ao serem solicitados para criar uma rima, não conseguia encontrar palavras com a semelhança sonora, e, sim, conceitual. Por exemplo, RATA, disseram RATO, ou para AMOR, disseram CARINHO, como é possível observar no gráfico 5 disposto a seguir:

**Gráfico 5:** Identificação de rimas



Fonte: Autora

Para Cardoso-Martins (1995, citado por FREITAS, 2003, p. 159), a rima é uma propriedade fonológica saliente para pré-escolares brasileiros. No entanto, é mais fácil as crianças identificarem as aliterações (FACA-FADA-FAROL) do que identificar as rimas (PATO-GATO-MATO). Assim, é preciso dar-se a devida atenção ao processo de identificação das rimas e à compreensão desse processo.

Para a identificação de fonemas, os alunos foram desafiados a encontrar palavras nos textos trabalhados, como também a escrever e identificar palavras que iniciassem e terminassem com determinado fonema. A maioria dos alunos conseguiu identificá-las, porém alguns demonstraram dificuldades na tarefa. Um dos alunos não identificava todas as letras e sentia mais dificuldades que os demais. Mesmo com dificuldades, ele conseguiu realizar as tarefas, porém sempre com auxílio.

Também na identificação de fonemas, observou-se a troca do /V/ pelo /F/ e o acerto por ensaio e erro nas primeiras tentativas. Apenas depois de bastante incentivo é que os alunos foram conseguindo associar os sons à palavra correspondente. Ao final das atividades, a maioria das crianças obteve sucesso, tanto para identificar os fonemas iniciais, quanto para identificar ou excluir algum fonema solicitado. De acordo com Prado e Nóbrega,

a consciência fonológica associada ao conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas permite à criança uma aquisição da escrita com maior facilidade, uma vez que possibilita a generalização e memorização destas relações (som-letra) (PRADO; NOBREGA, 2014, p. 5).

No decorrer dos encontros, alguns alunos obtiveram maior sucesso em sua leitura, visto que durante as atividades de leitura queriam ler e mostrar que já estavam conseguindo obter progressos. Entretanto, nas tentativas de leitura, trocavam letras, mas logo percebiam o erro e o corrigiam. Destarte, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 41).

Em todos os momentos do processo, os alunos foram instigados a tentar ler e produzir textos. Leram palavras, pequenas frases ou textos diversificados e foram desafiados a produzir os seus próprios textos, tanto individuais quanto coletivos, pensando na estrutura e na organização. Desta forma, Viana (2006, p. 5) afirma:

A criança motivada será mais perseverante face às dificuldades, e estará disposta a trabalhar mais para as superar, pois possui um “projecto de leitor”. A criança motivada para aprender a ler irá ler mais e, lendo mais, lerá melhor. A motivação para a leitura não nasce do facto de as crianças viverem rodeadas de livros.

Ao final dos encontros, os próprios alunos selecionavam os textos que queriam ler, demonstrando interesse e compreensão da leitura que estavam realizando. Morais (1997 citado por VIANA, 2006, p. 9-10) postula que

[...] este saborear das palavras é importante para as entender como entidades portadoras de sentidos, mas também de sons, sons partilhados com muitas outras. Para além disso, a leitura é uma das estratégias mais poderosas para que as crianças contactem com o estilo escrito da língua, com novo vocabulário, e com estruturas gramaticais de complexidade diversa da que encontram na linguagem oral.

É igualmente importante que os professores realizem intervenções de modo a garantir a circulação de informações entre os alunos e a colaboração do grupo, a fim de promover a aprendizagem de toda a turma. Viana (2006, p. 5) afirma:

Ao falar de motivação para a leitura não podemos deixar de falar no importante papel do mediador de leitura [...] Se queremos motivar a criança para ler temos de partilhar as leituras, temos de saborear os livros em conjunto, sem cobranças, sem fichas de leitura, por puro prazer.

Sobre a evolução na escrita, das 11 crianças apenas 4 tinham conhecimentos básicos em escrita, questionando diversas vezes como se escrevia determinada palavra. Porém, ao final da pesquisa, a situação se inverteu. Assim, “a estimulação e o desenvolvimento do interesse pela comunicação escrita deverá ter como ponto de partida o interesse pela comunicação oral, que a antecede e prepara” (VIANA, 2006, p. 7). Deste modo, pode-se perceber que os alunos progrediram também no modo de comunicar oralmente, expressando suas ideias e sugestões.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontam que muitos aspectos devem ser considerados no trabalho pedagógico com crianças nas classes de alfabetização. Uma delas é o número excessivo de alunos em sala de aula, o que impede que as professoras consigam dar atenção, em especial àqueles que mais necessitam, e efetivar a intervenção de forma intensiva e intencional para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Outro aspecto relevante é a forma como as professoras abordam o tema durante as aulas. As docentes afirmam trazer diferentes gêneros textuais, atividades diversificadas, pensando sempre em promover a aprendizagem dos alunos de acordo com as necessidades destes. Porém, nem sempre esta intenção se concretiza.

Acredito que há falta de conhecimento aprofundado por parte das profissionais em relação ao tema da consciência fonológica. Isto porque, em alguns momentos, não deixam claras suas ideias ou opiniões sobre o assunto. E, em outros, as docentes não conseguem detalhar o seu trabalho, o que talvez seja reflexo da falta de referencial teórico para embasar seu trabalho pedagógico. Sobre a falta de conhecimento e a bricolagem, Neira e Lippi (2012, p. 610-611) afirmam:

Ora, teorias e conhecimentos nada mais são do que artefatos culturais e linguísticos. Uma vez que a interpretação está imbricada na dinâmica social

e histórica que moldou o artefato cultural sob análise, a bricolagem reconhece a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto. Consequentemente, a linguagem e as relações de poder assumem a posição central nas interpretações da realidade, pois se constituem como mediadores fundamentais na contemporaneidade.

Ao longo dos encontros, notou-se que as crianças que obtinham melhores resultados nas demais tarefas também estavam adquirindo maior sucesso na leitura. Similarmente, os alunos com processo mais lento nas tarefas foram se tornando mais capazes na leitura de forma gradativa. Isto é, à medida que eles obtinham mais contato com a leitura e a escrita, seus resultados avançavam consideravelmente. Portanto, o crescimento no desempenho das tarefas acontece de acordo com o contato do sujeito com o material disponível de leitura e escrita e a progressiva compreensão metalinguística. Ainda os PCNs da Língua Portuguesa destacam:

Uma prática constante de leitura na escola presuppõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar (BRASIL, 1997, p. 43).

É importante levarmos em consideração que a linguagem oral é essencial para a aquisição da linguagem escrita. O professor deve abrir espaço para que a criança possa expor oralmente suas ideias e hipóteses acerca de determinado assunto. Neste sentido, foi possível observar que em vários momentos os alunos sentiram-se à vontade para fazê-lo, o que acredito que tenha favorecido os resultados obtidos. De acordo com Solé (2008, p. 55-6 citado por CARVALHO, 2010, p. 38):

A consciência fonológica inicialmente surge do interesse da criança pela língua falada e por algumas das suas propriedades, como, por exemplo, a rima que leva a criança a explorar semelhanças e diferenças entre as palavras e partes da palavra, e, com a ajuda de um adulto a criança pode estabelecer a diferença entre o início e a rima e ter acesso aos fonemas individuais e poderá a partir daí “ser levada a fixar a atenção em outros fonemas das palavras mediante tarefas de segmentação fonêmica (golpear, contar etc.)”.

Sobre a aprendizagem da leitura, é importante que o professor saiba equilibrar as atividades de modo a contemplar todos os níveis de consciência fonológica, não

esquecendo que a leitura, assim como a escrita, são habilidades complexas a serem desenvolvidas e não apenas decodificadas, o que implica trabalhar com todas as unidades linguísticas, uma vez que estas não são construídas de forma espontânea pelas crianças. Para Carvalho (2010, p. 38-39):

Com efeito, [...] ler é uma habilidade complexa que envolve inúmeros processos cognitivos também complexos. Entretanto, aprender a ler e escrever em um sistema de escrita alfabético requer que o aprendiz descubra as correspondências entre as sequências sonoras da fala e as sequências gráficas da escrita, o que não significa que o ensino dessas correspondências deva ocorrer de forma mecânica e sem considerar as experiências e conhecimentos espontâneos da criança.

Assim, a criança precisa organizar seu pensamento e suas ideias para adquirir o processo metacognitivo. Após esse processo, a criança começa a entender a correspondência da fala com a grafia das palavras.

A intensidade da melhora nas habilidades variou nos diferentes níveis de consciência fonológica trabalhados. Algumas crianças obtiveram ganhos maiores nas habilidades silábicas e fonêmicas, enquanto outras obtiveram resultados positivos nas habilidades de rimas, aliterações e consciência de palavras. Para um pequeno grupo, foi preciso repetir as atividades de rimas, pois seus integrantes não conseguiam identificar a semelhança dos sons, o que pode ser considerado a principal razão para a dificuldade na realização da tarefa e, conseqüentemente, na aprendizagem da leitura e da escrita.

Destarte, pode-se afirmar que as crianças que apresentaram maiores dificuldades para dominar a leitura e a escrita são aquelas que apresentaram dificuldades em tarefas que exercitavam as habilidades em detectar os sons da fala.

Os resultados da pesquisa, com este grupo de participantes e neste momento histórico, sugerem que o ensino da leitura e da escrita deve levar em consideração os conhecimentos prévios das crianças e avaliar o nível de construção em que se encontram.

A pesquisa “Consciência fonológica e atividades metalinguísticas: a produção de conhecimento na alfabetização” conseguiu obter resultados positivos, auxiliando no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de todos os alunos envolvidos em maior ou menor grau. Ou melhor explicitado, aproximadamente 70% dos participantes da pesquisa evoluíram o suficiente para efetivar a leitura de forma autônoma e compreensiva, participando das suas classes com melhor rendimento e motivação. Os demais alunos, 30% restantes, precisarão

da continuidade da intervenção pedagógica para avançar ainda mais em suas aprendizagens.

### REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Cristina Petrucci; SIMÕES, Mário R.; MARTINS, Cristina. Testes de consciência fonológica da bateria de avaliação neuropsicológica de Coimbra: estudos de precisão e validade. **RIDEP**, v. 29, n.1, 2011. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/14711>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / 1997.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização**: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_1\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 06 set. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar**: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_2\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_2_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 06 set. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética**: ano 1: unidade. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_3\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_3_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 06 set. 2015.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722000000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 ago. 2016.

CARVALHO, Lina Maria de Moares. **Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita**: melhor prevenir do que remediar. 2010. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/15966/1/Lina%20Maria%20de%20Moraes%20Carvalho.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2015.

CIELO, Carla Aparecida. A sensibilidade fonológica e o início da aprendizagem da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n.4, p. 21-60, dez. 1998. Disponível em: <<http://>

- revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15116/10010>. Acesso em: 13 set. 2015.
- CIELO, Carla Aparecida; POERSCH, J. M. Relação entre a sensibilidade fonológica e o aprendizado inicial da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 99-105, jun. 1998. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewArticle/15073>>. Acesso em: 13 set. 2015.
- COIMBRA, Miriam. A habilidade metafonológicas em crianças de cinco anos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 32, n.4, p. 61-79, 1997. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewArticle/15292>>. Acesso em: 13 set. 2015.
- CYSNE, Karla. **Intervenção em consciência fonológica em crianças com dificuldades de leitura e escrita**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na criança) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade nova de Lisboa. 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.26/5465>>. Acesso em: 13 set. 2015.
- FREITAS, Fabiana Rego. **Programa de promoção de habilidades de consciência fonológica para crianças com dificuldades de aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~bdsepsi/81a.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2015.
- FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 38, n.2, p. 155-170, jun. 2003. Disponível em: <[http://revistaseletronicas.pucrs.br/fzva/ojs/index.php/fale/search/authors/view?firstName=Gabriela&middleName=Castro%20Menezes%20de&lastName=Freitas&affiliation=&country="](http://revistaseletronicas.pucrs.br/fzva/ojs/index.php/fale/search/authors/view?firstName=Gabriela&middleName=Castro%20Menezes%20de&lastName=Freitas&affiliation=&country=)>. Acesso em: 13 set. 2015.
- FREITAS, Maria João; ALVES, Dina; COSTA, Teresa. A consciência fonológica: brochura. 2010. Disponível em: <[https://www.clul.ul.pt/files/anagrama/Poster\\_FreitasAlvesCosta\\_2010.pdf](https://www.clul.ul.pt/files/anagrama/Poster_FreitasAlvesCosta_2010.pdf)>. Acesso em: 04 set. 2015.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia Domingos. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 125-145, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721997000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 ago. 2015.
- MARTINS, Cláudia Cardoso. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e escrita. **Caderno Pesq.**, São Paulo, n. 76, p. 41-49, fev. 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1053>>. Acesso em: 19 ago. 2015.
- MORAIS. Artur Gomes de A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 175-192, set. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewArticle/13913>>. Acesso em: 24 ago. 2015.
- MOTA, Helena Bolli; MELO FILHA, Maria das Graças de Campos; LASCH, Sabrina Schützenhorfer. A consciência fonológica e o desempenho na escrita sob ditado de crianças com desvio fonológico após realização de terapia fonoaudiológica. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 477-482, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v9n4/05.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2016.
- NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 31 ago. 2016.
- PRADO, Gabriela Ortiz; NÓBREGA, Thais Fernandes Ribeiro. Problematicando a consciência fonológica nas práticas docentes com crianças em fase de pré-alfabetização. **Simposio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança**, 2., 2014. Disponível em: <[http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1405851809\\_ARQUIVO\\_Versao\\_Revisada\\_1Gabi\\_e\\_Thais.pdf](http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1405851809_ARQUIVO_Versao_Revisada_1Gabi_e_Thais.pdf)>. Acesso em: 07 set. 2015.
- RAMOS, Norma Suely Campos. **Consciência fonológica do português do Brasil: descrição e análise de cinco testes**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/1920/1/416793.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.
- SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz. Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1 (61), p. 149-164, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/544>>. Acesso em: 03 jul. 2016.
- SILVA, Obdália Santana Ferraz. Os ditos e os não-ditos do discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem. **R. Faced**, Salvador, n.14, p. 39-53, jul./dez. 2008. Disponível em: <[www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/download/3007/2653](http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/download/3007/2653)>. Acesso em: 04 jun. 16.
- VIANA, Fernanda Leopoldina P. **As rimas e consciência fonológica**. Conferência proferida no Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos, organizado pelo Centro de Formação Maria Borges de Medeiros (Lisboa), nos dias 4, 5 e 6 de Dezembro de 2006, e subordinado ao tema “Promovendo a competência leitora”. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11780>>. Acesso em: 03 jun. 2016.