

LUCIMARA CRISTINA GREGÓRIO

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM
DA LEITURA E DA ESCRITA:
Reflexões sobre alfabetização**

ASSIS

2024

LUCIMARA CRISTINA GREGÓRIO

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM
DA LEITURA E DA ESCRITA:
Reflexões sobre alfabetização**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de mestra em Letras – Mestrado PROFLETRAS (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos).

Orientador(a): Prof. Dr. Alessandro Jocelito Beccari

ASSIS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Maria Luiza Carpi Semeghini - CRB 8/8301

G821c Gregorio, Lucimara Cristina
Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da
escrita: reflexões sobre alfabetização / Lucimara Cristina
Gregorio. — Assis, 2024
176 p. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Dr. Alessandro Jocelito Beccari

1. Consciência fonológica. 2. Alfabetização. 3. Leitura e
escrita. I. Título.

CDD 372.4

REGISTRO DO IMPACTO ESPERADO

Consideramos que esta pesquisa traz em si, um importante impacto no âmbito educacional, com a mudança de percepção e a transformação da prática pedagógica em alfabetização a partir dos novos conceitos sobre a compreensão do nosso sistema de escrita alfabética, que abarca entender a relação fonema-grafema, por parte dos alfabetizados do primeiro ciclo da educação básica. Contribui para que o professor alfabetizador reflita sobre sua própria prática, buscando os conhecimentos necessários para que seja capaz de conduzir sua ação interventiva, por meio de uma mediação de aprendizagem adequada às necessidades de sua turma, correspondendo, portanto, ao ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável) número 4 que provê uma educação de qualidade.

Além disso, prevê uma mudança de paradigma sobre os processos de alfabetização, especificamente, na escola onde foi desenvolvida esta pesquisa, considerando os desafios do contexto atual pós-pandemia, frente à queda da proficiência em Língua Portuguesa dos alunos no final do segundo ciclo (5º ano).

Traz resultados palpáveis à comunidade escolar, à medida que transpõe as barreiras das teorias e estabelece uma relação gestão-professor, professor-aluno, professor-família, pela anuência desta pesquisa por parte da equipe gestora da escola, dos pais/responsáveis pelos alunos e dos próprios alunos, que compreenderam a importância desta pesquisa. Todos os envolvidos, direta ou indiretamente, colaboraram para o bom êxito da pesquisa, mantendo o foco num mesmo objetivo: promover a aprendizagem dos alunos, a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade local. Dessa forma, contribui para a redução das desigualdades sociais, prevista no ODS 10.

Apresenta descobertas teórico-práticas para a área acadêmica que podem fomentar novas pesquisas nas áreas de História da Educação, Educação e Linguagens, Formação de Professores, Currículo, Trabalho Docente e Avaliação etc., contribuindo em diferentes linhas de pesquisa ligadas à educação.

RECORD OF EXPECTED IMPACT

We consider that this research has an important impact on the educational sphere, with the change in perception and the transformation of pedagogical practice in literacy based on new concepts about understanding our alphabetic writing system, which encompasses understanding the phoneme- grapheme, by literacy students in the first cycle of basic education. It helps literacy teachers reflect on their own practice, seeking the necessary knowledge to be able to conduct their intervention, through learning mediation suited to the needs of their class, corresponding, therefore, to the SDG (Development Objectives). Sustainable) number 4 that provides quality education.

Furthermore, it foresees a paradigm shift in literacy processes, specifically, in the school where this research was developed, considering the challenges of the current post-pandemic context, given the drop in students' Portuguese language proficiency at the end of the second cycle (5th year).

It brings tangible results to the school community, as it overcomes the barriers of theories and establishes a management-teacher, teacher-student, teacher-family relationship, through the consent of this research by the school management team, parents/guardians of the students and from the students themselves, who understood the importance of this research. Everyone involved, directly or indirectly, contributed to the successful success of the research, maintaining the focus on the same objective: promoting student learning, the formation of critical, participatory citizens who are aware of their role in local society. In this way, it contributes to the reduction of social inequalities, foreseen in SDG 10.

It presents theoretical-practical discoveries for the academic area that can encourage new research in the areas of History of Education, Education and Languages, Teacher Training, Curriculum, Teaching Work and Assessment, etc., contributing to different lines of research linked to education.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LUCIMARA CRISTINA GREGÓRIO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 05 dias do mês de março do ano de 2024, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LUCIMARA CRISTINA GREGÓRIO, intitulada **CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: Reflexões sobre alfabetização**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. ALESSANDRO JOCELITO BECCARI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Estudos Linguísticos e Literários / UNESP/FCL - Assis/SP, Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Estudos Linguísticos e Literários / UNESP/FCL - Assis/SP, Prof. Dr. MARCIO RENATO GUIMARÃES (Participação Virtual) do(a) UFPR - Curitiba/PR. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. ALESSANDRO JOCELITO BECCARI



Dedico este trabalho à minha mãe, minha maior incentivadora e apoiadora em todos os meus sonhos e projetos de vida, me ajudando e fortalecendo com suas palavras e orações, em todos os momentos, sobretudo nos mais difíceis. Ao meu pai, que à sua maneira objetiva e prática de ver as situações, me ensinou a não enxergar os obstáculos mais fortes que a minha vontade de vencer.

AGRADECIMENTOS

À minha família, sempre presente, pai, mãe, irmão e cunhada, meu esteio, em quem sempre pude confiar meus sentimentos, minhas dificuldades, conquistas e vitórias. Meus maiores incentivadores.

Ao orientador e professor Dr. Alessandro Jocelito Beccari presente nesta trajetória acadêmica, solícito e disponível, sábio em suas observações e encaminhamentos. Com uma prontidão exemplar de um mestre para com seu discípulo, esclarecendo minhas dúvidas e dificuldades com muita serenidade e profissionalismo. Qualidades, estas, que me ajudaram a discernir e traçar o caminho a seguir até chegar ao meu objetivo final.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional, ProfLetras, da UNESP de Assis, que com maestria conduziram e enriqueceram nossas manhãs e tardes de sexta-feira com suas aulas pelo *Google Meet*, nas disciplinas obrigatórias e optativas, que me permitiram planejar e desenvolver a minha pesquisa a partir dos conhecimentos que com eles adquiri.

Aos colegas da Turma 8 do mestrado, pela amizade, companheirismo e compartilhamentos de experiências em sala de aula, nas diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica em que atuam.

À querida professora Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, por quem tenho uma grande admiração, que com suas aulas da disciplina optativa, Literatura Infantil e Juvenil, no último horário nas sextas-feiras, tornou nossas tardes mais leves, mesmo em meio ao cansaço físico e psicológico. Agradeço a generosidade em aceitar o convite para participar da minha banca de qualificação e defesa, com contribuições riquíssimas para minha pesquisa.

Ao professor Dr. Márcio Renato Guimarães, pela participação em minha banca de qualificação contribuindo assertivamente com suas observações acerca do andamento da minha pesquisa, fazendo-me enxergar aspectos importantes quanto à tematização. Gratidão pela solicitude no aceite ao convite para estar presente em minha banca de defesa.

E, principalmente, a Deus, que até aqui me sustentou com sua destra poderosa. Me guardou, quando meus olhos turvaram, me guiou quando meus pés vacilaram, me iluminou quando minhas ideias vagavam, me fortaleceu, quando o desânimo me abateu, e, finalmente, me deu fé, quando já não tinha razões para acreditar. A Ti, toda honra, glória e louvor, agora e para sempre.

“mas aqueles que contam com o Senhor renovam suas forças; ele dá-lhes asas de águia. Correm sem se cansar, vão para a frente sem se fatigar. ”

(Isaías 40, 31)

GREGÓRIO, Lucimara Cristina. *Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: reflexões sobre alfabetização* – Assis. 2024. 176 f. Dissertação Mestrado Profissional em Letras – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa tematiza os processos de alfabetização na escola pública brasileira, iniciando-se por uma breve abordagem histórica de seus caminhos, desde o século XIX, com a metodização das cartilhas, até os dias atuais com a definição das aprendizagens essenciais trazidas pela BNCC. Este documento normativo, por sua vez, evidencia que para aprender a ler e escrever é preciso entender como funciona o sistema de escrita alfabética. E este entendimento requer a percepção das relações fonema-grafema, que envolvem a consciência fonológica (BRASIL, 2018, p. 90). Nesta perspectiva, a partir da pesquisa-ação participativa com uma turma de primeiro ano da educação básica, da escola pública EMEF Georgina Amaral Santos Lopes, localizada no município de Ourinhos, São Paulo, a professora-pesquisadora desenvolveu um trabalho de intervenção em sala de aula para entender como a consciência fonológica auxilia na alfabetização. Durante quatro semanas, em encontros diários, articulamos a aplicação de uma sequência de atividades, relativas às habilidades fonológicas, adequando-se ao contexto da turma. Fundamentada por nosso quadro teórico, composto pelos autores Adams *et al.* (2006), Faraco (2021), Freitas (2004), Lemle (2011), Cagliari (1992, 2002, 2006, 2008), Massini-Cagliari (2009); Massini-Cagliari e Cagliari (2008), Morais (2020), Stampa (2018) e Soares (2004, 2021), realizamos uma análise reflexiva, para comparar os resultados obtidos ao final desta pesquisa, com os dados coletados dos testes dos níveis da consciência fonológica. Além da reflexão sobre a prática pedagógica, os dados permitiram assentir ou refutar se de fato os conhecimentos fonológicos exercem influência na aprendizagem da leitura e escrita, como defendem os autores pesquisados.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Alfabetização. Leitura e escrita.

GREGÓRIO, Lucimara Cristina. *Phonological awareness and learning to read and write: reflections on literacy* – Assis. 2024. 176 f. Professional Master's Dissertation in Letters – Paulista State University (UNESP), Faculty of Sciences and Letters, Assis, 2024.

ABSTRACT

This research focuses on literacy processes in Brazilian public schools, starting with a brief historical approach to their paths, from the 19th century, with the methodization of booklets, to the present day, with the definition of essential learning brought by the BNCC. This normative document, in turn, highlights that to learn to read and write it is necessary to understand how the alphabetic writing system works. And this understanding requires the perception of phoneme-grapheme relationships, which involve phonological awareness (BRASIL, 2018, p. 90). In this perspective, based on participatory action research with a first-year class of basic education, from the public school EMEF Georgina Amaral Santos Lopes, located in the municipality of Ourinhos, São Paulo, the teacher-researcher developed intervention work in a classroom class to understand how phonological awareness helps literacy. During four weeks, in daily meetings, we articulated the application of a sequence of activities, related to phonological skills, adapting to the class context. Based on our theoretical framework, composed by authors Adams et al. (2006), Faraco (2021), Freitas (2004), Lemle (2011), Cagliari (1992, 2002, 2006, 2008), Massini-Cagliari (2009); Massini-Cagliari and Cagliari (2008), Morais (2020), Stampa (2018) and Soares (2004, 2021), we carried out a reflective analysis, to compare the results obtained at the end of this research, with the data collected from the level tests of phonological awareness. In addition to reflecting on pedagogical practice, the data allowed us to assent or refute whether in fact phonological knowledge has an influence on learning to read and write, as argued by the researched authors.

Keywords: Phonological awareness. Literacy. Reading and writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa original da Cartilha da Infância, 1911.....	28
Figura 2 – 1ª Lição: Vogaes, Cartilha da Infância, 1911.....	29
Figura 3 – Parte do texto de apresentação da Cartilha da Infância,1911.....	29
Figura 4 – Diphongos e vogaes accentuadas, Cartilha da Infância, 1911	30
Figura 5 – Lição 2: V (labial sibilante), Cartilha da Infância, 1911.....	30
Figura 6 – Trecho do texto destinado ao leitor da Cartilha da Infância, 1911	30
Figura 7 – Nota de rodapé, Cartilha da Infância, 1911.....	30
Figura 8 – Diagrama da <i>Grammatica Portugueza</i> , 1885.....	31
Figura 9 – Folha de rosto, Cartilha Sodré, 1947.....	35
Figura 10 – Capa da Cartilha Sodré, 1967	35
Figura 11 – Capa da Cartilha Sodré, 1987	35
Figura 12 – Folha de rosto da Cartilha Sodré, 1987.....	35
Figura 13 – Organização das lições, Cartilha Sodré, 1947.....	36
Figura 14 – Organização das lições, Cartilha Sodré, 1987.....	36
Figura 15 – 1ª Lição: Cartilha Sodré, 1947	37
Figura 16 – 1ª Lição Cartilha Sodré, 1987	37
Figura 17– Caminho Suave, 2019	40
Figura 18 – Capa: Caminho Suave, 1967.....	40
Figura 19 – Capa: Caminho Suave, 1989	40
Figura 20 – Capa: Caminho Suave, 2004	40
Figura 21 – 1ª lição: Caminho Suave, 1967	41
Figura 22 – 1ª lição: Caminho Suave, 1989	41
Figura 23 – 1ª lição: Caminho Suave, 2004	41
Figura 24 – Caminho Suave, 1967	42
Figura 25– Caminho Suave, 1989	42
Figura 26 – Caminho Suave, 1989	42
Figura 27 – Caminho Suave, 2004	42
Figura 28 – Turmas/série, quantidade de alunos	56
Figura 29 – Fachada da escola.....	56
Figura 30 – Visão externa da escola: quadra coberta/campo/parque	57
Figura 31 – Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência –Língua Portuguesa	58

Figura 32 – Distribuição porcentual dos estudantes por níveis da escala de proficiência, no SAEB 2021, em Língua portuguesa, no 5º ano do ensino fundamental – Brasil rural e urbano	58
Figura 33 – A sala de aula	61
Figura 34 – Quadro comparativo da consciência fonológica segundo diferentes pesquisadores	66
Figura 35 – Contando sílabas: página de testes do aluno	69
Figura 36 – Nível pré-silábico (grafismos primitivos)	72
Figura 37 – Nível pré-silábico (escrita sem controle de quantidade de letras): A4	72
Figura 38 – Nível silábico (escrita silábica sem valor sonoro): A8.....	73
Figura 39 – Nível silábico (escrita silábica com valor sonoro): A13	73
Figura 40 – Nível silábico (escrita silábica com valor sonoro): A11	75
Figura 41 – Nível silábico-alfabético: A16	77
Figura 42 – Nível alfabético: A2	78
Figura 43 – Pré-teste do nível das unidades silábicas	81
Figura 44 – Teste exemplo	82
Figura 45 – Pré-teste do nível das unidades intrassilábicas (fonemas iniciais/aliteraões)	82
Figura 46 – Teste exemplo	82
Figura 47 – Modelo de pré-teste do nível das unidades intrassilábicas (rimas)	83
Figura 48 – Modelo de pré-teste do nível dos fonemas (contando fonemas)	84
Figura 49 – Modelo de pré-teste do nível dos fonemas (contando fonemas)	85
Figura 50 – Teste exemplo	85
Figura 51 – Modelo de pré-teste do nível dos fonemas (tamanho das palavras)	86
Figura 52 – Modelo de pré-teste do nível dos fonemas (representando fonemas com letras)	86
Figura 53 - Capa do livro.....	93
Figura 54 – Roda de leitura/brincadeiras.....	95
Figura 55 – Atividade com a letra da música	97
Figura 56 – Grupo 4	98
Figura 57 – Identificação de palavras.....	99
Figura 58– Segmentação silábica	99
Figura 59 – Atividade de exclusão de sílabas.....	99
Figura 60 – Transposição de sílabas (ajudantes colando as figuras).....	100
Figura 61 – Reconhecimento das aliteraões	101
Figura 62 – Cópia da parlenda <i>Meio-dia</i> reproduzida em letras maiúsculas.....	103

Figura 63 – Identificação de palavras com mesmo som inicial	105
Figura 64 – Lista de palavras com a letra M	106
Figura 65 – Escuta dos textos do livro da Ruth Rocha.....	107
Figura 66 – Identificação de rimas: Grupo 1 e Grupo 5	107
Figura 67 – Identificação de rimas	108
Figura 68 – Montagem da parlenda.....	108
Figura 69 – Leitura coletiva e identificação de rimas	109
Figura 70 – Capa do livro.....	110
Figura 71 – Cópia do texto da história – Aluna A5.....	111
Figura 72 – Atividade de síntese: cartões-imagens	111
Figura 73 – Identificação de palavras que terminam com o mesmo som: grupo 2.....	113
Figura 74 – Observações dos sons da letra <g>	115
Figura 75 – Atividades dos grupos 1,2 e 3	115
Figura 76 – Atividades dos grupos 4 e 5	116
Figura 77 – Atividade de exclusão de fonemas.....	116
Figura 78 – Produções escritas da parlenda <i>Meio-dia</i> /níveis de escrita:A2, A17 – nível alfabético	118
Figura 79 – A1, A20, A12 – nível silábico-alfabético, silábico com valor e sem valor sonoro	118
Figura 80 – Produções escritas da parlenda <i>O gato xadrez</i> /níveis de escrita: A5, A4, A8 e A12 – nível alfabético, silábico-alfabético, silábico com valor e sem valor sonoro.....	119
Figura 81 – Modelos de pós-testes: contagem de sílabas, combinação de fonemas iniciais e identificação de rimas.....	119
Figura 82 – Modelos de pós-testes: contagem de fonemas, comparação do tamanho das palavras e representação de fonemas com letras.....	120
Figura 83 – Pós-teste 6 – alunos no nível alfabético da escrita.....	125
Figura 84 – Pré e pós-testes do aluno A19: nível alfabético da escrita.....	126
Figura 85 – Pós-teste 4 da aluna A20: nível silábico-alfabético da escrita	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Classificação percentual dos alunos nos níveis de escrita.....	65
Tabela 2 – Resultado dos testes da turma.....	87
Tabela 3 – Pontuação/média dos testes por aluno	87
Tabela 4 – Média percentual de acertos nos seis testes dos níveis de consciência fonológica nos diferentes níveis de escrita.....	86
Tabela 5 – Resultados comparativos dos testes da turma.....	120
Tabela 6 – Comparativo entre a pontuação/média dos testes por aluno.....	121
Tabela 7 – Média percentual comparativa de acertos nos seis testes dos níveis de consciência fonológica nos diferentes níveis de escrita	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Faixa etária dos participantes	60
Quadro 2 – Classificação dos níveis de escrita/leitura dos alunos	64
Quadro 3 – Níveis da consciência fonológica segundo Freitas e Soares.....	67
Quadro 4 – Correspondências biunívocas entre letras e fonemas	76
Quadro 5 – Sequência de atividades.....	92
Quadro 6 – Identificação e produção de palavras.....	97
Quadro 7 – Grupos de palavras correspondentes às imagens da figura 61	102
Quadro 8 – Som inicial das palavras - atividade em grupo	104
Quadro 9 – Produção de rimas	110
Quadro 10 – Atividade de síntese.....	111
Quadro 11 – Produção de lista com mesmo som inicial.....	115
Quadro 12 – Atividade de transposição de fonemas	117
Quadro 13 – Evolução dos alunos nos níveis de escrita/leitura	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados comparativos da média da turma nos testes	121
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CDHU – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GAI – Grupo de Alfabetização Intensiva

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos

RP – Recuperação Paralela

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DA METODIZAÇÃO DAS CARTILHAS À CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O LETRAMENTO – ALGUMAS REFLEXÕES..	26
1.1 A cartilha e a história dos métodos de alfabetização no Brasil	27
1.1.1 <i>As cartilhas Sodré e Caminho Suave: história de sucesso de publicações no Brasil ..</i>	<i>32</i>
1.2 Consciência fonológica	43
1.2.1 <i>Origem do conceito consciência fonológica</i>	<i>45</i>
1.3 Alfabetização e letramento: conceitos e origem.....	47
1.4 Analfabetismo funcional e letramento: o retrato da educação brasileira	51
2 MÉTODO	53
2.1 Delimitações da pesquisa	53
2.2 Caracterização do campo de pesquisa	55
2.3 Perfis dos participantes da pesquisa	59
2.4 Coleta de dados	62
2.4.1 <i>Caracterização dos conhecimentos linguísticos dos alunos</i>	<i>62</i>
2.5 Consciência fonológica: conceitos e definições.....	66
2.5.1 <i>Descrição do pré-teste e pós-teste da consciência fonológica.....</i>	<i>69</i>
3 INTERVENÇÃO: PESQUISA-AÇÃO PARTICIPATIVA EM SALA DE AULA DE 1º ANO	71
3.1 Níveis ou hipóteses de leitura e escrita	71
3.1.1 <i>Hipótese pré-silábica</i>	<i>71</i>
3.1.2 <i>Hipótese silábica</i>	<i>73</i>
3.1.3 <i>Hipótese silábica-alfabética</i>	<i>77</i>
3.1.4 <i>Hipótese alfabética</i>	<i>78</i>
3.2 Pré-teste da consciência fonológica	80
3.2.1 <i>Nível das sílabas (consciência silábica)</i>	<i>80</i>
3.2.2 <i>Nível das unidades intrassilábicas (consciência intrassilábica)</i>	<i>81</i>
3.2.3 <i>Nível dos fonemas (consciência fonêmica)</i>	<i>83</i>
3.3 Resultados dos pré-testes da consciência fonológica (escores)	86
3.4 A intervenção	89
3.4.1 As obras selecionadas	91
3.4.2 <i>Sequência de atividades.....</i>	<i>92</i>

3.4.2.1 Primeira Semana – 28/08 a 01/09/2023: Leitura/oralidade.....	93
3.4.2.2 Segunda Semana – 11 a 15/09/2023: Consciência silábica.....	96
3.4.2.3 Terceira Semana – 18 a 22/09/2023: Consciência intrassilábica	100
3.4.2.4 Quarta Semana – 25 a 29/09/2023: Consciência intrassilábica/fonêmica.....	110
3.5 Resultados dos pós-testes da consciência fonológica e análise final da pesquisa.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES.....	138
Apêndice A - Música <i>Ciranda, cirandinha</i> e atividades de segmentação silábica	138
Apêndice B - Atividades de produção de listas (aliterações)	139
Apêndice C – Atividades de produção de listas (aliterações.....	140
Apêndice D – Atividades de produção de listas (aliterações)	141
Apêndice E – Atividade de exclusão de sílabas.....	142
Apêndice F – Reprodução de textos do livro <i>Canções, parlendas, quadrinhas para crianças novinhas</i>	143
Apêndice G – Reprodução de textos do livro <i>Canções, parlendas, quadrinhas para crianças novinhas</i>	144
Apêndice H – Reprodução do texto do livro <i>Era uma vez um gato xadrez...</i>	145
Apêndice I – Parlenda <i>A canoa virou fatiada para montagem</i>	146
Apêndice J – Parlenda <i>Meio-dia</i> fatiada para montagem	147
Apêndice K – Parlenda <i>Lá em cima do piano</i> fatiada para montagem	148
Apêndice L – Folha para produção de lista de palavras com mesmo som inicial	149
Apêndice M – Atividade de exclusão de fonemas.....	150
Apêndice N – Cartões-imagens.....	151
Apêndice O – Cartões-imagens	152
Apêndice P – Cartões-imagens	153
Apêndice Q – Cartões-imagens	154
Apêndice R – Cartões-imagens.....	155
Apêndice S – Cartões-imagens	156
Apêndice T – Cartões-imagens.....	157
Apêndice U – Pré-teste 1	158
Apêndice V – Pré-teste 2	159
Apêndice W – Pré-teste 3	160
Apêndice X – Pré-teste 5	161

Apêndice Y – Pré-teste 6	162
Apêndice Z – Pré-teste 6	163
Apêndice AA – Pós-teste 1	164
Apêndice BB – Pós-teste 2	165
Apêndice CC – Pós-teste 3	166
Apêndice DD – Pós-teste 4	167
Apêndice EE – Pós-teste 5	168
Apêndice EE – Pós-teste 6	169
Apêndice GG – Imagens para testes exemplo 2 e 3	170
Apêndice HH – Imagens para testes exemplo 4 e 5	171
Apêndice II – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	172
Apêndice JJ – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	173
Apêndice KK - Termo De Autorização Da Pesquisa Pela Instituição De Ensino	175
ANEXOS	176
Anexo A - Alfabeto Internacional de Fonética – IPA	176

INTRODUÇÃO

Em minha experiência como professora polivalente na EMEF Georgina Amaral Santos Lopes, escola da rede pública municipal de Ourinhos, estado de São Paulo, utilizei diferentes materiais didáticos e métodos de ensino, inclusive aplicando atividades muito semelhantes às lições das tradicionais cartilhas, principalmente desde quando passei a assumir salas de alfabetização (2º e 3º anos), a partir dos anos 2004. Dos anos de 2000 a 2003, trabalhei com alunos de 4º e 5º ano e, em 2012, com alunos de 4º ano, no programa de recuperação de aprendizagem denominado ¹PIC em período contraturno, em sala com número menor de alunos.

Ao longo dos anos de minha carreira no magistério, desde o seu início, em fevereiro dos anos 2000, e até hoje, as questões sobre alfabetização dos meus alunos sempre me causaram inúmeras inquietações, pois, em minha experiência com salas de 4º e 5º anos, em turmas com aproximadamente 30 alunos, sempre havia um número preocupante de alunos que ainda se encontravam em fase de alfabetização, sem dominarem a leitura e a escrita alfabética convencional. Situações como esta, frequentes em minha escola, comumente me trazem questionamentos sobre como alfabetizar aquele aluno que apresenta maior dificuldade.

Estas inquietações, as quais compartilho nesta pesquisa, entretanto, não são apenas minhas, mas de um modo geral de todos os meus colegas professores, tanto alfabetizadores quanto professores de 4º e 5º anos, pois, em nossas horas de estudo pedagógico, temos duas principais preocupações comuns: a primeira diz respeito às dificuldades em alfabetizar todos os alunos na série e idade certa (1º ao 3º ano), para que avancem às séries seguintes dominando a leitura e a escrita convencionais, e a segunda, não menos importante que a primeira, é encontrar caminhos para alfabetizar os alunos com defasagem na aprendizagem.

Alfabetizar todos os alunos até ao final do primeiro ciclo (1º ao 3º ano) é uma das metas a serem alcançadas, desde que o ensino fundamental obrigatório foi ampliado para 9 anos, em 2009, e reforçada com a promulgação da Lei nº 13.005/2014 que institui o ²Plano Nacional de

¹ Programa Intensivo no Ciclo – foi um programa educacional da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, para alunos do 4º ano com *déficit* de aprendizagem em conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, sobretudo pelo número expressivo de alunos que “passaram por quatro anos de escolaridade sem se alfabetizar” (SÃO PAULO, 2010, p.5). A SME (Secretaria da Educação) da cidade de Ourinhos, nos anos 2012, implantou este programa nas escolas municipais com o objetivo de sanar os problemas educacionais de alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental (hoje Educação Básica), sobretudo daqueles ainda não alfabetizados e com defasagem idade-série, utilizando-se um material específico produzido a partir de outro programa conhecido como Programa Ler e Escrever – Letra e Vida, da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo em 2010.

²O Plano Nacional da Educação (PNE) foi instituído pela Lei nº 13.005/2014 em 2014. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional que devem ser cumpridas no período de 10 anos, 2014-2024.

Educação (PNE): “Meta 5 - Alfabetizar todas as crianças, **no máximo**, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Atualmente, ainda temos alunos que chegam ao 4º e 5º ano não alfabetizados – uma das maiores preocupações da nossa equipe e comunidade escolar – e este problema se agravou ainda mais com a pandemia nos últimos três anos, o que pode ser observado pelo resultado do ³SAEB 2021 da escola (que será apresentado em detalhes no primeiro capítulo desta pesquisa).

Minha experiência no primeiro ciclo, especialmente em salas de 1º ano, com crianças de 5 a 7 anos, oriundas da educação infantil, fez-me perceber que para alfabetizá-las, primeiro eu teria que continuar o trabalho realizado pelas professoras do ano anterior, que priorizavam a oralidade por meio de histórias, cantigas, poemas, poesias e quadrinhas infantis associadas a brincadeiras, pois, nesta faixa etária, dificilmente elas se interessam por outras atividades que não sejam lúdicas no início do ano letivo. Tais gêneros textuais, pela sua característica lúdica e divertida, levavam algumas crianças tanto a desenvolverem mais rápido a oralidade quanto a capacidade de aprenderem a ler e posteriormente a escrever, já no final do primeiro bimestre letivo.

A partir desta experiência, aos poucos fui concebendo a alfabetização como um processo voltado a práticas sociais da leitura e da escrita, como preveem as novas concepções de ensino, me desvincilhando totalmente de materiais didáticos e algumas práticas tradicionais que eu ainda adotava em minhas aulas.

A este respeito, Massini-Cagliari e Cagliari (2008, p.116) afirmam que “[...] [d]e modo geral, os livros didáticos (no caso, as cartilhas) e os programas de alfabetização privilegiam mais o escrever do que o ler. Isto porque acreditam que é escrevendo que se aprendem a ler. [...]”. Esta forma de concepção sobre a leitura e a escrita é comum nos métodos tradicionais de alfabetização, entretanto, na concepção da aprendizagem da leitura antes da escrita, temos práticas pedagógicas mais eficientes.

Se o professor alfabetizador deve começar pelo ensino da leitura no processo de alfabetização, é preciso que sejam desenvolvidas práticas de leitura em sala de aula, com uma seleção prévia, pelo professor, dos textos com os quais se pretende a aquisição da leitura, como afirma Paiva:

³SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica é um processo de avaliação em grande escala de âmbito nacional realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realizada a cada dois anos desde 1990, com o objetivo de avaliar a qualidade da educação no país fornecendo subsídios para monitorar e aprimorar políticas educacionais. Em sua edição de 2019, marca o período de transição entre as matrizes de referência utilizadas desde 2001 e as novas matrizes elaboradas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As escolhas que fizermos dos livros ditos de literatura infantil a serem apresentadas às nossas crianças é que vão determinar a contribuição deste tipo de texto para o processo de alfabetização e iniciação do processo de leitura literária, com chances de durar para além do processo de escolarização (2005, p. 45).

De acordo com Faraco (2021) à cultura letrada depreende indiscutivelmente a alfabetização e um determinado provimento de saberes que só foram possíveis de construção e expansão pela criação da escrita. Entretanto, o produto histórico obtido pela escrita, não é o mais importante, mas as práticas cognitivas e socioculturais desenvolvidas a partir dela.

Para Soares (2021), o texto constitui-se como o eixo central de alfabetização e letramento, pois a língua traz-nos a possibilidade de interação com as pessoas em nosso contexto social, portanto, sua função é sociointerativa, o que se concretiza por meio de textos ouvidos, falados e escritos.

Assim, priorizando os textos infantis em minhas aulas e, a partir deles, desenvolvendo atividades de leitura e escrita, fui percebendo que o que ajudava meus alunos a se alfabetizarem estava fortemente associado à percepção das crianças quanto às características das palavras – aliterações, segmentação silábica, rimas etc. – durante a realização de atividades com objetivo de levá-las a desenvolverem estratégias de leitura, a partir de diferentes textos. Porém, ainda me angustiava o número de crianças que chegam ao final do ano letivo não alfabetizadas: o que havia de errado em minha intervenção enquanto professora mediadora neste processo?

Diante das questões levantadas até aqui, surgiu a ideia desta pesquisa e dissertação, que teve como ponto de partida o levantamento de importantes referências sobre alfabetização, que preconizam o conceito da consciência fonológica como um requisito para aprendizagem da leitura e da escrita, que converge àquelas percepções que eu havia observado no comportamento linguístico das crianças nas salas de primeiro ano, quanto a sua capacidade de analisar as características fonéticas das palavras (aliterações, segmentação silábica, rimas etc.), nos textos infantis, que as ajudam a aprender a ler e a escrever.

Quanto a esta capacidade de análise fonética das palavras no processo de alfabetização e o conceito da consciência fonológica, Soares explica:

[...] para se apropriar da escrita alfabética, as crianças precisam aprender que aquilo que *veem* escrito representa o que elas *ouvem* ser lido; que as palavras que *escrevem* devem ser a representação dos *sons das palavras* que escrevem.

Essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que se denomina **consciência fonológica**: a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas [...] (2021, p. 77, grifo do autor).

A afirmação da autora deixa-nos claro que o professor alfabetizador tem um papel essencial na mediação entre o conhecimento de escrita/leitura e o seu aluno, por isso, é tão importante que ele saiba como conduzir este processo.

Stampa (2018, p.) afirma ainda que o processo de apropriação das habilidades fonológicas e a escolha teórica e metodológica, constitui-se primordial para que o professor alfabetizador seja capaz de lidar com os desafios de alfabetizar, que acarretarão consequências nas práticas pedagógicas adotadas.

De acordo com Lemle (2011), é importante que o professor alfabetizador compreenda claramente as particularidades de variedades de correspondências entre sons e letras em nosso sistema de escrita alfabética para que esteja apto a esclarecer dúvidas de seus alunos que promovam sua compreensão da escrita ortográfica.

Além do mais, os documentos oficiais sobre a educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, de 1997, e recentemente a BNCC, de 2017, trazem importantes considerações sobre a alfabetização que vêm de encontro com as concepções sobre a prática social da leitura e da escrita, a centralidade do texto e a função mediadora do professor neste processo.

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino.

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento¹⁰. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento¹¹. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno (PCNs, 1997, p.24).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), é nos anos iniciais (primeiros e segundos anos) do Ensino Fundamental que se espera que os alunos se alfabetizem. Assim, a **ação pedagógica** deve voltar-se ao desenvolvimento da consciência fonológica, condição necessária para a alfabetização.

Como o objeto desta pesquisa é o conceito da consciência fonológica na alfabetização, compomos nosso quadro teórico com os autores Adams *et al.* (2006), Faraco (2021), Freitas (2004), Lemle (2011), Cagliari (1992, 2002, 2006, 2008), Massini-Cagliari (2009); Massini-Cagliari e Cagliari (2008), Moraes (2020), Stampa (2018) e Soares (2004, 2021) expoentes em

pesquisas e estudos sobre a perspectiva fonológica da leitura e da escrita que vêm contribuindo para a melhoria da prática pedagógica em alfabetização nos últimos anos.

Neste sentido, a partir do levantamento de dados, fundamentado em estudos e pesquisas vistos na revisão da literatura, o objetivo geral desta pesquisa é explicitar a relação existente entre a capacidade dos alunos refletirem sobre os seguimentos sonoros da fala (consciência fonológica) e a alfabetização a partir de textos.

Apresentamos também o desdobramento do objetivo geral nos seguintes objetivos específicos: a) Refletir sobre os fatores que interferem e promovem a capacidade das crianças em analisarem os seguimentos sonoros das palavras e suas relações fonema-grafema, b) Criar sugestões de práticas pedagógicas e ações com base em textos de literatura infantil que possam ser facilitadoras do processo de alfabetização, relacionadas à consciência fonológica, c) Documentar, descrever, analisar e avaliar os resultados obtidos a partir da pesquisa bibliográfica e da pesquisa-ação participativa com alunos de primeiro ano.

Dessa forma, buscamos respostas às seguintes perguntas: Será que o desenvolvimento da consciência fonológica, a partir da prática pedagógica com textos infantis é suficiente para alfabetizar todos os alunos de uma turma de primeiro ano de uma escola da rede pública? – Soares afirma que sim: “[...] toda criança pode aprender a ler e escrever” (2021, p.13) – Como deve ser conduzida esta prática para que efetivamente produza os resultados esperados?

Colocando o foco na aprendizagem, para a partir dela definir o ensino, conhecer e acompanhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, dos 4 aos 8 anos, com atenção permanente ao que elas já sabem e ao que já são capazes de aprender. E aprendem mais cedo e mais rapidamente do que em geral se espera (SOARES, 2021, p. 12).

Frente às afirmações da autora e ao delineamento dos objetivos e as perguntas norteadoras desta pesquisa, a seguir, apresentamos, brevemente, uma descrição de cada um dos capítulos desta dissertação, doravante intitulados: Capítulo I – Alfabetização no Brasil: da metodização das cartilhas à consciência fonológica e o letramento – algumas reflexões; Capítulo II – Método e Capítulo III – Intervenção: Pesquisa-ação participativa em sala de aula de 1º ano.

O primeiro capítulo desta pesquisa intitulado *Alfabetização no Brasil: da metodização das cartilhas à consciência fonológica – algumas reflexões*, apresenta um breve estudo histórico percorrendo os caminhos dos métodos de alfabetização no Brasil desde o uso das cartilhas até o surgimento da consciência fonológica, descrita na BNCC, considerada pelos autores pesquisados como pré-requisito para a alfabetização e o letramento, sendo essencial

nesses dois processos. Para tanto, faremos um levantamento panorâmico histórico-crítico dos métodos de alfabetização existentes no Brasil e a caracterização das pesquisas e estudos da linguística, psicologia, pedagogia voltados para o ensino da leitura e escrita, que deram origem à definição do conceito de “consciência fonológica” como uma habilidade necessária à alfabetização.

No Capítulo II – *Método*, apresentamos o detalhamento da pesquisa-ação participativa que fora desenvolvida, visando a compreensão do seu objetivo, no âmbito acadêmico, para a professora-pesquisadora a partir de suas inquietações. Assim, na trajetória desta pesquisa, Paiva (2019, p. 8) nos lembra que, como em qualquer outra área de pesquisa, que busca a solução de um problema, tanto as pesquisas na área da linguística aplicada como na educação, há a preocupação na busca de solução de problemas” [...] especialmente as que se utilizam de pesquisa-ação e experimentos. ”

Também, destacamos nossa escolha pelo método da pesquisa-ação participativa envolvendo a professora-pesquisadora e os seus alunos em sala de aula. Thiollent (1986, p.15) afirma que a pesquisa-ação exige dos pesquisadores um papel ativo na sistematização dos problemas encontrados, na avaliação e acompanhamento das ações suscitadas em função dos problemas e uma estrutura de relação participativa entre o pesquisador e as pessoas da situação investigada. Depreendendo a importância da participação de todos os envolvidos na pesquisa.

Ainda, neste capítulo, apresentamos a descrição da abordagem metodológica para a coleta de dados, a epistemologia, a natureza, os procedimentos e a forma de análise dos dados obtidos nesta pesquisa, incluindo a caracterização da escola, nosso campo de pesquisa, e a descrição do perfil dos alunos-participantes e da professora-pesquisadora.

No último capítulo desta pesquisa, *Capítulo III – Intervenção: pesquisa-ação participativa em sala de aula de 1º ano*, descrevemos nossa investigação desenvolvida por meio da pesquisa-ação participativa, de natureza interpretativa/interventiva, realizada por meio de encontros com a turma de primeiro ano do ensino fundamental da professora-pesquisadora. Delineamos os caminhos percorridos ao longo dos encontros realizados com os alunos participantes, com duração de quatro semanas, descrevendo-se cada etapa das atividades desenvolvidas em sala de aula, bem como as intervenções que foram surgindo e as ações comportamentais dos alunos durante sua realização, propiciando-nos a análise dos níveis da consciência fonológica e sua relação com a apropriação da linguagem – escrita e leitura.

A prática deste estudo, deu-se pelo levantamento das hipóteses de escrita dos alunos, de acordo com os quatro níveis de escrita de Ferreiro (2011): nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético, nível alfabético. Este levantamento sobre os níveis de conhecimento

da escrita dos alunos foi realizado apenas para fins de diagnóstico do nível de aprendizagem sobre a escrita dos alunos, não implicando, portanto, um estudo aprofundado de seu conceito. Em seguida, procedemos à aplicação dos pré-testes, que nos permitiu a coleta de dados referentes aos níveis de consciência fonológica que os alunos já haviam atingido, amparando-nos no que nos propõe Adams *et al.* (2006) e Freitas (2004), de acordo as habilidades de consciência fonológica em seus diferentes níveis – silábico, intrassilábico, fonêmico – adotando-se que as habilidades fonológicas se desenvolvem num contínuo por meio destes níveis.

Durante estes encontros foram propostos exercícios de leitura de textos com reflexão fonológica por meio de mediação pedagógica e ajustes necessários, para promoverem a apropriação da consciência fonológica, propostos pelos autores Adams *et al.* (2006), Morais (2020) e Stampa (2018). Toda a observação deste processo foi monitorada, com a verificação do seu andamento, avaliação dos primeiros progressos e das ações por meio da elaboração de um relatório final referente a sua finalização e que, de acordo com Paiva, “[...] se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto. [...]” (2019, p. 72).

Após a aplicação das atividades, reunimos todos os dados coletados por meio da realização dos testes finais (nível da consciência fonológica) com apresentação dos resultados obtidos, com nossa investigação, por meio de tabelas descritivas/comparativas, fotos e cópias das atividades realizadas pelos alunos ao longo de todo processo, que foram registrados simultaneamente às ações pedagógicas e comportamentais com análise da influência da consciência fonológica no processo de alfabetização.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir significativamente à prática pedagógica para a melhoria da qualidade da educação em nossas escolas públicas brasileiras, no que diz respeito à alfabetização no primeiro ciclo (1º ao 3º ano) e minimizar a defasagem da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos no segundo ciclo (4º e 5º ano), sem, no entanto, excluir o momento atual com os desafios que os educadores e educandos vêm enfrentando no ensino da língua portuguesa, sobretudo em face dos impactos do período pandêmico. E que, também, possa fomentar novas pesquisas e descobertas pertinentes à área acadêmica profissional.

1 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DA METODIZAÇÃO DAS CARTILHAS AO CONCEITO CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA – ALGUMAS REFLEXÕES

Desde a instituição da BNCC no ano de 2017, há a evidência de estudos e a ênfase das habilidades metalinguísticas no ensino da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, que tem influenciado a adaptação dos materiais didáticos, da atualidade, às competências trazidas por este documento. Vale lembrar, que, até o surgimento da BNCC, já tínhamos os PCNs, criados a partir de 1997, que definem as aprendizagens essenciais para todas as áreas do conhecimento, por meio de diretrizes elaboradas para orientar a educação no Brasil, o que também influenciou na produção de livros didáticos e na mudança das práticas educativas. Sabemos que a educação brasileira, sempre foi o foco de discussões no Brasil, dado aos seus baixos índices de qualidade, especialmente quando se trata do ensino da nossa língua.

De acordo com Mortatti (2022, p. 2) desde o final do século XIX, sobretudo com a promulgação da república, a educação no Brasil destaca-se como uma “utopia da modernidade”. Isto porque, pela necessidade da implantação de uma nova ordem política e social, a escola institucionalizou-se como o lugar privilegiado para o ensino das massas populares com o objetivo de atender às ideologias do Estado republicano. A partir de então, com sua universalização, a escola passou a ser um instrumento importante para o progresso e a modernização do Estado-Nação. Dentre os ideais republicanos, “[...] saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social [...].”

Tal fato, acaba por direcionar a atenção ao ensino da leitura e da escrita, por isso, quando se fala de Língua Portuguesa voltamos o olhar à alfabetização, que é vista como o processo responsável por todos os problemas do ensino da língua. Vieira nos lembra que

A educação vem, ao longo dos tempos, sendo alvo de intensos debates e discussões que geraram diferentes encaminhamentos para o ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade. Quando se estuda esses embates é possível associar esse aprendizado da leitura e de escrita ao processo de alfabetização e, conseqüentemente, aos diferentes períodos da escolarização da Educação Brasileira [...] (2017, p.13)

Isto posto, em vista das exigências educacionais trazidas pela BNCC, neste capítulo trataremos das habilidades metalinguísticas, especificamente da consciência fonológica, no processo de alfabetização, foco desta nossa pesquisa, a fim de conhecermos como surgiu esta nova perspectiva de ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais da educação básica, bem como podem contribuir à diminuição do analfabetismo no Brasil.

Dessa forma, apresentamos um levantamento bibliográfico sobre a alfabetização no Brasil, estudos e pesquisas sobre a consciência fonológica sob o quadro teórico dos autores Adams *et al.* (2006), Freitas (2004), Lemle (2011), Massini-Cagliari (2001), Massini-Cagliari e Cagliari (2008), Moraes (2020), Stampa (2018) e Soares (2021).

1.1 A cartilha e a história dos métodos de alfabetização no Brasil

Antes de apresentarmos o conceito da consciência fonológica, apresentaremos uma breve síntese histórica dos métodos de alfabetização no Brasil para entendermos como vem sendo desenvolvido este processo nas séries iniciais, desde o início da universalização da escola e democratização do ensino público até os dias atuais.

A história da alfabetização no Brasil foi marcada pelo uso de manuais de alfabetização, desde o século XIX, com o surgimento das cartilhas. Até a metade do século XX as cartilhas brasileiras eram consideradas o material didático mais importante das classes de alfabetização, dando início à escolarização brasileira.

Um grande número de cartilhas foram utilizadas, dentre as quais, em sua época, cada uma apresentava-se como moderna e atual, tanto no que diz respeito à retórica, metodologia ou recursos gráficos (HACKEROTT; SANTOS, 2010, p. 112).

Sobre a história da alfabetização no Brasil, Mortatti nos traz uma importante reflexão:

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública (MORTATTI, 2022 p.1).

De fato, quando voltamos nosso olhar às cartilhas, observando suas inúmeras publicações, edições e reedições, ao longo do período de seu surgimento até seu total desuso nas escolas públicas brasileiras, vemos o destaque aos métodos de alfabetização. Hackerott e Santos (2010, p. 87) afirmam que “[i]nicialmente as cartilhas foram consideradas antigas ou modernas conforme a disposição das lições que seguiam do particular para o geral ou do geral para o particular. ”

Portanto, ainda quanto aos métodos de alfabetização, Hackerott e Catalano (2020, p.53) explicam que os materiais didáticos e os programas de alfabetização das cartilhas, no século XIX, apresentavam o método sintético que consistia no processo de silabação e soletração por meio de lições organizadas do particular para o geral, iniciando a alfabetização pela

apresentação das letras, posteriormente seus agrupamentos em sílabas, sílabas formando palavras e palavras formando frases, o que limitava a escrita à caligrafia, cópia, ditado, ortografia correta das palavras e ao traçado das letras. No início do século XX estes materiais passaram a apresentar o método analítico, processo de sentençação e palavração: apresentação das frases desmembradas em palavras, depois em sílabas até chegar nas letras, evidenciando a preocupação com o desenvolvimento biopsicológico da criança. Já na década de 1930, as cartilhas publicadas passam a apresentar o método misto, que consiste no processo analítico-sintético ou sintético-analítico. Nos métodos mistos a forma de ensinar variava de acordo com a maturidade da criança, bem como a sequência das lições dependia da ordem psicológica do alfabetizando, no qual, a criança era considerada alfabetizada, quando conseguia reconhecer todas as letras nas palavras e a escrever palavras longas ou frases.

Para ilustrarmos a afirmação das autoras, trouxemos brevemente, uma visão geral da *Cartilha da Infância: ensino da leitura*, 58ª edição, 1911, de ⁴Thomaz Galhardo. Sua primeira edição foi publicada em 1888, trazendo o método sintético para a alfabetização. Vale destacar que o uso desta cartilha perdurou até o início do século XX.

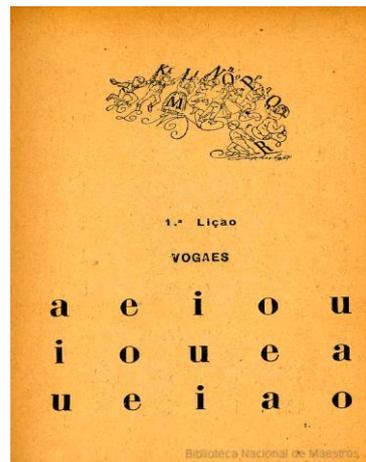
Figura 1 – Capa original da Cartilha da Infância, 1911



Fonte: Galhardo, 1911.

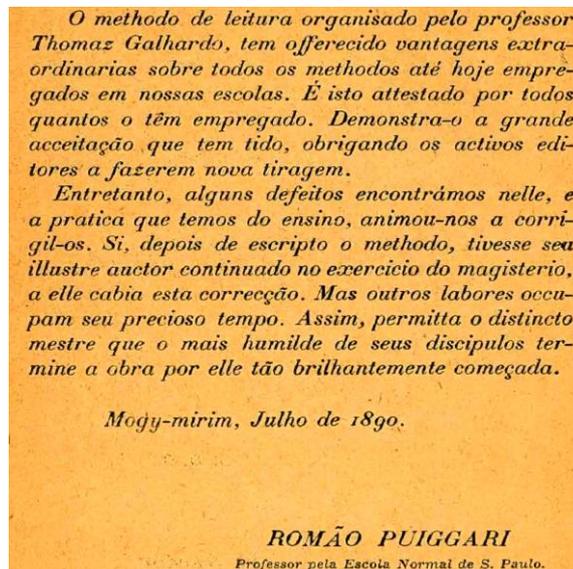
⁴Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo (1852-1904) nasceu em Ubatuba, cidade localizada no litoral norte do estado de São Paulo, filho de Anna Bernardina Rodrigues Galhardo e do médico José Paulo da Rosa Galhardo, que gozava de grande prestígio entre a população local, era considerado um dos poucos homens instruídos e ocupava lugar das elites regionais no Brasil imperial. Thomaz cursou a Escola Normal na cidade de São Paulo o que lhe conferiu o diploma de professor de instrução primária, iniciando-se, assim, sua carreira no magistério como professor primário em 1871. Produziu cinco obras didáticas: *Monographia da letra A* (1883), *Cartilha da Infância* (1888), *Segundo livro de leitura para a infância* (1902) e *Pesos e medidas do systema métrico decimal* (s/d). Registros indicam 21 edições da *Cartilha da Infância*, entre 1888 e 1992 (ALCANFOR, 2016).

Figura 2 – 1ª Lição: Vogaes, Cartilha da Infância, 1911



Fonte: Galhardo, 1911, p. 9.

⁵Figura 3 – Parte do texto de apresentação da Cartilha da Infância, 1911



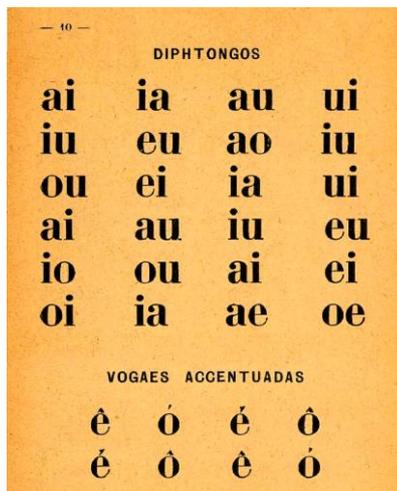
Fonte: Galhardo, 1911, p.5.

Organizada em 33 lições, a cartilha inicia-se com o estudo das vogais, ditongos e vogais acentuadas, nesta ordem, em sua primeira lição. Apresenta-se como uma obra moderna com um novo método de ensino, destacando as consoantes conforme as classificações sonoras ⁶(fonética articulatória) da Grammatica Portugueza do filólogo Julio Ribeiro.

⁵A edição da obra, consultada nesta pesquisa, foi modificada e revisada pelo professor Romão Puiggari. Entretanto, não foi possível sabermos quais foram as mudanças, visto que não conseguimos um exemplar da primeira edição para análise comparativa.

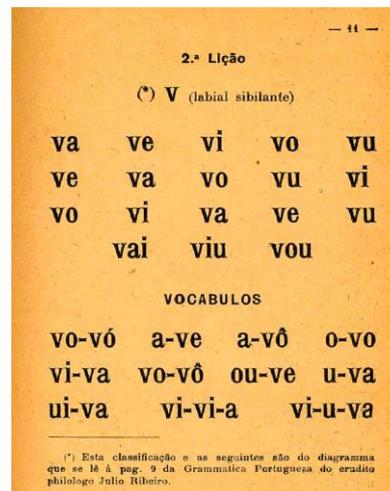
⁶[...] a ação dos órgãos da fala na produção dos sons da fala (**fonética articulatória**), [...] (TRASK, 2004, p. 116, tradução de Rodolfo Ilari, grifo do autor)

Figura 4 – Lição 2: V (labial sibilante), accentuadas, Cartilha da Infância, 1911



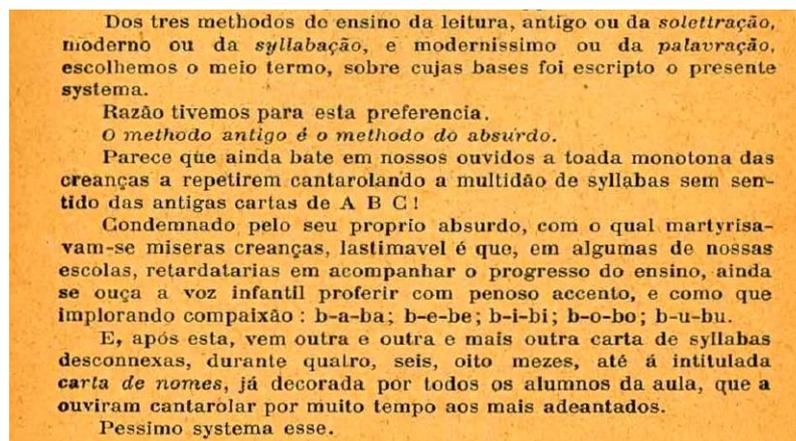
Fonte: Galhardo, 1911, p.10

Figura 5 – Diphongos e vogaes, Cartilha da Infância, 1911.



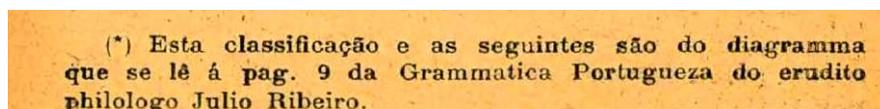
Fonte: Galhardo, 1911, p.11

Figura 6 – Trecho do texto destinado ao leitor da Cartilha da Infância, 1911



Fonte: Galhardo, 1911, p.6

Figura 7 – Nota de rodapé, Cartilha da Infância, 1911



Fonte: Galhardo, 1911, p.11

O conceito de fonética citado na cartilha de Galhardo refere-se à *Grammatica Portugueza* do filólogo Julio Ribeiro em sua segunda edição de 1885. O diagrama, encontra-se na página 9 da primeira parte da gramática, intitulada *Lexeologia*, que de acordo com o autor, divide-se em duas partes: *phonologia* e *morfologia*.

Figura 8 – Diagrama da *Grammatica Portugueza*, 1885

PARTE PRIMEIRA 9

Eis as vozes constrictas e explodidas methodicamente classifica-
das segundo estes principios:

	Vozes constrictas				Vozes explodidas	
	Sibilantes	Nasas	Líquidas	Vibrante	Surdas	Sonoras
<i>Gutturales</i>	. . .	. . .	. . .	. . .	ke	ghe
<i>Palataes</i>	je, che	nhe	. . .	. . .	. . .	. . .
<i>Linguae</i>	. . .	lhe	le, re	rre	. . .	. . .
<i>Dentales</i>	se, ze	ne	. . .	. . .	te	de
<i>Labiaes</i>	fe, ve	me	. . .	. . .	pe	be

Fonte: Ribeiro, 1885, p.9.

Após a primeira lição, a cartilha de Galhardo apresenta, na segunda lição, o estudo das consoantes, começando pela letra V, descrita como labial sibilante e assim prosseguindo nas demais lições com as outras consoantes – dental sonora, labial nasal etc. O autor menciona a importância da fonética articulatória do português brasileiro e enfatiza a apresentação de um método moderno do ensino da língua, o que se nota em um trecho da apresentação da obra (figura 24), onde faz uma crítica aos métodos de outras cartilhas, que considera como “*methodo antigo*”:

O methodo do antigo é o methodo do absurdo.

Parece que ainda bate em nossos ouvidos a toada monotona das creanças a repetirem cantarolando a multidão de syllabas sem sentido das antigas cartas de A B C!
(GALHARDO, 1911, p.6)

Embora Galhardo demonstrasse sua preocupação com os métodos de alfabetização da época, o “modernismo do método de ensino”, que apresentava em sua cartilha, continuava ainda na retórica, como a maioria das cartilhas produzidas no Brasil, pois fora elaborada sob o pressuposto teórico do método sintético, tendo como processo de abordagem o método da silabação. De acordo com Vieira (2017), o método da silabação toma a sílaba como menor segmento fonológico de fácil pronúncia. Neste tipo de material didático, parte-se inicialmente da apropriação dos sons das vogais e seus encontros vocálicos como condição essencial para prosseguir na sistematização das sílabas. Hackerott e Santos (2010, p. 87) acrescentam que as

cartilhas do método sintético apresentam uma noção fragmentada da língua, trazendo as lições na seguinte sequência: alfabeto, sílabas, sentenças e texto.

O método sintético apresenta três processos de condução do ensino: o alfabético ou soletração, o fônico e o silábico. De acordo com Hackerott e Santos (2010, p.80) as primeiras cartilhas produzidas no Brasil datam da segunda metade do século XIX, aumentando consideravelmente o número de publicações tanto em número de títulos como em número de edições. Como na época estas cartilhas eram materiais utilizáveis pelos alunos apenas para a alfabetização, sendo descartáveis posteriormente, é raro encontrarmos exemplares de suas primeiras edições.

1.1.1 As cartilhas Sodré e Caminho Suave: história de sucesso de publicações no Brasil.

A história das cartilhas de alfabetização no Brasil, em meados do século XX, revelam dados importantes sobre a política republicana e o papel das mulheres na educação. Isto porque, até o início do século XX predominavam cartilhas e manuais de alfabetização produzidos exclusivamente por autores homens. A presença feminina na educação teve início no final do século XIX, quando houve um aumento das mulheres nas escolas normais, que passaram a exercer seu papel de educadoras nas escolas brasileiras que, até então, era predominantemente exercido por homens. Segundo Ferreira,

Por volta do final do século XIX, com o surgimento das primeiras escolas normais, as mulheres têm a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos e de ingressar em uma carreira profissional, favorecendo alterações no seu destino de mulher-esposa e mudando a configuração de uma profissão até então exclusivamente masculina (1998, p. 43).

Era o período em que o Brasil almejava mudanças, influenciado pelos ideais iluministas da revolução francesa, fortalecendo-se o pensamento progressista e da valorização da ciência e da educação. Marcando-se também a expansão urbana e industrial que paulatinamente vinha crescendo (ARAÚJO, 2010).

Vale ressaltar que a participação das mulheres, até então era restrita, mesmo com tais mudanças neste período. As moças foram liberadas para ingressar nos cursos normais, e o trabalho feminino ganhou força no final do século XIX, tendo em vista a necessidade de um número maior de trabalhadores para suprir a crescente demanda, mas ainda era marcada pela segregação que reforçavam as desigualdades de gênero. A participação das mulheres na

educação representou uma luta pela equidade que ainda estava longe de se estabelecer (FERNANDES, 2019).

Nesta luta das mulheres por igualdade de participação nas escolas normais e mais tarde no ensino superior, muitas mulheres intelectuais destacaram-se pelo Brasil nos grandes centros urbanos. Embora isso não seja o foco de nossa pesquisa, abrimos um espaço para fomentar futuras pesquisas quanto ao papel das mulheres na educação, que teve grande influência de movimentos femininos pela busca da equidade entre homens e mulheres no Brasil republicano.

Várias mulheres se destacaram neste período, mas nos entusiasmos a ressaltar a figura de Júlia Augusta de Souza Wanderley⁷ (1874 -1918), que viveu entre o final do século XIX e início do século XX, talvez, pouco conhecida nacionalmente, porém, de grande importância e visibilidade no período histórico do final do século XIX. Foi uma célebre normalista, professora e diretora escolar, que viveu em Curitiba, capital do Paraná, representada “[na figura da normalista inteligente, ousada e capaz, Julia Wanderley será a representação da mulher-professora, traduzindo anseios de seu tempo e do lugar onde viveu (ARAÚJO, 2010 p.82) ”. Nascimento e Souza (2011) afirmam que Júlia Wanderley destaca-se, em registros oficiais, pelo seu pioneirismo em manifestações favoráveis ao ingresso de mulheres na Escola Normal. Registra-se que em 28 de fevereiro de 1891, ela dirigiu-se ao governador do estado do Paraná a fim de requerer permissão para a matrícula de moças na Escola Normal, embora lhe fosse favorável a resposta do governador, essa decisão exigia a condição de que Júlia Wanderley não fosse a única moça matriculada, portanto, deveria ter outras colegas que se matriculam com ela na mesma escola. Sendo assim, decidida em seus ideais, conseguiu mais três companheiras para com ela iniciarem o caminho para a carreira profissional no magistério.

Vale ressaltar que, de acordo com Prado (2020, p. 9-13), a primeira Escola Normal no Brasil foi criada em 1835, na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, ainda no Período Imperial. Pouco tempo depois, outras instituições foram surgindo em todo país. Contudo, as primeiras Escolas Normais que surgiram no país, eram destinadas exclusivamente à frequência masculina, paulatinamente as mulheres foram conquistando vagas nestas instituições nos anos finais do século XIX.

⁷Araújo (2010), em sua dissertação, afirma que Júlia Augusta de Souza Wanderley nasceu na cidade de Ponta Grossa, a 26 de Agosto de 1874. Instalou-se na cidade de Curitiba aos 5 dias de outubro de 1877, junto de seus pais e avós maternos, onde permaneceu até seu falecimento em no 5 de abril de 1918, vítima de um câncer uterino. Foi um modelo de professora paranaense que continua sendo lembrada na atualidade na esfera educacional, no que se refere à feminização do magistério no Paraná. É exaltada pela luta e saber de uma professora determinada pela busca de seus ideais. Dada à figura histórica que representa, foram-lhe conferidas diferentes homenagens que se espalham pela cidade de Curitiba, como monumentos, bustos, medalhões e retratos da professora, que são complementados por homenagens impressas e discursos ao longo dos anos.

A luta de Júlia Wanderley representou um importante marco histórico da presença feminina na educação, em especial para o estado do Paraná que na época também excluía a frequência feminina nas primeiras Escolas Normais do país.

De acordo com Ferreira (1998, p. 48), a partir do final do século XIX o aumento de mulheres no magistério foi assustador, contudo, a grande presença feminina não provocou a diminuição das desigualdades de gênero, as mulheres continuavam sendo vistas como inferiores, pois eram subordinadas aos homens que ocupavam cargos de diretor, inspetor e delegado de ensino, e não lhe eram permitidos ocupar esses cargos, além disso, recebiam salários mais baixos e sua formação apresentava um currículo diferenciado e inferior.

A participação cada vez maior das mulheres na educação brasileira, sobretudo no ensino elementar, evidencia cada vez mais a importância das mulheres, que começam a ganhar espaço nas escolas brasileiras e destacarem-se como educadoras. As cartilhas e os manuais de alfabetização em destaque, até a segunda metade do século XX, eram produzidos por autores homens. A partir de então, vemos o destaque a autoras mulheres, que exercendo o magistério, passam a se preocupar com os materiais de alfabetização e produzir cartilhas de grande impacto na educação nacional.

De acordo com as autoras Hackerott e Santos (2010, p. 85), “causa espanto o número de edições que algumas cartilhas tiveram”; a esse respeito, destacamos a *Cartilha Sodré*, que, em 11 anos de existência, publicou 219 edições. Segundo Mendes (2007, p.79-87), a *Cartilha Sodré*, foi organizada pela professora primária ⁸Benedicta Stahl Sodré, que foi publicada pela primeira vez em 1939, com a tiragem de 10.000 exemplares que logo se esgotaram. Na época, o processo de alfabetização apresentado pela cartilha foi considerado uma “verdadeira revolução” nas escolas primárias do Brasil. Após sua primeira publicação, nos anos seguintes, alcançou grande expressividade no setor educacional o que lhe conferiu o aumento do número de exemplares, com edições esgotadas, chegando a 300.000 por ano. Infelizmente, não encontramos nenhum exemplar da primeira edição desta cartilha, mas trouxemos um exemplar de 1947, 45ª edição, publicada, na época, pela Livraria Liberdade da cidade de São Paulo. Este

⁸Benedicta Stahl Sodré, filha de imigrantes alemães, nasceu aos 17 dias de agosto de 1900, em Ribeirão Bonito, no interior do estado de São Paulo. Na cidade de Piracicaba, formou-se professora, pela Escola Normal Sud Menucci, e em 1919 iniciou sua carreira no magistério público, mostrando desde o início sua preocupação com a formação completa do aluno. Sua grande preocupação com a aprendizagem e sua dedicação com os alunos levaram-na a organizar o *Processo de Alfabetização Rápida*, método que favorecia a alfabetização real das crianças, que chegavam ao final do ano letivo dominando as habilidades previstas neste processo. A primeira experiência de seu método realizou-se no Grupo Escolar da Vila Prado, hoje EEPG Bispo Don Gastão. A prática do método, conferiu-lhe, em 1937, à cidade de Piracicaba, o primeiro lugar no estado de São Paulo na porcentagem de aprovação na área de alfabetização, entusiasmando professores ao desejo de adquirirem a cartilha para facilitar ainda mais o processo de ensino. O sucesso alcançado pelo método aplicado na região, culminou na primeira publicação da *Cartilha Sodré*, em 1939, pela Imprensa Metodista de São Paulo (MENDES, 2007).

exemplar, entretanto, apresenta-se sem a capa, infelizmente, em nossas pesquisas, não encontramos nenhum outro exemplar da primeira edição com a capa, mas encontramos a capa de um exemplar de 1967, 233ª edição, publicada pela Companhia Editora Nacional.

Figura 9 – Folha de rosto, Cartilha Sodré, 1947



Fonte: Sodré, 1947, p. 1.

Figura 10 – Capa da Cartilha Sodré, 1967



Fonte: Mendes, 2007, p. 92

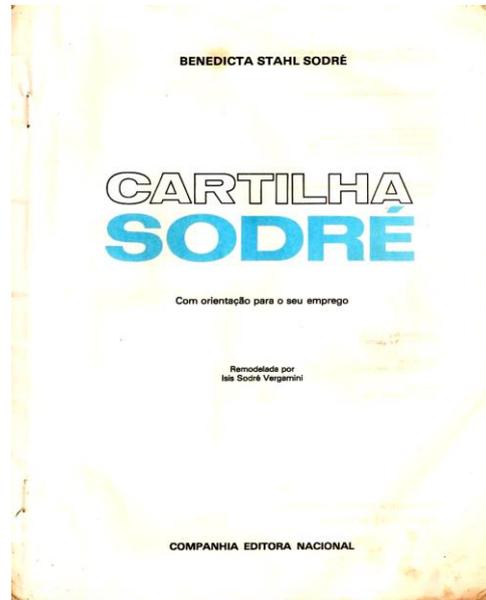
Figura 11 – Capa da Cartilha Sodré,



1987

Fonte: Sodré, 1987.

Figura 12 – Folha de rosto da Cartilha Sodré, 1987



Fonte: Sodré, 1987.

A seguir, apresentaremos uma breve comparao de contedo e método das edioes de 1947 e 1987 da *Cartilha Sodré*, quanto s mudanas ao longo de 40 anos deste material, desde a sua primeira publicao.

Observamos que esta edição apresenta atividades com uma temática de estudo organizadas em partes, na qual encontramos na primeira parte o estudo das sílabas com a vogal A e na segunda parte, um jogo das vogais. Apresenta a sílaba em destaque numa palavra-chave relacionada a uma imagem. O uso de palavra e imagem funciona como um disparador inicial para o estudo de outras sílabas, em outros vocábulos, com a vogal A; assim, prosseguem sequencialmente as demais lições com as outras vogais.

O conceito de leitura e escrita, de materiais como esse, concretiza-se no método sintético, considerando a sílaba como a unidade linguística fundamental, em que a consoante somente pode ser pronunciada quando junto a uma vogal, começando pelas sílabas mais simples até chegar às mais complexas. Na sequência do estudo das sílabas, vemos as atividades de cobrir sílabas pontilhadas, copiar vocábulos manuscritos iniciados com as sílabas estudadas e, por fim, o desenho para pintar, o mesmo usado no início da lição, para relacionar a sílaba em destaque na palavra.

Figura 13 – Organização das lições,
Cartilha Sodré, 1947

A Cartilha Sodré obedece à seguinte ordem :

I Parte	{	Chave	{	Estudo das sílabas com a vogal a
II Parte	{	Jogo com as outras vogais	{	1.º com a vogal o 2.º com a vogal e 3.º com a vogal i 4.º com a vogal u
III Parte	{	Emprego dos ditongos não nasalados e vogais juntas		
IV Parte	{	Emprego do s, r, m, n, e l no fim das sílabas.		
V Parte	{	Emprego do r e l intercalados.		
VI Parte	{	Emprego dos ditongos nasalados.		

Fonte: Sodré, 1947, p. 7

Figura 14 – Organização das lições,
Cartilha Sodré, 1987

A **CARTILHA SODRÉ**, organizada de acordo com o **Processo de Alfabetização Rápida** ou **Processo Sodré** (de autoria de Abel de F. Sodré e Benedita Stahl Sodré), obedece a seguinte ordem:

I PARTE	Chave:	estudo das sílabas com a vogal a.
II PARTE	Jogo com as vogais:	1.º com a vogal o; 2.º com a vogal e; 3.º com a vogal i; 4.º com a vogal u.
III PARTE	Emprego dos ditongos não nasalados e hiatos.	
IV PARTE	Emprego do s; r, m, n e l no fim das sílabas.	
V PARTE	Emprego do r e do l intercalados.	
VI PARTE	Emprego do h, z e os diversos sons do x.	
VII PARTE	Emprego das vogais e ditongos nasais.	

Fonte: Sodré, 1987, p. 7.

É relevante salientarmos que, no levantamento e análise de algumas cartilhas, observamos que cartilhas como a *Cartilha Sodré* e *Caminho Suave*, por exemplo, que perduraram por anos em uso nas escolas públicas do Brasil, apesar do número de edições indicando-as como remodeladas e/ou renovadas, ainda mantinham o método consagrado das

primeiras edições. É possível perceber, inclusive, que as lições continuaram sendo as mesmas, diferenciando-se apenas pelo projeto gráfico das edições posteriores.

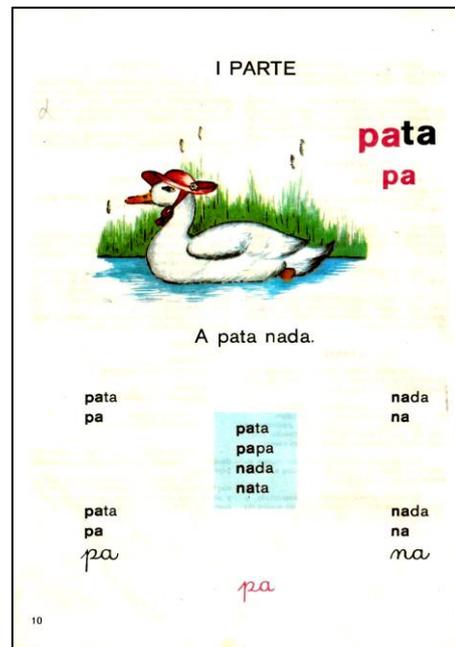
Pouco antes de sua morte e enferma, Benedicta Sodré sentiu a necessidade de uma mudança na cartilha, remodelando-a juntamente com suas filhas, contudo, a edição remodelada somente foi publicada após sua morte em 1975. A tarefa de remodelar a cartilha foi assumida pela sua filha Ísis Sodré Vergamini, também professora e orientadora pedagógica (MENDES, 2007). Da mesma forma, que a 45ª edição, de 1947, a 272ª edição, de 1987, apresenta as mesmas lições organizadas em partes temáticas para estudo, como podemos comparar nas imagens apresentadas a seguir:

Figura 15 – 1ª Lição: Cartilha Sodré, 1947



Fonte: Sodré, 1947, p. 9.

Figura 16 – 1ª Lição Cartilha Sodré, 1987



Fonte: Sodré, 1987, p. 10.

Portanto, assim como a primeira lição, todas as demais lições da edição de 1987, seguem, essencialmente, iguais às lições da edição de 1947. A remodelação deu-se sobretudo em suas dimensões, na capa, nas imagens, nas fontes, o que trouxe uma modernização em seu projeto gráfico inicial, contudo, mantendo-se o método sintético para a alfabetização. O que, também, podemos observar na cartilha *Caminho Suave*, livro escolar de alfabetização da autora, professora, alfabetizadora e empresária⁹ Branca Alves de Lima, com maior tiragem e circulação

⁹Branca Alves de Lima foi professora normalista alfabetizadora, autora de livros e empresária de origem lusitana. Nasceu aos 13 dias de agosto de 1910, na cidade de São Paulo, onde viveu e faleceu em 25 de janeiro de 2001. Formada pela Escola Normal do Brás, hoje Instituto de Educação “Padre Anchieta” em São Paulo. Iniciou sua carreira no magistério na década de 1920, ainda antes de sua formação. A autora desenvolveu sua cartilha –

na história da educação no Brasil, chegando a vender 40 milhões de exemplares até o fechamento de sua editora. Com sua primeira publicação em 1948, a cartilha *Caminho Suave* alcançou sucesso de publicação durante cinco décadas (VALDEZ, 2018).

Em nossas pesquisas, descobrimos que, atualmente, essa cartilha continua sendo publicada, contudo, nas escolas públicas brasileiras, o uso de cartilhas com os métodos tradicionais de ensino, foi totalmente abolida a partir do ano de 2004 com a publicação do guia do ¹⁰PNLD 2004, pelo Ministério da Educação. Essas cartilhas caíram em desuso sobretudo pela ascensão de um novo método de ensino, denominado construtivismo. O ¹¹Guia do PNLD 1997 (BRASIL, 1996), imediatamente anterior ao de 2004, ainda trazia a indicação de uso da cartilha *Caminho Suave* e várias outras cartilhas que surgiram após a *Caminho Suave*.

Segundo a própria autora, em entrevista, de 25 de novembro de 1997, concedida à *Folha de São Paulo*, o fechamento de sua editora deu-se, principalmente, pela retirada de sua cartilha do guia do PNLD. Afirmara, ainda, dizendo que os técnicos do Ministério da Educação estavam “[...] projetando, quase decretando, que os alunos não usem mais cartilhas”[...] e que só após vários anos será possível comprovar se o “construtivismo dá ou não resultados [...]” (ROSSETTI, 1997). De fato, de acordo com Mortatti (2023), até meados da década de 1970, a alfabetização brasileira foi alicerçada na metodização, priorizando-se a institucionalização dos métodos de ensino da leitura e da escrita.

A partir do início da década de 1980, tal tradição passou a ser questionada, e junto ao surgimento de novas emergências políticas e sociais vieram as propostas de mudanças na educação. Tais mudanças, deram-se, sobretudo ao pensamento construtivista sobre a alfabetização no Brasil, decorrente das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela professora pesquisadora Emília Ferreiro e colaboradores (a qual será apresentada no terceiro capítulo desta pesquisa). Por conseguinte, iniciam-se disputas e

Caminho Suave – a partir de suas experiências em alfabetização em escolas do interior. Recusadas pelas grandes editoras, sua cartilha foi publicada de forma autônoma pela autora, que, mais tarde, por incentivo de sua família fundou sua própria editora, que se acredita ter iniciado em 1950. Além da cartilha *Caminho Suave*, a Editora Caminho Suave Limitada, de Branca, publicou ainda outros livros didáticos da própria autora. A editora foi fechada em 1997 (VALDEZ, 2018). Ainda segundo Valdez (2018, p. 78), os direitos autorais de todas as obras de Branca, foram compradas diretamente dela pela editora Edipro, tão logo quando soube do fechamento da Editora Caminho Suave Limitada, no entanto, comprometendo-se em não alterar em nada o método.

¹⁰PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – criado em 1937, este programa constitui-se como o mais antigo e abrangente programa de distribuição de material didático às escolas públicas brasileiras, e ao longo de mais de 80 anos, desde sua criação, sofreu diversas alterações quanto ao nome e suas formas de execução.

¹¹O Guia do PNLD 1997 e todos os demais guias do PNLD, desde o início deste programa, até o mais recente publicado, em 2022, referente aos materiais didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental do corrente ano, podem ser acessados e encontram-se disponíveis para *download* no seguinte endereço eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoese-programas/programas/programas-do-livro/pnld/>.

discussões por parte de partidos políticos, pesquisadores, professores, e demais indivíduos envolvidos direta ou indiretamente à educação no Brasil.

Os questionamentos sobre os métodos e cartilhas de alfabetização culminaram na produção de cartilhas “construtivistas” ou “socioconstrutivistas” ou “construtivistas-interacionistas” (MORTATTI, 2023, p.10, **grifo do autor**). Também, neste contexto, em busca da reforma educacional, surgem os PCNs, de 1ª a 4ª séries, em 1997, de 5ª a 8ª séries, em 1998, e de ensino médio, em 1999, além do documento *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, de 2002, que também influenciaram mudanças quanto às práticas tradicionais de ensino no país.

Paralelamente à necessidade de abolir os métodos tradicionais, juntam-se os interesses políticos da época, que coincide com o período da ditadura militar, que influenciaram o advento da indústria editorial, como uma estratégia para propagar os discursos ideológicos e regimes políticos em massa. Entre os anos de 1966 a 1980, a produção de livros passou de 43,6 milhões para 245,4 milhões de exemplares; entre 1960 a 1985, o aumento na produção de revistas foi de 104 milhões para 500 milhões de exemplares (ORTIZ, 1995, p. 114-123).

Mais tarde, em 2013, o MEC lança o ¹²PNAIC, um programa do MEC com o objetivo de assegurar a alfabetização de todos os alunos até o final do primeiro ciclo da educação básica (1º ao 3º ano), por meio de inúmeras ações, como a capacitação de professores alfabetizadores, o apoio de materiais didáticos, paradidáticos e livros de literatura adequados à idade/série.

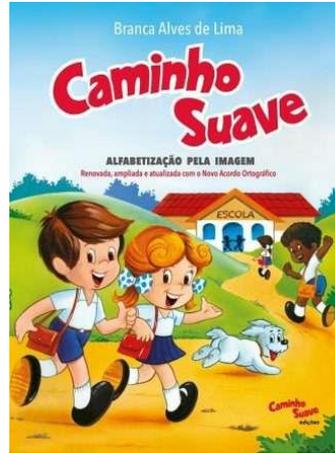
Apesar de tantas ações visando à melhoria da alfabetização no país, atualmente, ainda há quem use a cartilha *Caminho Suave*. A editora Edipro – que comprou os direitos autorais desta cartilha e de todas as obras da autora Branca Alves de Lima, em 1997 – continua publicando e faturando com a venda destas obras, entretanto, afirma que a vendagem é pouco expressiva, comparada aos números alcançados pela editora da autora, até pouco antes do seu fechamento. De acordo com nossa pesquisa, junto ao *site* da editora Edipro, a última publicação da cartilha *Caminho Suave* consta como a 133ª edição, do ano de 2019.

Em *e-mail* enviado ao departamento comercial da Edipro, a fim de obtermos informações sobre a venda anual da cartilha, a editora nos enviou a seguinte resposta: “Anualmente vendemos entre 10 a 20 mil cartilhas por ano. Varia, pois, por exemplo na

¹² PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa do Ministério da Educação (MEC) de iniciativa conjunta entre o Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal a fim de obter recursos para a valorização dos professores e das escolas, oferecendo apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todos os alunos do ciclo de alfabetização, objetivando alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade, em cumprimento da Meta 5 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015, p. 5).

pandemia vendeu mais por conta de *homeschooling* ou de necessidade de reforço em casa” (EDIPRO, 2023).

Figura 17– Caminho Suave, 2019

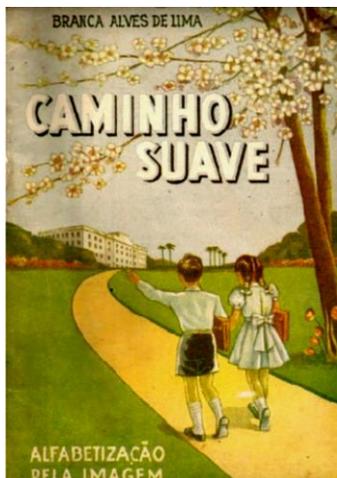


Fonte: Edipro, 2023.

De acordo com Mendes (2007), uma das exigências de Branca ao vender os direitos autorais de suas obras à editora Edipro fora manter o método de alfabetização de sua cartilha. Por esse motivo, ainda nos dias de hoje, a cartilha continua sendo publicada com as mesmas lições de sua primeira publicação, que ganharam destaque na educação, sobretudo na área de alfabetização

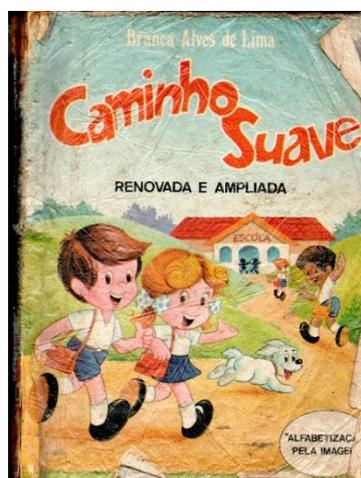
Lamentavelmente, não conseguimos um exemplar da primeira edição da *Caminho Suave*, 1948, mas conseguimos três edições para uma breve comparação: 69ª edição, 1967; 101ª edição, 1989 e 123ª edição, 2004.

Figura 18 – Capa:
Caminho Suave, 1967



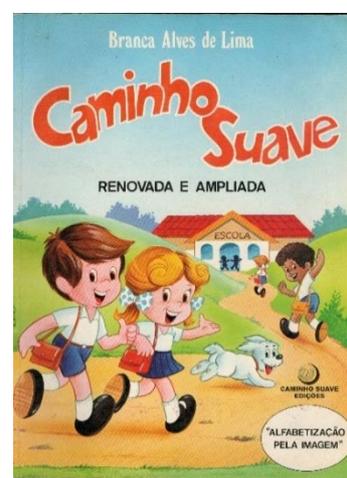
Fonte: Lima, 1967.

Figura 19 – Capa:
Caminho Suave, 1989



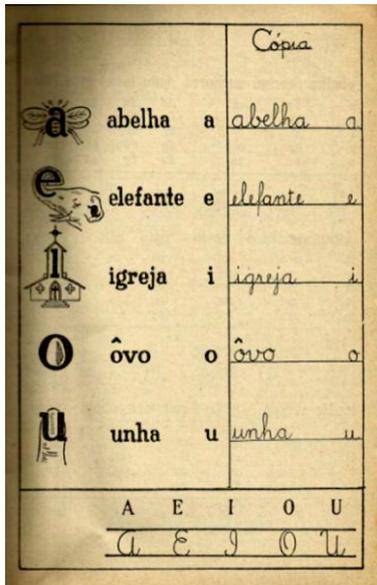
Fonte: Lima, 1989.

Figura 20 – Capa:
Caminho Suave, 2004



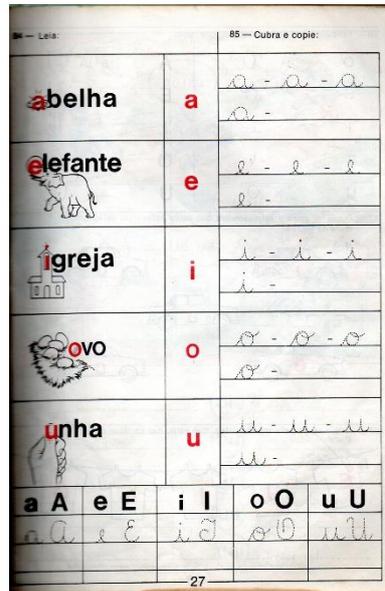
Fonte: Lima, 2004.

Figura 21 – 1ª lição: Caminho Suave, 1967

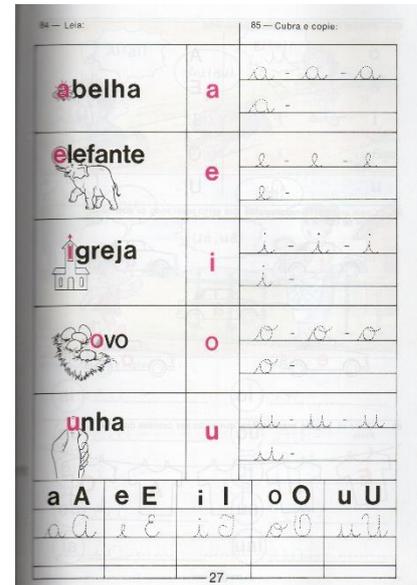


Fonte: Lima, 1967, p. 7.

Figura 22 – 1ª lição: Caminho Suave, 1989



Fonte: Lima, 1989, p. 27.



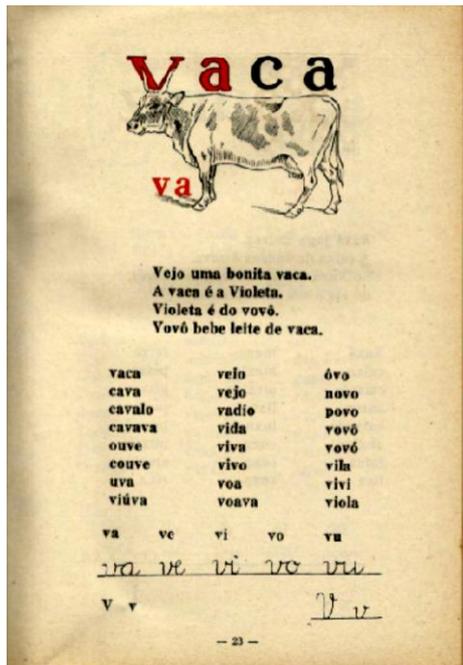
Fonte: Lima, 2004, p. 27.

A cartilha *Caminho Suave* foi organizada pela autora utilizando-se princípios dos métodos sintético e analítico, apresentando inicialmente o estudo das vogais, prosseguindo aos encontros vocálicos e a silabação, com leitura de frases e pequenos textos.

Observamos, pelas imagens anteriores, que as mudanças ocorridas, desde a edição de 1967 até a edição de 2004, foram pouco expressivas, mantendo-se os princípios de estudo das vogais associadas a imagens e exercícios de caligrafia. É importante destacar que as demais lições prosseguem neste mesmo padrão, nas três edições, com o estudo das consoantes, diferenciando-se apenas pelas imagens apresentadas.

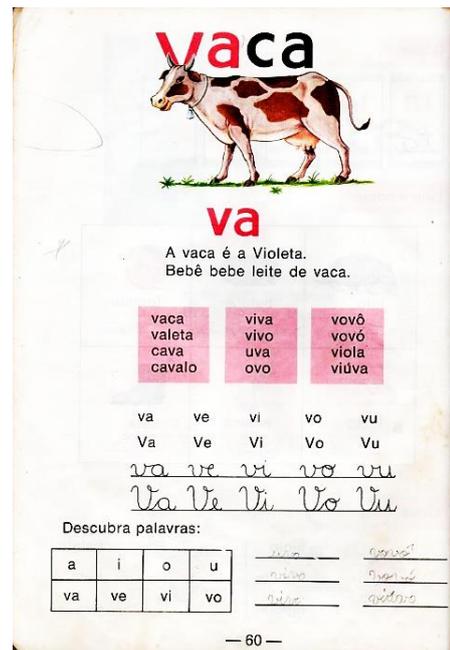
Contudo, na edição de 1967, a cartilha possui menor número de páginas em relação às outras duas edições. Nota-se que a primeira lição das vogais se encontra na página 7 e das outras edições na página 27, bem como a lição da letra “v”, isto explica-se pela inclusão de exercícios de discriminação e coordenação visomotora, auditivo-motora, coordenação motora fina, posição de corpo e membros, lateralidade entre outros, considerados importantes como período preparatório da alfabetização.

Figura 24 – Caminho Suave, 1967



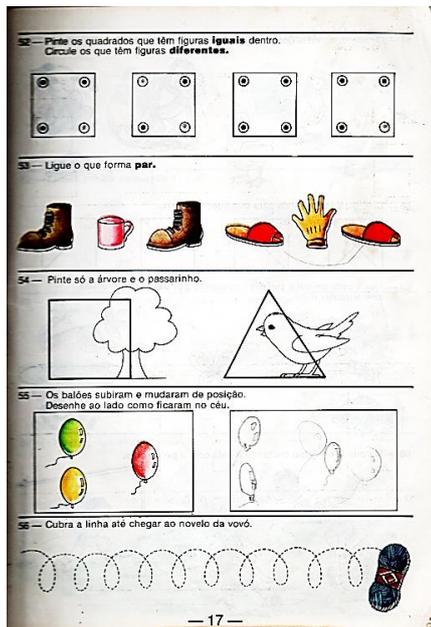
Fonte: Lima, 1967, p. 23.

Figura 25– Caminho Suave, 1989



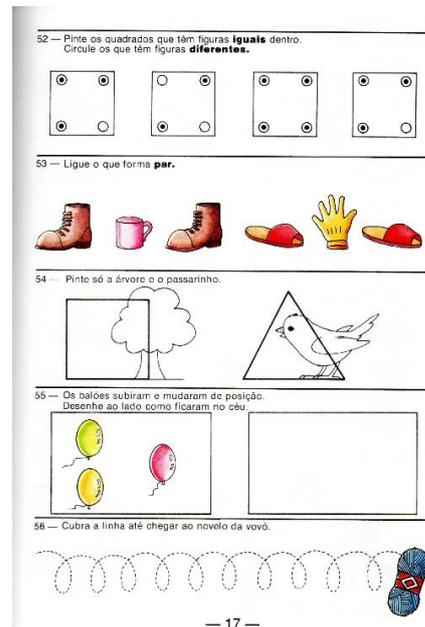
Fonte: Lima, 1989, p. 60.

Figura 26 – Caminho Suave, 1989



Fonte: Lima, 1989, p. 17.

Figura 27 – Caminho Suave, 2004



Fonte: Lima, 2004, p. 27.

Costa (2017) ressalta que, a partir da década de 1920 até o início da década 1930, por influência da psicologia infantil, surge a preocupação com o desenvolvimento da maturidade necessária para o aprendizado da leitura e da escrita, sobretudo, por pesquisas desenvolvidas pelo educador ¹³Lourenço Filho. No viés destes estudos, surge a ideia e a prática do período

¹³Lourenço Bergström Filho nasceu em 10 de maio de 1897, em São Paulo. Era um psicólogo envolvido na área educacional, que, no ano de 1921, passou a lecionar Psicologia e Pedagogia na escola Normal de Piracicaba. Seu

preparatório da alfabetização. De acordo com Mortatti (2023), o período preparatório passou a anteceder a prática do ensino da leitura e da escrita. Entretanto, os métodos de ensino continuaram concebendo o ensino da escrita por meio do desenvolvimento de habilidades caligráficas e ortográficas, paralelamente ao ensino da habilidade de leitura. O que deu origem à alfabetização sob medida, até aproximadamente o final da década de 1970, subordinando as questões de ordem didática à ordem psicológica da criança. Por essa razão, encontramos tais exercícios de maturação, nas edições de 1989 e 2014 da *Caminho Suave*. Entretanto, não sabemos em que edição da cartilha foram incluídos esses exercícios, visto que não encontramos as edições na lacuna entre os anos de 1968 a 1988.

Ademais, conforme Hackerott e Santos (2010, p.113),

É uma pena que os autores das cartilhas tenham dedicado mais atenção a questões didáticas do que a problemas linguísticos, tão em voga nas discussões das Faculdades de Letras, institucionalizadas na década de 1930. A profusão de métodos didáticos e a sofisticação da linguagem verbal ofuscaram a importância do estudo da linguagem nas cartilhas. Poucas são as alusões feitas a problemas fonêmicos, morfossintáticos, semânticos ou mesmo textuais da Língua Portuguesa. Todo material pedagógico parece um carrossel que não para de girar em torno da realidade psicopedagógica da criança, onde brilha a luz dos avanços gráficos e pouco se enxerga dos estudos linguísticos.

Vale ressaltar que, em nossas pesquisas sobre a história da educação e alfabetização no Brasil e o uso das cartilhas, nosso objetivo é entendermos os caminhos percorridos pelas escolas públicas a fim de diminuir os índices de analfabetismo no país e de melhorar a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa. Reiteramos que nosso intuito não se baseia em criticar os métodos de alfabetização tradicionais, mas buscar respostas e caminhos que possam melhorar o ensino da leitura e da escrita, em vistas dos problemas educacionais em nossas escolas públicas no contexto atual.

1.2 Consciência fonológica

A BNCC (2018, p. 90), enfatiza a necessidade de a ação alfabetizadora voltar-se para o desenvolvimento da consciência fonológica. Tal prerrogativa tem influenciado a produção e

nome foi significativo para a psicologia no Brasil por seus trabalhos na Psicologia Educacional e no domínio da Educação, desenvolvendo os *Testes ABC*, por meio de seus testes, passou a ser conhecido internacionalmente. Sua finalidade era aferir as potencialidades individuais dos alunos, acreditando que havia a possibilidade de distribuir os alunos em turmas de acordo com suas capacidades intelectuais, com a intenção de reformular o ensino público, impulsionado pelos movimentos da Escola Nova, que surgiu a partir do questionamento da Pedagogia Tradicional e perdurou até o início do século XX. O objetivo do movimento escolanovista era a melhoria do ensino público e a diminuição do índice de analfabetismo no país (SILVA; SCHELBAUER, 2007).

editoração de materiais didáticos voltados à alfabetização e a inúmeras ações voltadas a capacitação dos professores. Um exemplo disso, foi a criação da página eletrônica ¹⁴AVAMEC, criada pelo MEC, com acesso gratuito, que oferece formações destinadas a todos os professores do país, mediante cadastro prévio. Neste ambiente virtual encontram-se inúmeros cursos gratuitos, inclusive sobre a consciência fonológica na alfabetização e a prática da BNCC em sala de aula.

De acordo os autores Adams *et al.* (2006), Morais (2020), Stampa (2018) e Soares (2004, 2021) para a alfabetização e letramento o pré-requisito necessário é o desenvolvimento da consciência fonológica.

Lamprecht e Costa (2006, p.15) afirmam que “[o] estudo sobre a consciência fonológica tem despertado o interesse de pesquisadores de diversas línguas alfabéticas, pelo fato de exercer um papel importante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. ” Tal fato, tem conduzido o Brasil ao desenvolvimento de pesquisas que trazem contribuições aos professores alfabetizadores, fonoaudiólogos e psicopedagogos.

Evidentemente, tais pesquisas impulsionaram a formulação da BNCC, bem como fomentam a área educacional brasileira, como nas décadas anteriores, na busca de uma educação de qualidade, sobretudo, no que diz respeito à alfabetização.

Neste contexto, da importância da prática educativa, de acordo com os PCNs, o professor tem como papel principal a mediação e a articulação entre o aluno, a língua e o ensino por meio da promoção de situações de aprendizagem:

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino.

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno (BRASIL, 1997, p.24).

¹⁴AVAMEC: Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação, é uma plataforma virtual onde encontram-se inúmeros cursos para todas as disciplinas e modalidades de ensino, em parceria com diversas instituições educacionais e filantrópicas visando à melhoria da prática docente. Os cursos oferecidos são na modalidade remota, sem tutoria, e conferem certificados, podendo o educador acessar todo o conteúdo a qualquer momento, monitorando seu próprio tempo de estudo. A plataforma pode ser acessada por meio do seguinte endereço eletrônico: <https://avamec.mec.gov.br/#/>

Portanto, o professor, na atualidade, não pode mais ser visto como sendo o agente detentor e transmissor do saber (visão tradicional), pois, segundo Cagliari (2022, p.73) “[...] A escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em seu contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente [...].” Hoje, o professor assume o importante papel de mediador entre o conhecimento e o aluno, sendo, de fato, quem investiga, observa, planeja, direciona, implementa e opera a prática educativa criando estratégias para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, sem esquecer-se das especificidades de cada aluno, pois este, constitui-se como o protagonista de sua própria aprendizagem. Sendo assim, as ações educativas devem convergir, adversamente às concepções tradicionais de ensino, que se voltavam para os métodos de ensino e não para o aluno em seu contexto social.

1.2.1 Origem do conceito “consciência fonológica”

Inicialmente, antes de adentrarmos no campo teórico desta perspectiva do ensino da leitura e da escrita, é importante entendermos o que é a consciência fonológica e como surgiu a linha de teorização que passou a estudar este fenômeno. Morais (2019) afirma que estudos científicos da língua inglesa são os precursores ou fundadores do estudo da consciência fonológica. Na metade da década de 1970, ¹⁵Isabelle Liberman desenvolve um estudo pioneiro por meio de um experimento com crianças de 5 e 6 anos de idade, concluindo que a análise de segmentos sonoros silábicos é anterior à segmentação em fonemas. Mais tarde, 1979, José de Morais e colaboradores num estudo com adultos analfabetos portugueses, concluiu-se que a consciência da fala, sequência de sons, resulta da escolarização formal.

Bortoni-Ricardo (2006) acrescenta que a literatura especializada sobre o desenvolvimento da consciência fonológica dos educandos, no Brasil e no exterior, baseiam-se nos métodos de alfabetização denominados *phonics*, em inglês, e fônica ou modelos fônicos, em português, porém, seus defensores advertem que não devem ser confundidos com os antigos métodos comportamentalistas, com base na prática de estímulo e resposta, tampouco confundido com o antigo treino fonológico – métodos analíticos e sintéticos – que consistia na separação das palavras em sílabas para que os alunos as repetissem sequencialmente. Neste cenário, em alguns países, como os Estados Unidos, a Inglaterra e a França, a consciência fonológica é concebida como um elemento fundamental nos processos de alfabetização.

¹⁵Isabelle Yoffe Liberman (1918-1990) foi uma psicóloga americana, nascida na Letônia, especialista em dificuldades de leitura, incluindo dislexia.

Especialmente, nos Estados Unidos e na Inglaterra tal prerrogativa é resultante do movimento *Back to Phonics*, que representou uma resposta aos modelos de ¹⁶*Whole Language* abundantemente propagado na segunda metade do século passado. Na Inglaterra, foram desenvolvidos os parâmetros da política de alfabetização, cujo objetivo fora corrigir as deficiências dos métodos anteriores, que não tratavam do princípio fônico, conforme afirmara a educadora britânica Lesley Clark, que vê o ensino da relação entre sons e letras essencial para o processo de alfabetização.

Segundo Lamprecht e Costa:

Nos últimos anos, intensificaram-se os estudos sobre como ajudar a desenvolver, nas crianças, esse conhecimento tão essencial, decorre daí a importância do trabalho de Marilyn J. Adams, Barbara R. Foorman, Ingvar Lundenberg e Terri Beeler (2006, p.15).

Adams *et. al* (2006) afirma, que, apesar de uma sucessão de distintos níveis de consciência linguística, de alguma forma, esteja contida nos diálogos ou nas atividades do ensino inicial da leitura, demonstrou-se que a consciência acerca dos fonemas (sons da fala), que crianças em idade pré-escolar apresentam, antecipa-se e é responsável por até 50% – de acordo com dados estatísticos – pela variação da proficiência na leitura ao final da primeira série. Ademais, o nível de consciência fonológica de uma criança no início de sua escolarização, diante de uma escrita alfabética, é visto como o mais importante parâmetro de sucesso, ou, ao contrário, ao fracasso à aprendizagem da leitura. As avaliações do nível da consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar preveem fortemente seu êxito futuro ao aprender a ler, o que já foi demonstrado tanto entre estudantes ingleses, bem como entre os suecos, noruegueses, espanhóis, franceses, italianos, brasileiros e russos. Inclusive, as avaliações da capacidade dos estudantes em prestar atenção e manipular fonemas tem forte relação com seu sucesso até o final do ensino médio.

A introdução do conceito, consciência fonológica, na aprendizagem do sistema de escrita representando os sons da fala, teve seu início nos anos 1970, reconhecendo-se sua importância para que criança compreenda o princípio alfabético da escrita. Mais precisamente, em 1972, o marco inicial deste conceito foi a partir da publicação da obra *Language by Ear and by Eye* (A língua pelo ouvido e pelos olhos), de James Kavanagh e Ignatius Mattingly, que é o

¹⁶*Whole Language* – método de alfabetização que parte do princípio de que a leitura é um processo natural como a fala o que contraria os métodos de alfabetização que consideram a decodificação da palavra com base na consciência fonológica. O trabalho de alfabetização deste método parte principalmente do uso de textos espontâneos, produzidos pelos alunos; assim, o próprio contexto de aprendizagem produz pistas funcionais que lhe permitem “adivinhar” as palavras (BORTONI-RICARDO, 2006).

resultado da coletânea de textos de um seminário, no qual o conceito recebia a denominação genérica de consciência linguística. A obra evidencia a conclusão de pesquisas e estudos sobre as relações entre a fala e a escrita e sua correlação com a alfabetização (SOARES, 2022).

Soares (2021) explica que, foi na década de 1980 que a evidência de conhecimentos apreendidos de várias ciências, acerca do processo de aprendizagem da escrita, e o objeto dessa aprendizagem, impulsionaram mudanças na concepção de alfabetização. Neste viés, estudos e pesquisas desenvolvidos pelas ciências da linguagem sobre a correlação entre a oralidade e a escrita, especialmente pela Fonética e a Fonologia e, também, pela Psicologia, particularmente pela Psicologia do Desenvolvimento e pela Psicologia Cognitiva, contribuem com indícios quanto ao objeto da aprendizagem da língua escrita e ao processo dessa aprendizagem. Sendo assim, a alfabetização não é concebida como aprendizagem de um código, mas sim, de um sistema de representação, pelo qual, os signos (grafemas) representam os sons da fala (fonemas), deixando de lado a ideia antiga de codificação desses mesmos signos. O ato de aprender o sistema de escrita alfabética não é o mesmo que aprender um código, com memorização de correspondências entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação na qual os sons da fala, os fonemas, são representados, incluindo a compreensão de sua forma arbitrária e convencional. Estudos e pesquisas da Psicologia do Desenvolvimento sobre a psicogênese da língua escrita – apresentada no capítulo *Método* - e estudos e pesquisas da Psicologia Cognitiva evidenciam as operações mentais que levam a criança à compreensão do sistema de escrita alfabética, trazendo contribuições às evidências científicas das ciências linguísticas e de outras áreas da Psicologia e novas concepções sobre o objeto da alfabetização e o processo de aprendizagem desse objeto (SOARES, 2021).

No Brasil, os números do analfabetismo e do fracasso escolar de número preocupante dos educandos conduzem novas discussões, pesquisas e estudos, sobretudo pelas concepções sobre alfabetização em outros países, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação oferecidas nas escolas brasileiras, promovendo questionamentos aos métodos de alfabetização vigentes e a prática docente (FARACO, 2021, p. 80-84). Não obstante, temos a BNCC, que veio para auxiliar e orientar o trabalho docente, como já apresentamos anteriormente.

1.3 Alfabetização e letramento: conceitos e origem.

Há décadas os desafios enfrentados na educação brasileira vêm sendo discutidos e são inúmeros os percalços a serem superados todos os anos em busca da sua melhoria, não obstante, leis, decretos, regulamentos, documentos normativos etc. vêm sendo publicados e reformulados

ao longo dos anos nesta trajetória.

Ao investigarmos a história da educação brasileira, vemos que o aumento do número de alunos matriculados na educação básica cresceu vertiginosamente, sobretudo após a sua universalização em meados do século XX, como lembra Soares (2021), assegurando-se o direito à educação para todos e a garantia à democratização da educação.

Em vista da busca pela democratização da educação pública, houve um crescimento no número de instituições escolares para a oferta de vagas para todos, e algumas leis surgiram para atenderem a essas novas exigências da educação brasileira, com alterações em alguns artigos da LDB. Dentre tais leis, destacam-se a Lei nº 11.114/2005, que altera o artigo 6º, declarando-se obrigatória a matrícula dos alunos a partir dos 6 anos de idade no ensino fundamental. Mais tarde, altera-se o artigo 4º com a Lei nº 11.700/2008, assegurando-se vagas em escolas públicas de educação infantil ou de ensino fundamental mais próximas à residência para toda criança a partir dos 4 anos de idade. No ano seguinte, com a alteração do artigo 38, a Lei 12.061/2009 assegura o ensino fundamental e a oferta prioritária de vagas no ensino médio a todos que inquirirem, estabelecendo-se a universalização do ensino médio gratuito.

A busca pela democratização da educação e da escola pública às camadas populares, resulta em um número elevado de alunos matriculados todos os anos nas escolas públicas de educação básica. A questão é que, com todas essas ações, precisa-se analisar cuidadosamente se houve uma real democratização da educação para todos.

Os números da aprendizagem, no que diz respeito à leitura e a escrita, têm apresentado uma melhoria, de acordo com dados nacionais do SAEB 2019, contudo, nos últimos dois anos, houve uma queda nesta curva ascendente, motivada pelo período pandêmico. O impacto da pandemia pode ser observado nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas e privadas, em que a aprendizagem de alunos do 5º ano, em Língua Portuguesa, caiu para 208 pontos, em 2021, comparando-se com 2019, em que apresentava 215 pontos, o que indica uma queda de 7 pontos. Os dados mostram ainda que entre os alunos do 2º ano do ensino fundamental, a média nacional de proficiência em Língua Portuguesa era de 750 pontos, em 2019. Em 2021, os dados indicam 725 pontos, houve, portanto, uma queda de 25 pontos.

Além dos dados evidenciados pelo SAEB, temos paralelamente outras pesquisas, também relevantes, que retratam o cenário da educação brasileira, como os dados sobre o analfabetismo funcional que vem preocupando professores das diferentes esferas educacionais e pesquisadores da área. De acordo com dados da pesquisa de 2018 divulgados pelo ¹⁷Indicador

¹⁷ Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é uma pesquisa realizada em parceria com a ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro com apoio do IBOPE Inteligência e a coordenação da ONG Conhecimento Social.

de Alfabetismo Funcional (Inaf), 29% da população brasileira ainda possui dificuldades para interpretar textos e realizar operações matemáticas simples no cotidiano, sendo considerados analfabetos funcionais.

Antes de iniciarmos a discussão sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa frente a estes dados, precisamos entender, de fato, o que significa a expressão “analfabetismo funcional” e porque se torna tão importante pensarmos sobre isso. De acordo com Ribeiro (1997), a expressão surgiu a partir da origem do termo alfabetismo funcional, cunhado nos Estados Unidos na década de 30, sendo utilizado pelo exército norte-americano na Segunda Guerra Mundial, para referir-se à capacidade de entender instruções escritas para realização de tarefas militares.

[...] A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição. Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à “sobrevivência” nas sociedades industriais [...]. (RIBEIRO, 1997, p. 145)

A disseminação do termo analfabetismo funcional de maneira ampla e mundial deu-se à ação da UNESCO, que adotou o termo, em 1978, a fim de definir a proposta de alfabetização, com o objetivo de padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países-membros. Em 1958, a UNESCO já houvera proposto uma definição de alfabetização referente ao desenvolvimento da capacidade de ler com compreensão ou escrever um enunciado curto e simples, relacionado à vida cotidiana do indivíduo. Vinte anos depois, traz uma nova definição que qualifica a alfabetização como funcional, sendo suficiente para os indivíduos inserirem-se em seu meio, e capazes de realizarem tarefas simples em que a leitura, a escrita e o cálculo são exigidos para gerir seu próprio desenvolvimento e da comunidade a que pertence (RIBEIRO, 1997).

Ainda, segundo Ribeiro (1997, p. 148),

O apelo do termo analfabetismo funcional nos fóruns internacionais pode ser atribuído a essa polissemia de sua definição. Para os países desenvolvidos, que já não enfrentavam problemas relativos ao analfabetismo absoluto, tendo universalizado a educação básica, o conceito pôde servir para problematizar tanto a qualidade e a adequação do ensino oferecido pela escola, quanto para postular o valor da educação não-formal e da educação continuada. Na América Latina, onde ocorreu, nas décadas de 1970 e 1980, uma importante expansão dos sistemas de ensino elementar, o termo pôde servir também de referência para caracterizar a situação de uma grande parte da população que, apesar de ter tido acesso à escola, não conseguiu completar a educação básica, seja pela precariedade do ensino oferecido, seja pela precariedade das

condições socioeconômicas a que se encontrava submetida.

Portanto, a maior preocupação dos países desenvolvidos passou a ser a qualidade da educação oferecida nas escolas, pois a universalização da educação pública, nestes países, levou-os a não terem problemas relacionados ao analfabetismo absoluto. Nos Estados Unidos, por exemplo, a preocupação com a qualidade da educação pública deu origem ao termo ¹⁸*illiteracy*. Tal preocupação levou o país a desenvolver pesquisas que passaram a denunciar com frequência índices alarmantes de jovens americanos que não desenvolveram habilidades de ler, compreender e usar textos em prosa com eficiência. O objetivo dessas pesquisas é verificar se esses jovens sabem fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações, ou seja, medir o nível de ¹⁹*literacy* que tinham (SOARES, 2004). Por influência de tal termo, no Brasil, a busca por um termo que melhor se adequasse ao significado empregado na língua inglesa, surge a palavra **letramento**, que, objetivamente, refere-se à “capacidade de ler e escrever de maneira eficaz” (TRASK, 2004, p. 154, tradução de Rodolfo Ilari).

A palavra **letramento** de acordo com as autoras Conceição (2013) Soares (2004), surge nos anos 1980, incluindo-se ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. Uma das primeiras ocorrências deste termo foi no livro da professora e autora Mary Kato, intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1996). Desde então, o letramento vem sendo visto como um dos processos necessários na aprendizagem da Língua Portuguesa, além da alfabetização.

Soares (2021, p. 63) afirma que o surgimento do “letramento” pode ser definido como o resultado da necessidade de caracterizar-se os comportamentos e práticas sociais de leitura e escrita que sobrepõem à aquisição do sistema de escrita alfabética e ortográfica decorrentes do processo de alfabetização. Os “[...] comportamentos e práticas sociais da leitura e escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita [...]”. Desta forma, apenas alfabetizar a criança e o adulto passou a ser uma prática limitada.

Conceição (2013, p. 134) lembra que:

O uso da palavra letramento, nos estudos da linguagem, deu-se, especialmente, devido ao fato de que os linguistas tomaram consciência de que havia alguma coisa além da

¹⁸*Illiteracy* - termo em inglês que significa analfabetismo na língua portuguesa.

¹⁹*Literacy* – letramento, traduzido da língua inglesa para a língua portuguesa.

alfabetização e mais ampla que esta, até determinante desta, de modo que o termo começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos da alfabetização.

Diante de todo estudo crescente na área da linguística referente à importância do letramento, consideramos, portanto, que o letramento e a alfabetização devem caminhar juntos e têm um papel importante na apropriação da língua oral e escrita.

1.4 Analfabetismo funcional e letramento: o retrato da educação brasileira

Em novembro de 2022, em reportagem no Jornal da USP, Lourenço (2020) afirma que os resultados do INAF classificam os analfabetos funcionais no Brasil em dois grupos: o que representa 8% dos analfabetos absolutos, que não conseguem ler palavras ou frases, números telefônicos e conceitos mais rudimentares, e 21% que apresentam dificuldades em identificar ironias e sarcasmos em pequenos textos e realizar cálculos simples do cotidiano.

A reportagem traz ainda, uma importante reflexão do professor e especialista em política e gestão educacional, professor José Marcelino de Rezende Pinto, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da USP, na qual afirma que a escola brasileira ainda produz muitos analfabetos, ou seja, a escola não consegue transformar o conhecimento em objeto da vida cotidiana dessas pessoas.

Os números preocupantes sobre os processos de alfabetização no Brasil, leva-nos a refletir sobre as práticas de alfabetização e letramento oferecidas em nossas escolas às crianças, nas salas de alfabetização, que devem priorizar o texto como eixo norteador e ponto de partida para a apropriação das habilidades que promovam a aquisição da leitura e da escrita.

Os documentos oficiais trazem a importância do ensino da Língua Portuguesa que garanta ao aluno a sua participação social e o exercício da sua cidadania, mesmo antes de se falar em letramento nas salas de aula das escolas públicas, como vemos nos PCNs de Língua Portuguesa:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a **participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.** Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 15 **grifo nosso**).

Hoje, a prática educativa vem sendo influenciada pelos processos de letramento, tanto que o documento governamental normativo, que traz as diretrizes para as aprendizagens

essenciais, mais recente, a BNCC, publicada em 2017, indica o texto como base central no componente curricular de Língua Portuguesa desde os anos iniciais da ²⁰Educação Básica, adotando-o nas práticas de letramento desde o início da escolarização para a aquisição da leitura e da escrita.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2022 p. 67)

Contudo, a questão a ser levantada é como promover o letramento dos alunos em sala de aula, garantindo uma educação equitativa para todos, ou seja, uma verdadeira democratização da educação que garanta uma educação de qualidade que diminua o número de analfabetos funcionais, sejam absolutos ou não.

Não obstante, destacam-se, na atualidade, inúmeras pesquisas desenvolvidas na área da linguística no meio acadêmico, a fim de buscar respostas para tal problemática. Vale destacar que, em relação a tudo que já foi apresentado até aqui, o cerne dessa problemática encontra-se no fracasso dos processos de alfabetização das escolas.

²⁰Educação Básica: nível de ensino correspondente aos primeiros anos da educação escolar das crianças e jovens, composta pela Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio, englobando, portanto, a maior parte da vida escolar dos alunos brasileiros.

2 Método

Neste capítulo, apresentamos o detalhamento do tipo de pesquisa escolhido para esta investigação, bem como a abordagem metodológica para a coleta inicial e final de dados, a epistemologia, a natureza, os procedimentos/métodos e a forma de análise dos dados obtidos. Caracteriza-se também pela apresentação da descrição do campo de pesquisa, do perfil dos alunos-participantes e da professora-pesquisadora, responsável por este estudo.

Primeiramente, procuramos compreender o que é uma pesquisa e qual o seu objetivo no âmbito acadêmico, a fim de delinear a trajetória deste nosso estudo. Sendo assim, encontramos em Paiva (2019), a definição de pesquisa como uma tarefa de investigação desenvolvida de forma sistemática com o objetivo de resolver um problema ou construir conhecimento sobre um fenômeno.

Portanto, o que motivou-nos ao desenvolvimento desta pesquisa, foram, sobretudo, as reflexões levantadas acerca dos problemas da alfabetização na escola pública brasileira, evidenciados na realidade atual e ainda agravados pela pandemia, que, por conseguinte, direcionou-nos à busca de respostas para esta problemática e o levantamento de literaturas sobre a consciência fonológica, adotada como uma habilidade essencial para a aquisição da leitura e da escrita, em pesquisas realizadas nesta área até o momento.

2.1 Delimitações da pesquisa

Acerca da abordagem metodológica para coleta de dados, esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa mista, comumente denominada quali-quantitativa, que utiliza, simultaneamente, os métodos qualitativos e quantitativos para a coleta de dados. Em Paiva encontramos a seguinte definição para esta abordagem:

A pesquisa **mista**, geralmente denominada quali-quantitativa, se utiliza de métodos qualitativos e quantitativos para a coleta de dados, de forma a oferecer melhor compreensão do fenômeno estudado. Um exemplo de pesquisa quali-quantitativa é a eleitoral, quando combina levantamentos de opinião por meio de questionários ou entrevistas e grupos focais. Além de estimar o resultado da eleição (quantitativo), os grupos focais ajudam a entender o que os eleitores pensam dos candidatos, o que os ajuda no planejamento das campanhas (2019, p. 13 **grifo do autor**).

A pesquisa mista corroborará ao nosso estudo, visto que, nossa investigação traz dados qualitativos sobre os níveis de habilidades da consciência fonológica correlacionados à

aprendizagem da escrita e da leitura, bem como o levantamento da quantidade de participantes que se apropriaram da escrita alfabética convencional.

Buscando compreender a consciência fonológica na alfabetização e letramento, objeto deste estudo, encontramos na epistemologia interpretativista, o meio para elaborarmos e organizarmos a aplicação de testes individuais, doravante denominados pré-testes e pós-testes dos níveis da consciência fonológica e o desenvolvimento de atividades que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica, tendo como fim mostrar as evidências das relações entre a teoria das literaturas estudadas e os fatos analisados na prática, numa perspectiva voltada a compreender os significados deste fenômeno para cada aluno-participante desta pesquisa.

Quanto à natureza de nossa pesquisa, adotamos a pesquisa aplicada, que tem por objetivos aumentar o conhecimento científico e gerar novos conhecimentos para resolver problemas, adotando-se como meta desenvolver e trazer novos processos e tecnologias (PAIVA, 2019). Assim sendo, buscamos soluções práticas aplicáveis para os problemas de aquisição da leitura e da escrita na sala de aula que possam contribuir positivamente para a prática pedagógica.

Ainda sobre o delineamento de nosso estudo, adotamos o método da pesquisa bibliográfica, que, acordo com Paiva (2019, p. 59-60), é o método de pesquisa que “[...] tem por objetivo contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto investigado [...]”, e acrescenta:

“[...] é um tipo secundário porque utiliza estudos já publicados em livros e artigos acadêmicos, além de informações encontradas em relatórios, *podcasts*, páginas na *web*, *blogs*, vídeos, bancos de dados, apresentações digitais, gravações de palestras, folhetos etc. [...] Apesar de não trazer nenhum conhecimento novo, o pesquisador deve resumir essas informações, avaliando-as, relacionando-as de forma coesa e crítica, adicionando explicações, sempre que necessário (PAIVA, 2019, p.60 **grifo do autor**).

Diante do exposto, alicerçado pela pesquisa bibliográfica, este estudo desenvolveu-se pela revisão da literatura de Adams *et al.* (2006), Lemle (2011), Massini-Cagliari (2001), Massini-Cagliari e Cagliari (2008), Morais (2020), Stampa (2018) e Soares (2021), sob conceituações e pesquisas já realizadas no campo da consciência fonológica correlacionada à alfabetização e ao letramento.

Ademais, adotamos, também o método da pesquisa-ação, que, de acordo Thiollent (1986), apresenta diversas definições. Contudo, o autor nos traz a seguinte:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (1986, p. 14).

Sendo assim, a escolha pela pesquisa-ação, como um dos métodos deste estudo, se explica pela proposição de uma ação, em vista da resolução de um problema relacionado à educação (alfabetização), envolvendo a professora-pesquisadora com a cooperação dos alunos-participantes.

Thiollent (1986, p.73), afirma, também, que “[...] podemos considerar que a pesquisa-ação opera principalmente como pesquisa aplicada em suas áreas prediletas que são educação, comunicação social, serviço social, organização, tecnologia [...]” entre outras. Por isso, destacamos que esta pesquisa se fundamenta na sua relevância acerca da proposta deste estudo, pois “[...] se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto [...]” (PAIVA, 2019, p. 72).

Destacamos, também, que se define como pesquisa-ação participativa, tendo como agentes principais, como já destacamos anteriormente, além da professora-pesquisadora, os alunos envolvidos nas ações que foram desenvolvidas durante todo o processo. Logo, pela sua natureza, a pesquisa-ação, em síntese, processa-se em ciclos, caracterizados como planejamento, ação, observação e reflexão (Paiva, 2019).

Isto posto, esta pesquisa, de proposição investigativa, interventiva e empírica, busca respostas a um problema da realidade escolar que concerne ao ensino e aquisição da leitura e escrita, relacionado ao contexto do campo de estudo e o momento atual, com os desafios que os educadores e educandos vêm enfrentando em suas salas de aula, nos processos de alfabetização.

2.2 Caracterização do campo de pesquisa

Esta pesquisa desenvolveu-se na instituição educacional EMEF Georgina Amaral Santos Lopes, escola pública municipal de educação básica (ensino fundamental nível I), localizada na cidade de Ourinhos, interior do estado de São Paulo/Brasil, que funciona nos períodos matutino e vespertino e no ano de 2023, de início desta pesquisa, a escola contava com 806 alunos em 37 turmas de 1º ao 5º ano/série, distribuídas conforme mostra a figura retirada do Projeto Político Pedagógico desta unidade escolar:

Figura 28 – Turmas/série, quantidade de alunos

SÉRIE/CICLO	ENSINO FUNDAMENTAL			
	Matutino		Vespertino	
	Turma	Alunos	Turma	Alunos
	101	19	104	19
	102	20	105	21
	103	19	106	20
	401	23	107	20
	402	23	104	19
	403	21	201	23
	404	23	202	23
	405	22	203	24
	406	23	204	22
	407	19	205	21
	408	19	206	23
	501	20	207	17
	502	21	301	24
	503	19	302	23
	504	21	303	23
	505	20	304	24
	506	21	305	25
	507	17	306	25
	508	17	-----	-----
SALAS	19		18	
ALUNOS	387		396	
TOTAL DE ALUNOS	783			

Fonte: ²¹PPP da EMEF Georgina Amaral Santos Lopes/ 2023.

Figura 29 – Fachada da escola



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

A EMEF Georgina Amaral Santos Lopes atende alunos oriundos dos bairros Jardim Europa, Jardim Anchieta, Jardim Eldorado, Flamboyant, Vila Adalgisa, Conjunto Habitacional Prof.^a Helena Vendramini, CDHU, Regina Brizola, Oswaldo Brizola e Recanto dos Pássaros.

²¹Dados e informações atualizados do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola EMEF Georgina Amaral Santos Lopes – ano 2023.

De acordo o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2023), a comunidade escolar possui características típicas da população brasileira, como renda econômica média baixa, poucas opções de lazer, culturas e problemas sociais. Quanto a constituição familiar, a maioria dos alunos moram com os pais, havendo um pequeno percentual de alunos que vivem sob os cuidados dos avós. A maioria das famílias possui uma renda de 3 a 6 salários-mínimos nacional.

Figura 30 – Visão externa da escola: quadra



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

A maioria dos pais ou responsáveis pelos alunos afirma acompanhar a vida escolar de seus filhos e orientá-los sempre e considera a escola como uma instituição que presa pela qualidade do seu atendimento, qualificando-a como uma ótima escola.

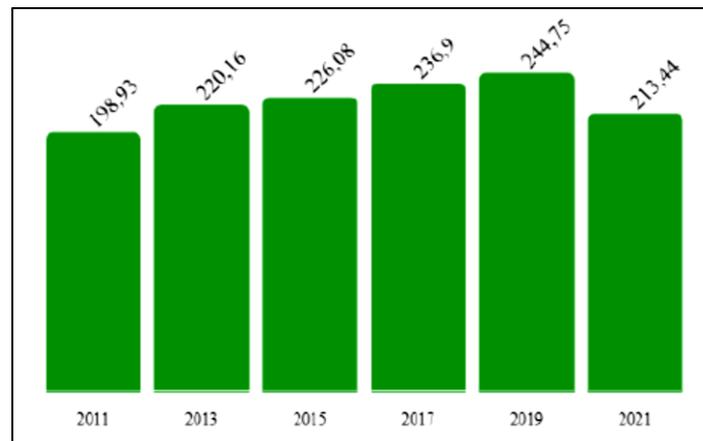
Na realidade atual, a escola tem evidenciado a preocupação do corpo docente, de maneira geral, quanto ao déficit de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, desde o primeiro até o quinto ano. Como a maioria das escolas públicas do Brasil, esta unidade escolar também foi impactada com o aumento da evasão escolar e com um número considerável de alunos desassistidos durante o ensino remoto que, portanto, refletiu no aumento, também, na defasagem da aprendizagem.

Dados do Saeb 2021 da escola mostram uma queda de 31,31% no nível de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa, comparando-se aos resultados de 2019.

Há o questionamento constante de como ensinar os conteúdos programáticos de cada ano/série se ainda há alunos que não sabem ler e escrever, que é a base para o desenvolvimento dos alunos e sua promoção para as séries e modalidades seguintes de ensino.

Veja a seguir o gráfico comparativo dos resultados do SAEB da escola nas edições de 2011 a 2021.

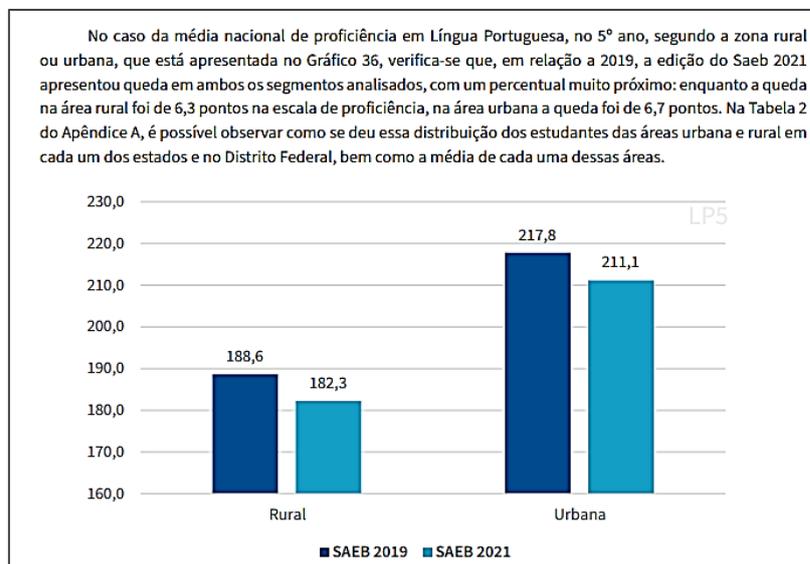
Figura 31 – Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência – Língua Portuguesa



Fonte: PPP da EMEF Georgina Amaral Santos Lopes/ 2022.

O cenário educacional vivencia um momento preocupante, como podemos ver pela média nacional de proficiência em Língua Portuguesa, no 5º ano, segundo a zona rural e urbana divulgado no relatório de resultados do SAEB 2021. Os dados indicam a queda nos índices em relação ao SAEB 2019, como mostra a próxima figura.

Figura 32 – Distribuição percentual dos estudantes por níveis da escala de proficiência, no SAEB 2021, em Língua portuguesa, no 5º ano do ensino fundamental – Brasil rural e urbano



Fonte: BRASIL, 2023, p.136.

Contudo, esta situação problemática, não é uma exclusividade desta unidade escolar, as demais escolas públicas municipais da cidade de Ourinhos também vêm enfrentando tais problemas. De tal maneira que, com a volta às aulas presenciais, a Secretaria Municipal de Educação (SME), vem adotando medidas para a recuperação da aprendizagem dos alunos com

maior defasagem idade/série. Por conseguinte, desde o ano letivo de 2022, a escola conta com o ²²Projeto GAI (Grupo de Aprendizagem intensiva, que ocorre no contraturno, e o Projeto RP (Recuperação Paralela) que ocorre no período regular do ano/série, objetivando minimizar os impactos negativos da pandemia, que agravaram os problemas de aprendizagem, principalmente no que se refere à alfabetização em todos os ciclos/séries do ensino fundamental.

2.3 Perfis dos participantes da pesquisa e caracterização da sala de aula

A base deste estudo foi a aplicação de testes-diagnósticos e atividades, voltadas à consciência fonológica, incluídos naturalmente na rotina de sala de aula, a fim de aprimorar o processo de alfabetização, numa turma de alunos de 1º ano da escola referida anteriormente, tomando como unidade de medida os níveis de habilidades da consciência fonológica num *continuum*, que encontramos em Adams *et al.* (2006) e Freitas (2004), correlacionadas à aprendizagem da escrita em níveis de leitura e escrita, de cada aluno participante, definidas por Ferreira (2011) e Ferreira e Teberosky (1999). O critério para sua escolha, deu-se pelo fato de ser a turma de alunos em que a professora-pesquisadora, responsável pelo desenvolvimento deste estudo, ministra aulas como professora alfabetizadora na unidade escolar, campo desta pesquisa, onde atua como professora efetiva concursada, desde o ano de 2000, e que já vem desenvolvendo uma prática pedagógica voltada à consciência fonológica em suas turmas de alfabetização.

Ressaltamos que a turma com 19 alunos, composta por 9 alunos do sexo feminino e 10 alunos do sexo masculino, contou com a participação de todos os alunos, no entanto, ressaltamos que no início da pesquisa tivemos que definir alguns critérios para seleção dos alunos-participantes, considerando variáveis inconsistentes/não-controláveis, que denotam a necessidade de outro objeto de estudo específico, portanto, não permitindo a coleta suficiente e autêntica dos dados, prejudicando a confiabilidade da pesquisa. Assim, estabelecemos os seguintes critérios de seleção dos alunos que poderiam participar deste estudo, possibilitando a coleta suficiente de dados: a) alunos isentos de deficiência de qualquer natureza (intelectual, visual ou auditiva), b) alunos frequentes nas aulas e que portanto, participariam de todas as

²²No dia 08 de março de 2022, a SME de Ourinhos publicou no Diário Oficial (D.O) do município a Resolução N° 02/2022 que regulamentava o processo de seleção de aulas para o desenvolvimento do Projeto GAI – Grupo de Alfabetização Intensiva para o ano letivo de 2022, e em 22 de novembro do mesmo ano, publicou Resolução N° 12/2022 que regulamentava o processo de seleção desses mesmos projetos para o ano letivo de 2023. Estas informações podem ser acessadas no site do D.O de ourinhos. Disponível em: <https://www.ourinhos.sp.gov.br/portal/diario-oficial>

etapas do estudo, c) alunos que iniciaram e encerraram todo ano letivo na mesma turma (é comum a escola expedir/receber transferências de alunos no decorrer do ano letivo), então, por meio destes critérios, selecionamos 19 alunos.

Esta pesquisa deu-se a partir da submissão do projeto de pesquisa ao Conselho Nacional de Saúde e sua aprovação pelo Conselho de Ética em Pesquisa, sob o ²³CAAE nº 62930222.2.0000.5401, de acordo com a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e da Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, doravante iniciada após as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais/responsáveis dos alunos e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos alunos-participantes.

No que se refere ao tratamento ético da pesquisa com seres humanos, primamos pela privacidade e confiabilidade dos dados dos participantes. Consideramos que não basta o anonimato dos participantes, pois, pelo cargo ou função que ocupam, podem facilmente seres identificados. Por conseguinte, adotamos, também, o cuidado em não alterar a rotina do contexto pesquisado (PAIVA, 2019).

Seguindo o que determina a Resolução nº 466/2012, esta pesquisa pauta-se na proteção de cada um dos alunos-participantes, na consciência de que pode ser intrusiva, do mesmo modo que salvaguarda o sigilo absoluto sobre suas identidades. Para tal, adotou-se uma sigla alfanumérica para distingui-los entre si, sendo, portanto, representados como A1, A2, A3 e assim sucessivamente, respeitando a ordem alfabética dos nomes, onde “A” refere-se à palavra “Aluno”, e os números são correspondentes ao número da lista de chamada da turma.

Os alunos iniciaram o ano letivo, com idades entre 5 e 6 anos, e encerraram o ano letivo com idades entre 6 e 7 anos completos, portanto, com idade-série adequadas à sua faixa etária.

No quadro a seguir apresentamos as idades dos alunos no início do ano letivo e em agosto de 2023:

Quadro 1 – Faixa etária dos participantes

Identificação do aluno	Idade no início do ano letivo - 2023	Idade no início da pesquisa – agosto/2023
A1	6 anos e 1 mês	6 anos e 7 meses
A2	6 anos e 6 meses	7 anos
A3	6 anos e 5 meses	6 anos e 11 meses
A4	6 anos e 8 meses	7 anos e 2 meses
A5	6 anos e 3 meses	6 anos e 9 meses
A6	6 anos e 10 meses	7 anos e 4 meses
A7	6 anos e 7 meses	6 anos e 6 meses

²³CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: é um código numérico gerado no sistema do Comitê de Ética em Pesquisa, para identificação do projeto de pesquisa submetido para apreciação ética.

A8	6 anos e 7 meses	7 anos e 1 meses
A9	5 anos e 11 meses	6 anos e 5 meses
A10	6 anos e 2 meses	6 anos e 8 meses
A11	6 anos e 4 meses	6 anos e 11 meses
A12	6 anos e 4 meses	6 anos e 11 meses
A13	6 anos e 9 meses	7 anos e 3 meses
A14	6 anos e 10 meses	7 anos e 4 meses
A15	6 anos e 9 meses	7 anos e 3 meses
A16	5 anos e 9 meses	6 anos e 3 meses
A17	6 anos e 1 mês	6 anos e 7 meses
A18	5 anos e 11 meses	6 anos e 5 meses
A19	6 anos e 7 meses	7 anos e 1 mês
²⁴ A20	-----	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O espaço físico, onde foram realizadas as atividades desta pesquisa, é uma sala de aula pequena, como as demais salas de primeiro ano da escola, por isso, possuía menos alunos (no máximo 20), diferentemente das salas de aulas das demais séries, que comportam até 30 alunos. As carteiras eram individuais e dispostas em fileiras, entretanto, esta configuração comumente era modificada para a disposição em duplas ou grupos de quatro alunos, a depender das propostas e objetivos das atividades. Possuía duas lousas grandes, porém, apenas uma era utilizável para auxiliar na realização das aulas, sendo a outra aproveitada apenas para escrever recados, colar cartazes etc., também possuía uma televisão de 65 polegadas com sistema inteligente, acesso à internet e aplicativos (instalada no mês de julho do ano de 2022), dois ventiladores, dois armários grandes, dois *flip chart* com blocos de papel e um relógio de parede.

Figura 33 – A sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

²⁴ A20 – Aluno recebido em 08/06/2023.

2.4 Coleta de Dados

Para iniciarmos esta investigação, partimos pela coleta de dados por meio da aplicação de seis testes individuais, doravante denominados pré-testes, para diagnosticarmos os níveis de habilidades fonológicas dos alunos-participantes. Os testes dos níveis de habilidades fonológicas foram adaptados a partir do quadro teórico das literaturas levantadas, sobre a consciência fonológica, no qual está alicerçada esta pesquisa.

2.4.1 Caracterização dos conhecimentos linguísticos dos alunos

O diagnóstico da aprendizagem da escrita/leitura foi realizado de acordo com a sondagem da escrita indicada e adotada pela Secretaria Municipal de educação (SME), desde os anos de 2004, que segue o modelo adotado pela ²⁵psicogênese da língua escrita trazido por Ferreiro (2011) e Ferreiro e Teberosky (1999), classificando-se as escritas dos alunos em cinco níveis de escrita: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético. Assim, apresentaremos o diagnóstico dos níveis de escrita que os alunos apresentaram no início do ano letivo e no início da realização da pesquisa, que se deu entre os meses de agosto e setembro de 2023, para em seguida planejarmos as atividades interventivas da consciência fonológica, a fim de promovermos situações de aprendizagem para os alunos avançarem em seus conhecimentos linguísticos (níveis de escrita).

O modelo de sondagem utilizado tem um padrão, prevendo-se a escrita do aluno sem nenhuma intervenção do professor (a), iniciando-se pela escrita do próprio nome, seguida da escrita de uma lista de quatro palavras de mesmo campo semântico e uma frase curta, que contenha uma das palavras da lista (previamente elaborada). As palavras da lista seguem a ordem de quantidade de sílabas: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba. Esta lista, elaborada especialmente para diagnóstico dos conhecimentos linguísticos e classificação dos níveis de escrita/leitura dos alunos, segue o modelo trazido por ²⁶Ferreiro (2011).

²⁵Teoria que explica o processo da apropriação da leitura e escrita pelas crianças, tendo como foco o sujeito aprendiz, buscando-se compreender os caminhos percorridos por ele para compreender as características da língua falada e escrita, seu valor e sua função social. Esta teoria trazida por Ferreiro e Teberosky (1999) foi o resultado de pesquisas experimentais realizadas com crianças entre 4 e 6 anos em Buenos Aires, Argentina, na década de 70 a partir de estudos da psicolinguística contemporânea e a teoria de Piaget sobre os processos de aquisição do conhecimento.

²⁶Para saber detalhadamente a caracterização dos níveis e suas categorias, vide em: FERREIRO *et al.* *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. Fascículo 2: Evolución de la escritura durante el primer año escolar. Cidade do México: Dirección General de Educación Especial, 1982. Disponível em: Acesso em: 12 jun. 2022.

Não discorreremos detalhadamente sobre a teoria dos níveis de escrita de Ferreiro, pois o foco de nossa pesquisa não é estudá-la, mas, sim, a teoria sobre a consciência fonológica nos processos de apropriação da escrita na alfabetização. Utilizamos os níveis de escrita da referida autora adaptados apenas para a classificação dos conhecimentos linguísticos dos alunos, que já utilizamos, e que é exigida pela SME.

De acordo com orientações para aplicação, o professor deve realizar a sondagem da leitura/escrita por meio de um ditado para o aluno e, durante a sondagem, não se deve silabar as palavras, devendo pronunciá-las naturalmente, independentemente da ²⁷variação dos sons na pronúncia. Uma questão que deve ser levada em consideração, no processo de alfabetização, é a ocorrência de uma mudança nas pronúncias das variedades brasileiras da língua, que afetou a paridade entre a pronúncia e a grafia, ocasionando uma opção arbitrária entre fala e a escrita como nos alerta Faraco (2021):

O fato de ter havido uma mudança e de a mudança ter criado, para o usuário brasileiro, uma situação arbitrária, não significa que o brasileiro antes de ser alfabetizado tenha de “corrigir” sua pronúncia; não significa também que o professor deva introduzir uma pronúncia artificial em sala de aula para que o aluno não “erre” (FARACO, 2021, p. 125).

A preocupação com a naturalidade na pronúncia dos fonemas, durante a sondagem, promove uma investigação real dos conhecimentos de escrita do aluno, pois não interfere em sua forma particular de pensar a escrita/leitura, correlacionando fonema/grafema em suas produções.

Cagliari (2008a, p. 151), nos lembra que “[...] O aluno e, às vezes, até o professor, inventam uma pronúncia que não se encontra em nenhum dialeto da língua, apenas em certas salas de aula. ”

É sabido que, o professor de língua portuguesa não precisa introduzir a fala padrão da língua de maneira artificial que tende a anular o dialeto natural da criança, nativo de sua própria língua, como a raiz para o ensino da escrita correta (ortografia padrão).

A questão aqui levantada, não se refere a esquecermos a norma padrão da língua falada, mas entendermos que a língua falada não se apresenta de forma congelada, como o é a língua escrita (referimo-nos à ortografia do português brasileiro) pois, nossa língua é viva, de tal maneira que apresenta diferentes pronúncias para um mesmo som.

²⁷[...] podemos lembrar a clara diferença que distingue falantes cariocas e paulistanos: o modo como eles pronunciam o -r em final de sílaba. Paulistanos tendem a pronunciar tal -r como uma vibrante simples – um “flap”, como costumam dizer os foneticistas -, enquanto os cariocas são conhecidos por aspirar o mesmo -r (FIORIN, 2010, p. 122).

Ferreiro (2011, p. 20) nos lembra que [...] “³ Quando a criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, ⁴está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado.” [...].

Os procedimentos de aplicação da sondagem, devem levar em consideração estes critérios para a escrita, e as características da leitura, que deve ser realizada pelo aluno logo após a escrita de cada palavra que lhe fora ditada. Neste momento, o professor observará como procedeu-se esta leitura e anotará as observações relevantes neste processo (a exemplo do modelo apresentado nas figuras 3 e 4), o que facilitará e tornará mais confiável a avaliação da hipótese de escrita, ou nível de escrita em que o aluno se encontra, utilizando o princípio investigativo sumariamente destacado por Ferreiro que é “descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar” (FERREIRO, 2011, p. 35).

Sendo assim, diante das observações e análises das escritas dos alunos-participantes, durante a sondagem inicial, fizemos um levantamento de seus conhecimentos linguísticos e classificamos os mesmos de acordo com suas hipóteses de escrita (níveis), adotando-se a seguinte quadro:

Quadro 2 – Classificação dos níveis de escrita/leitura dos alunos

Identificação do aluno	Data de nascimento	Níveis de escrita/leitura	
		Início do ano letivo - 2023	Início da pesquisa – Ago. /2023
A1	26/01/2017	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro
A2	10/08/2016	Silábico com valor sonoro	Alfabético
A3	03/09/2016	Silábico sem valor sonoro	Silábico com valor sonoro
A4	20/06/2016	Silábico com valor sonoro	Silábico-alfabético
A5	30/11/2016	Silábico com valor sonoro	Alfabético
A6	11/04/2016	Silábico-alfabético	Alfabético
A7	20/02/2017	Silábico com valor sonoro	Silábico-alfabético
A8	16/07/2016	Pré-silábico	Silábico sem valor sonoro
²⁸ A9	08/03/2017	Pré-silábico	-----
A10	17/12/2016	Silábico-alfabético	Alfabético
A11	01/10/2016	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro
A12	13/10/2016	Pré-silábico	Pré-silábico
A13	03/05/2016	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro
A14	21/04/2016	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor
A15	16/05/2016	Pré-silábico	Silábico com valor sonoro
A16	26/05/2017	Silábico com valor sonoro	Alfabético
A17	26/01/2017	Silábico com valor sonoro	Silábico-alfabético
A18	27/03/2017	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro
A19	01/07/2016	Silábico com valor sonoro	Alfabético
A20	14/06/2016	-----	Silábico com valor sonoro
Total de alunos		19	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

²⁸A9 – Aluno transferido em 24/05/2023, portanto, não participou da pesquisa.

Tabela 1 – Classificação percentual dos alunos nos níveis de escrita

Níveis de escrita/leitura	Início do ano letivo		Início da pesquisa	
	Quantidade de alunos	Porcentagem (%)	Quantidade de alunos	Porcentagem (%)
Pré-silábico	4	21%	1	5%
Silábico sem valor sonoro	1	5,3%	1	5%
Silábico com valor sonoro	12	63,2%	7	37%
Silábico-alfabético	2	10,5%	4	21%
Alfabético	0	0	6	32%
Total de alunos: 19				

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A análise preliminar das tabelas indica que o número de alunos que possuem conhecimentos relacionados aos fonemas/grafemas é relevante, pois, exceto os alunos na hipótese de escrita pré-silábica e silábica sem valor sonoro, os demais contam num total de 73,7% (14 alunos), ou seja, mais da metade dos alunos. O que nos sugere que estes alunos trouxeram da educação infantil, nos dois anos anteriores, um certo nível de apropriação da linguagem escrita. Observa-se que os alunos vieram da educação infantil com um nível significativo de aprendizagem, considerando-se que estes alunos tiveram aulas presenciais no ano 2022, mas, em 2021, apenas tiveram aulas presenciais a partir do mês de julho, e não obrigatórias devido ao período pandêmico.

No início de nossa pesquisa, haviam-se transcorridos os dois primeiros bimestres letivos, dessa forma, nosso processo de investigação deu-se a partir do terceiro bimestre letivo. Neste período, como mostra a tabela anterior, a turma de alunos já apresentava um avanço em seu nível de escrita/leitura, visto que, apenas 2 alunos ainda estavam nos níveis linguísticos iniciais em que não conseguem perceber a relação fonema/grafema em suas produções escritas.

Estes dados constituíram-se de grande importância para o início do processo de nossa investigação e intervenção para promover o avanço dos alunos em seus níveis linguísticos de escrita, visto que, a cada nível de escrita é preciso que o professor alfabetizador tenha em mente que os alunos se apropriam da escrita e da leitura, a partir de um bom planejamento de atividades que os levem a refletir sobre a linguagem falada e escrita, apoiadas pela consciência fonológica, objeto deste nosso estudo.

2.5 Consciência fonológica: conceitos e definições

Segundo Stampa (2018, p. 82) “[d]enomina-se consciência fonológica a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem”. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 90) afirma que a consciência fonológica é a habilidade de perceber os sons, como se segmentam e se juntam na composição de novas palavras. Portanto, entendemos que a consciência fonológica se constitui como a capacidade de associar a fala à escrita, a partir do uso das letras, e manipular os segmentos sonoros, decompondo e compondo palavras. Tais capacidades vão desenvolvendo-se continuamente numa escala de níveis até o aprendiz chegar à compreensão do sistema de escrita, alcançando o nível de escrita alfabética convencional. Em outras palavras, a capacidade de pensar sobre as duas modalidades de nossa língua: oral e escrita.

Segundo Morais (2020) o conceito de consciência fonológica situa-se numa dimensão de conhecimentos mais amplos que integram a nossa consciência metalinguística. De fato, estudos desenvolvidos por Soares (2021) revela-nos que diferentes pesquisadores estrangeiros e brasileiros explicam a consciência fonológica como uma das dimensões da metalinguística, entretanto, propondo classificações que se diferenciam, seja incluindo ou excluindo dimensões, suprimindo ou acrescentando o prefixo *meta-*, como podemos observar na figura a seguir.

Figura 34 – Quadro comparativo da consciência fonológica segundo diferentes pesquisadores

Dimensões de consciência metalinguística segundo diferentes pesquisadores				
TUNMER, PRATT E HERRIMAN, 1984 (Austrália)	GOMBERT, 1992 (França)	GARTON E PRATT, 1998 (Austrália)	S. GUIMARÃES, 2010 (Brasil)	MALUF E ZANELLA, 2011 (Brasil)
fonológica	metafonológica	fonológica	metafonológica	fonológica
sintática	metassintática	sintática	metassintática	sintática
da palavra	metalexical	da palavra	--	lexical
--	--	--	metamorfológica	morfológica
--	metassemântica	--	--	- *
pragmática	metapragmática	pragmática	--	--
--	metatextual	--	metatextual	textual

Fonte: Soares, 2021, p. 131.

Para Soares, as pesquisasvolvem-se

[...] para diferentes aspectos da consciência fonológica, que não é um construto unidimensional: envolve múltiplas habilidades que se distinguem pela complexidade linguística e pelo grau de consciência que demandam.

Por *complexidade linguística* entende-se a dimensão do segmento da fala a que se dirija a atenção: a palavra, rimas e aliterações, as sílabas, os elementos intrassilábicos, os fonemas. O termo *consciência fonológica* é muitas vezes usado para designar todos esses níveis, indiferentemente; ao contrário, muito frequentemente se limita o termo a um só nível, tornando-o como sinônimo de *consciência fonêmica*, apenas (SOARES, 2022, p. 169-170 **grifo do autor**).

Conforme as múltiplas habilidades decorrentes da consciência fonológica, em concordância com Soares, trouxemos de Freitas (2004) a definição de três níveis da consciência fonológica, mais adequada a nossa pesquisa e que foi descrita no capítulo ²⁹*Método*: nível silábico, nível intrassilábico e nível fonêmico. Freitas afirma que pesquisadores passaram a adotar a noção de níveis por entenderem que a consciência fonológica se desenvolve num contínuo em uma escala.

Embora encontremos uma concordância entre Freitas e Soares, quanto às múltiplas habilidades da consciência fonológica que são definidas em níveis, Soares (2021) nos traz uma definição de três níveis um pouco diferentes, que apresentaremos a seguir: consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica.

Quadro 3 – Níveis da consciência fonológica segundo Freitas e Soares

Freitas (2004)		Soares (2021)	
Nível das sílabas	Dividir as palavras em sílabas.	Consciência lexical	Compreensão do conceito de palavra.
Nível unidades intrassilábicas	Dividir as palavras em unidades menores que uma sílaba.	Consciência silábica	Capacidade de separar oralmente seguimentos da palavra.
Nível dos fonemas	Dividir palavras em fonemas	Consciência fonêmica	Capacidade de relacionar fonemas e letras.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Vemos que há mais semelhanças do que diferenças entre as definições de Freitas e Soares. Contudo, o que mais diferencia é a definição da *consciência lexical*, trazida por Soares (2021, p. 78), que segundo a autora, a criança desenvolve, inicialmente, quando começa a fazer associações com as letras e aprende que a palavra é “[...] uma cadeia sonora representada por

²⁹Nas páginas 71 a 80 do capítulo intitulado *Intervenção*, desta pesquisa, encontram-se as definições dos três níveis da consciência fonológica, utilizados em nossa pesquisa-ação, bem como as atividades desses níveis que desenvolvemos e aplicamos aos alunos-participantes.

uma cadeia de letras [...]”. Neste sentido, a criança já consegue compreender a diferença entre o significante e o significado. Vale ressaltar que, este conceito vem desde os estudos de Saussure, por meio do qual a ciência linguística estabeleceu que a linguagem humana se produz por meio dos ³⁰*signos linguísticos*. É interessante observar que, em Freitas, não encontramos referência a esta compreensão do léxico em um nível específico, mas tal capacidade encontra-se intrinsecamente constituída em todos os seus níveis. No que se refere ao *nível das sílabas* e a *consciência silábica*, trazidos pelas autoras, são definições que indicam as mesmas capacidades: separar as palavras em sílabas oralmente, reconhecendo-se que são partes das palavras. Os conceitos *nível dos fonemas* e *consciência fonêmica* também compartilham dos mesmos princípios e ideias: a capacidade da criança segmentar as palavras em fonemas, ou seja, em unidade menores, representados pelas letras. Observamos, também, que Freitas apresenta a definição *nível das unidades intrassilábicas* não considerado por Soares. Segundo Freitas (2004), este nível refere-se à capacidade da criança dividir as palavras em unidades menores que as sílabas, mas maiores que os fonemas, ou seja, as unidades intrassilábicas. Tais unidades são representadas pelas rimas e as aliterações. Contudo, destacamos que, embora Soares não tenha definido este conceito como sendo uma das etapas da consciência fonológica, a capacidade de reconhecer as rimas e as aliterações estão constituídas em sua definição de *consciência lexical*, vejamos o que diz a autora:

Outro aspecto da consciência lexical relacionada mais diretamente à compreensão do *princípio alfabético* é a dificuldade da criança em dirigir a atenção para a cadeia sonora da fala. Com crianças que concebem a escrita como rabiscos, garatujas, sequências de letras, são necessárias atividades que desenvolvam sua capacidade de voltar a atenção para os *sons* da palavra, não para seu significado, particularmente por meio de atividades com **rimas** e **aliterações** (SOARES, 2021, p. 80 **grifo do autor**).

Concluimos, portanto, que as autoras, embora utilizem-se de classificações e nomenclaturas diferentes, as ideias essenciais da dimensão da consciência fonológica são as mesmas e foram todas contempladas em suas pesquisas, de acordo com as qualificações dadas por cada uma.

³⁰ O conceito de signo linguístico é a linguagem que representa o mundo e decorre da associação de sons e ideias; os sons constituem o significante e as ideias o significado. Exemplo: a palavra *cavalo* traz em si o significado (ideia), ou seja, o que a palavra representa – uma espécie animal específica -, o significante representa os sons que constituem a palavra, que a partir de seu reconhecimento, nos permite chegar ao significado da palavra. (SAUSSURE, 1996, tradução Antônio Chelini *et al.*)

2.5.1 Descrição do pré-teste e pós-teste da consciência fonológica

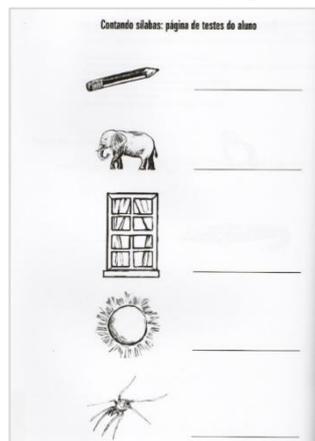
Os pré-testes para diagnóstico das habilidades fonológicas foram elaborados a partir de sugestões de avaliação da consciência fonológica, a serem realizados em grupos, proposto por Adams *et al.* (2006, p. 141):

[...] Dado que a fonologia tem a ver com os sons da fala, a testagem de um grupo, com lápis e papel, pode parecer um tanto estranha. Entretanto, pesquisa e a experiência têm demonstrado que este tipo de testagem pode captar de forma satisfatória os níveis gerais de consciência fonológica das crianças pequenas. Paralelamente, em termos de tempo, a testagem em grupo é muito eficiente, comparada com aquela feita individualmente. Contudo, na pré-escola, recomendamos testar crianças em pequenos grupos de, no máximo, seis integrantes – preferencialmente em duplas ou em trios.

Ressaltamos que, embora a turma desta pesquisa não pertencesse à educação infantil (pré-escola), mas, do primeiro ano do ensino fundamental, optamos por realizar os testes em pequenos grupos (quatro alunos), como sugerido pela autora, principalmente pelo fato dos alunos terem iniciado a participação nesta pesquisa com idades entre 6 e 7 anos.

Os testes foram incorporados às atividades cotidianas do trabalho pedagógico da professora-pesquisadora que vem dedicando-se, nos últimos anos, em estudos práticos em suas salas de aula de alfabetização. Assim, o pré-teste da consciência fonológica objetivou diagnosticar os níveis de conhecimentos fonológicos dos alunos no início do ano letivo, e a partir dos dados coletados, o planejamento de atividades interventivas que propiciariam o desenvolvimento dessas habilidades ao longo de nossa pesquisa. Portanto, para facilitar o diagnóstico das habilidades fonológicas dos alunos-participantes, e posteriormente planejarmos as ações interventivas, adotamos de Freitas (2004) a consciência fonológica compreendida em três níveis: nível silábico, nível intrassilábico e nível fonêmico.

Figura 35 – Contando sílabas: página de testes do



Adams *et al.* (2006, p. 150).

A figura anterior mostra o teste para avaliar o nível silábico da consciência fonológica, encontrado em Adams *et al.* (2006), que foi utilizado como modelo para a elaboração de testes, especificamente, para a turma de alunos participantes desta pesquisa.

No próximo capítulo apresentaremos detalhadamente os modelos produzidos e utilizados nesta pesquisa para todos os níveis da consciência fonológica, e como procederam sua aplicação, fundamentada nos autores pesquisados.

Seguindo as descrições dos mesmos modelos dos pré-testes dos níveis da consciência fonológica, descritos no item anteriormente, elaboramos os testes finais, ou pós-testes, para levantamento dos dados sobre os progressos dos alunos-participantes. A partir dos dados coletados, a etapa seguinte foi analisarmos se realmente a apropriação de habilidades fonológicas têm relação com a aprendizagem da leitura e escrita, e se os resultados foram suficientes e relevantes para afirmarmos que a consciência fonológica, de fato, foi essencial para a alfabetização e letramento, especificamente, dos alunos-participantes desta pesquisa, de acordo com as literaturas levantadas na pesquisa bibliográfica.

Estes dados coletados, sua posterior análise e interpretação, estarão descritos e detalhados no próximo capítulo desta pesquisa, intitulado *Intervenção: Pesquisa-ação participativa em sala de aula de 1º ano*. Neste capítulo, mostraremos, também, as atividades que foram planejadas, desenvolvidas e aplicadas em sala de aula, pela professora-pesquisadora, envolvendo a descrição comportamental mais relevante dos alunos diante dos desafios oferecidos pelas atividades. Bem como usamos como recursos a organização dos dados em tabelas numéricas percentuais dos dados finais colhidos, para melhor visualização e compreensão de nosso trabalho de pesquisa, alinhados aos nossos objetivos, à metodologia e às literaturas do nosso quadro teórico que sustentam este estudo.

3 INTERVENÇÃO: PESQUISA-AÇÃO PARTICIPATIVA EM SALA DE AULA DE 1º ANO

Para começar a ação interventiva junto à sala de primeiro ano, envolvida em nossa pesquisa, iniciamos uma análise dos níveis linguísticos dos alunos para traçarmos o seu perfil quanto aos conhecimentos já adquiridos e que são importantes para que o professor alfabetizador saiba por onde começar sua ação alfabetizadora, seja qual for a abordagem/método escolhido.

A este respeito, Cagliari nos faz uma importante observação:

Algumas classes, com crianças que já passaram por escolas maternas ou pré-escolas, têm alunos que sabem muito mais a respeito da escrita. Por isso, o professor deve fazer esse levantamento antes de organizar o trabalho de ensino. Reconhecer e respeitar esses conhecimentos das crianças motiva-as a aprender mais rápido, uma vez que elas constatarem que já sabem muita coisa. Por outro lado, esse estudo prévio é crucial no caso daqueles alunos que sabem muito pouco ou quase nada a respeito do sistema de escrita [...] (2006, p.118).

Desta forma, levantamos os resultados dos níveis de leitura e escrita dos alunos, considerando, para tanto, os quatro níveis de escrita propostos por Ferreiro (1992)³¹: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, que descrevemos a seguir.

3.1 Níveis ou hipóteses de leitura e escrita

Nesta sessão, faremos uma breve descrição dos níveis/hipóteses de escrita a partir da análise das escritas de alguns alunos da turma, desta nossa pesquisa, realizada no início do ano letivo, para melhor compreensão das características de cada nível enfatizando o pensamento linguístico construído por cada criança, diante do desafio de escrever sem intervenção.

3.1.1 ³²Hipótese pré-silábica

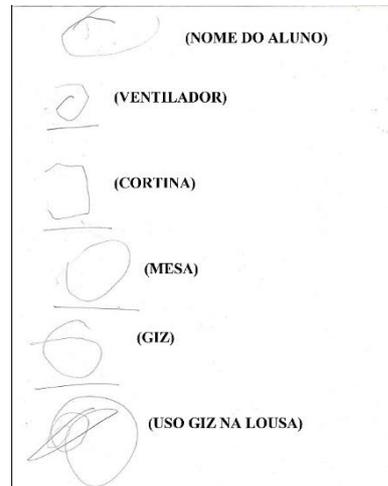
O nível pré-silábico compreende escritas sem correspondência entre som e grafia, podendo apresentar-se por meio de grafismos primitivos, escritas unigráficas, escritas sem

³¹Para saber detalhadamente a caracterização dos níveis e suas categorias, vide em: FERREIRO *et al.* *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. Fascículo 2: Evolución de la escritura durante el primer año escolar. Cidade do México: Dirección General de Educación Especial, 1982. Disponível em: Acesso em: 12 jun. 2022.

³²Ferreiro (1992) esclarece que o uso da expressão “pré-silábica” não é muito feliz, por fazer uma referência negativa à hipótese de escrita da criança, que deveria ser caracterizada de maneira positiva, mas na falta de uma maneira mais apropriada para referir-se à tal particularidade da escrita, admite-se o seu uso.

controle de quantidade de letras, escritas fixas e escritas diferenciadas.

Figura 36 – Nível pré-silábico (grafismos primitivos): A9

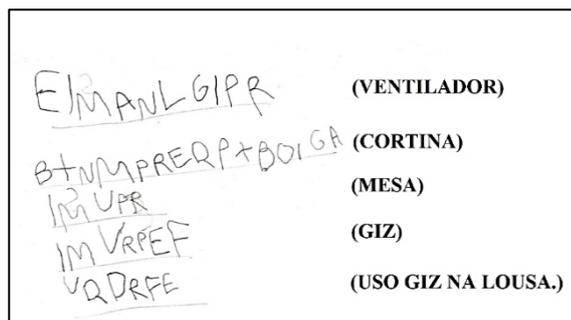


Fonte: Arquivo da pesquisadora – aluno de 5 anos e 11 meses.

A figura anterior mostra o registro de um ³³aluno da turma da professora-pesquisadora, quando aplicada a sondagem para diagnóstico do nível de escrita/leitura no início do ano letivo.

Classificamos a escrita em nível pré-silábico apresentando-se na forma de grafismos primitivos, também chamados de ³⁴pseudo-letras. Tratam-se de rabiscos produzidos pela criança num esforço em produzir uma escrita que represente a escrita convencional.

Figura 37 – Nível pré-silábico (escrita sem controle de quantidade de letras): A15



Fonte: Arquivo da pesquisadora – Escrita de um aluno de 6 anos e 9 meses.

Na figura 36, registro de um aluno participante desta pesquisa, vemos uma escrita sem correspondência entre som e grafia, porém, diferentemente do registro de escrita da figura 37, o aluno A15, embora ainda esteja no nível pré-silábico da escrita, demonstra que já sabe que para escrever é necessário o uso de letras do alfabeto, sendo elas que representam os sons que

³³ O aluno A9 iniciou o ano letivo com a turma, entretanto não participou das etapas da pesquisa, pois fora transferido em 24/05/2023 para outra unidade escolar, antes do seu início.

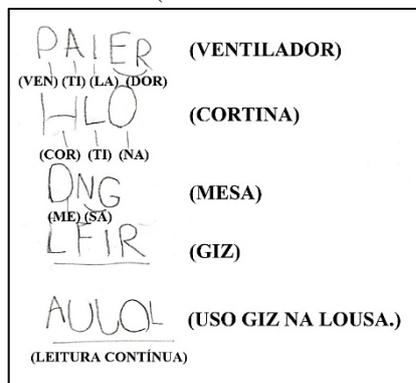
³⁴Pseudoletas ou em castelhano *Seudo-letas*, definição trazida por Ferreiro (1992).

emitimos na fala. Valendo-se das letras que já conhece, pelo menos graficamente, mostra um esforço numa tentativa de escrever as palavras e a frase que a professora-pesquisadora ditou.

Durante esta sondagem da escrita, feita pela professora-pesquisadora, a mesma, conversando com o aluno A15, percebeu que ele não conhecia os nomes das letras do alfabeto, tampouco cada unidade sonora que utilizou (fonema). Entretanto, pelo contato com diferentes materiais escritos em sua vivência na escola e em casa, o aluno já tinha consciência de que precisava das letras do alfabeto para escrever (grafemas), inclusive diferenciando-as de qualquer outra representação gráfica (números, desenhos, rabiscos etc).

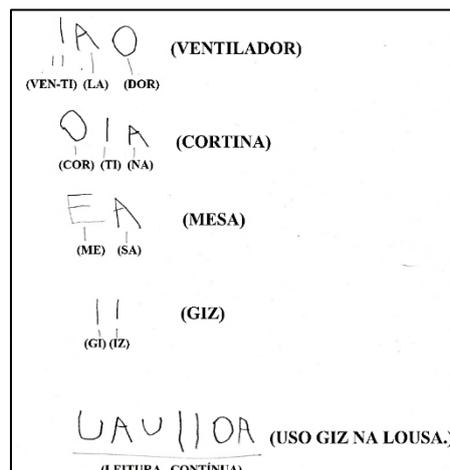
3.1.2 *Nível silábico*

Figura 38 – Nível silábico (escrita silábica sem valor sonoro): A3



Fonte: Arquivo da pesquisadora – Escrita de uma aluna de 6 anos e 5 meses.

Figura 39 – Nível silábico (escrita silábica com valor sonoro): A13



Fonte: Arquivo da pesquisadora – Escrita de um aluno de 6 anos e 9 meses.

As diferentes representações escritas se relacionam com as diferenças na pauta sonora das palavras, numa tentativa de ajustar a sílaba falada à grafia, mas podendo ainda apresentar problemas quanto à quantidade mínima de letras. Este nível apresenta várias categorias para

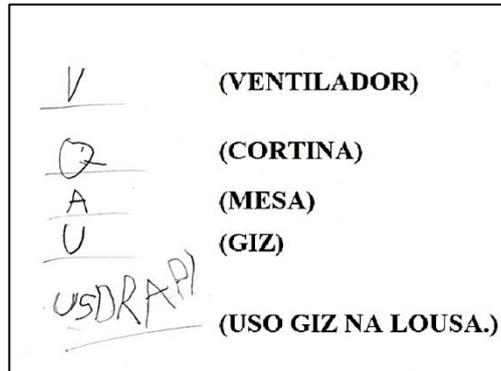
classificar as escritas, das quais, usamos duas nesta pesquisa: escritas silábicas iniciais sem predomínio de valor sonoro convencional e escritas silábicas iniciais com valor sonoro convencional com correspondência sonora. Doravante citadas nesta pesquisa de forma simplificada como escrita **silábica sem valor sonoro** e escrita **silábica com valor sonoro**.

Os registros de escrita das figuras 9 e 10, de dois outros alunos participantes desta pesquisa, são exemplos de escritas classificadas nos níveis silábicos. Mas, apresentam grandes diferenças, visto que, cada aluno apresenta um nível diferente de conhecimentos linguísticos sobre a escrita. No exemplo A3, a aluna, no momento da leitura das palavras que escreveu, mostrou que, embora não soubesse ainda que as palavras são formadas por sílabas (consciência silábica), emitiu pausadamente cada sílaba, tentando fazer a correspondência fonema/grafema, o que se pode ver pelas marcações na escrita, entretanto, ainda não tem consciência dos fonemas que constituem as sílabas, colocando, portanto, qualquer letra. Notou-se, também, que a aluna ainda não conhecia as letras do alfabeto que utilizou e tampouco os sons da fala que elas representam. Já no exemplo do aluno A13, vemos um maior avanço nos conhecimentos de escrita, embora ainda esteja no nível silábico da escrita, além da consciência das sílabas, como no caso da aluna A3, ele também demonstrou que conhece o nome das letras do alfabeto e alguns fonemas, e já sabe representá-los graficamente. Aqui também, temos um dado importante, vemos que o aluno conseguiu perceber os sons representados pelas vogais, registrando todas as que pertencem às palavras ditadas, e somente elas, na sua construção da escrita das palavras. Isso porque o aluno ainda não conhece as consoantes, portanto, utilizou-se dos conhecimentos de que tem sobre a escrita, que são as vogais. Esses dois exemplos, mostram claramente que a aquisição da leitura e da escrita no processo de alfabetização, é uma construção gradual, na qual o alfabetizando vai percorrendo etapas de apropriação das especificidades da linguagem, e, durante este processo, vai refletindo e testando hipóteses até alcançar o nível de escrita alfabética-ortográfica.

Toda reflexão e análise sobre a constituição da linguagem escrita e as hipóteses que os alunos vão construindo à medida que as testa, é o que denominamos habilidade metalinguística. Soares (2016) afirma que, para a criança aprender a ler, escrever, e tornar-se um leitor e produtor de textos competente, precisa desenvolver a consciência metalinguística. “[...] É na relação dela com diferentes formas de expressão oral que essa habilidade metalinguística se desenvolve, desde que a criança se vê imersa no mundo linguístico. [...]” (STAMPA, 2018, p.82). No segundo capítulo trataremos mais detalhadamente da metalinguagem e suas dimensões, especificamente a consciência fonológica, que é uma das dimensões da metalinguagem e objeto de estudo desta pesquisa. Por isso, é tão importante, conhecer o que o aluno sabe e pensa sobre

a escrita/leitura, para que o professor alfabetizador possa ajudá-lo neste processo para que avance em seus conhecimentos linguísticos até alcançar o nível alfabético da escrita.

Figura 40 – Nível silábico (escrita silábica com valor sonoro): A11



Fonte: Arquivo da pesquisadora – Escrita de uma aluna de 6 anos e 4 meses.

Vejam os casos desta outra aluna, A11, ela utilizou-se apenas de uma letra do alfabeto ao escrever cada palavra, e mais de uma letra para a frase. Nota-se, também, o uso tanto de vogais quanto de consoantes, o que nos sugere que a aluna tem um domínio maior das letras do alfabeto. Analisando sua escrita, percebemos que a aluna reconhece alguns sons (fonemas), e demonstra um esforço na tentativa de produzir uma escrita sonora ou a representação fonética dos grafemas, por meio das letras iniciais de cada palavra, como nos traz Massini-Caligliari (2008) que, representar os sons da fala (³⁵fonemes), exatamente como são pronunciados, caracteriza-se como uma escrita fonética. Durante a sondagem, no diálogo com a professora-pesquisadora, a aluna A11, ao ler as palavras que escreveu, como por exemplo “ventilador”, mostrou-se insegura, numa tentativa de fugir daquela leitura, pois, para ela, não seria possível ler o que fora escrito. O que nos mostra que, pela falta de repertório linguístico da nossa ortografia, a aluna ainda não conseguia representar graficamente a palavra completa, porém, já era capaz de estabelecer uma relação som/grafia para a primeira sílaba das palavras, pois já conhecia a maioria das letras do alfabeto. Assim, julgamos pertinente fazer algumas breves considerações sobre sua escrita. Para isso, listamos, a seguir, a relação de três características importantes que revelam habilidades metalinguísticas da aluna A11:

- a) ³⁶**Correspondência biunívoca:** Para a palavra “ventilador”, por exemplo, a aluna colocou a letra “V”, que corresponde à letra inicial da palavra, pois, para representar

³⁵De acordo com Silva (1981), os fonemes são entidades fônicas estabelecidas por nossa percepção acústica de falante nativo de uma língua, determinadas apenas com o objetivo de comparação com as entidades gráficas.

³⁶As correspondências entre grafemas e fonemas são denominadas como biunívocas quando um grafema corresponde a representação de um único fonema (LEMLE, 2011).

o fonema [v] temos apenas uma única representação gráfica: a letra “V”. O mesmo ocorre com a palavra “mesa”, porém, ao escrevê-la, optou por colocar a letra “A”, pois percebera a presença do [a] no final da palavra ao pronunciá-la. Tal fenômeno, denomina-se correspondência biunívoca. Para compreendermos melhor, vejamos as letras do português brasileiro que têm correspondência biunívoca:

Quadro 4 – Correspondências bionívucas entre letras e fonemas

Letras	Fonemas
p	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

Lemle, (2011, p.12)

- b) **³⁷Princípio acrofônico:** Vejamos agora a escrita da palavra “cortina”. Acreditando que no nome da letra se encontra o som que ela representa, a aluna, exclui a ideia do uso da letra “cê” (C), tendo que se valer do seu repertório linguístico para encontrar outra letra que correspondesse ao som [k]. Neste conflito, para resolvê-lo, valeu-se da lógica que já construía por si mesma sobre a escrita, optando pela letra “Q”, que lhe pareceu mais próxima do som da primeira sílaba de “cortina”. De fato, embora a letra ortograficamente aceita seja a letra “C”, ao emitirmos o som da sílaba “cor” na fala, há uma correspondência muito próxima com o valor sonoro que a letra “Q” representa, que é o [k]. Observa-se que, ainda não houvera se apropriado dos vários sons que a letra “C” pode representar, como neste caso da palavra “cortina”, onde a letra “C”, seguida da letra “O” assume o valor sonoro [k].
- c) **Posição da sílaba tônica:** Para a palavra “uso”, presente no início da frase ditada, a aluna colocou a letra “U”, isso porque a vogal [u] em posição de sílaba tônica, representa-se pela letra “U”, de acordo com a ortografia do português brasileiro.

Portanto, diante das observações e considerações já enfatizadas anteriormente, a escrita da aluna A11, figura 40, classifica-se no nível silábico com valor sonoro. Embora não tenha

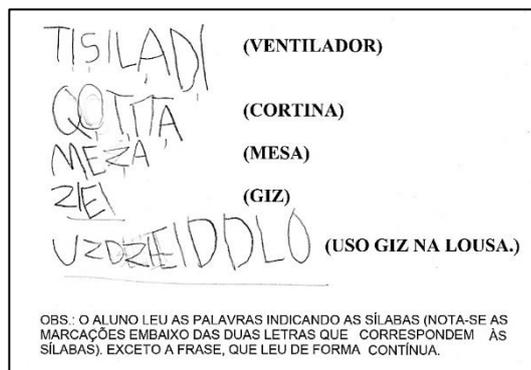
³⁷Cagliari (2008b, p. 97 e 105; 2023 p. 12)

apresentado uma leitura silabada e o ajuste do falado ao escrito (pois usou só uma letra para cada palavra), demonstrou que já se apropriou de alguns conceitos linguísticos relacionados aos sons que as letras representam na fala e consegue, pelo menos minimamente, representar o que já sabe sobre a escrita. O que nos exclui a ideia de que a escrita da aluna esteja no nível de escrita anterior, que é o nível silábico sem valor sonoro.

3.1.3 *Nível silábico-alfabético*

As escritas do nível silábico-alfabético caracterizam-se pelas formas silábica e alfabética para a correspondência entre sons e grafias. Neste nível, a escrita apresenta-se sistematizada à medida que cada grafema corresponde a um fonema. É uma representação híbrida de algumas palavras que podem conter uma letra correspondente ao fonema de uma sílaba ou mais de uma letra. Produzindo, assim, ora escritas silábicas com valor sonoro, ora escritas alfabéticas. Constitui-se como uma passagem para a escrita alfabética.

Figura 41 – Nível silábico-alfabético: A6



Fonte: Arquivo da pesquisadora – Escrita de um aluno de 6 anos e 10 meses.

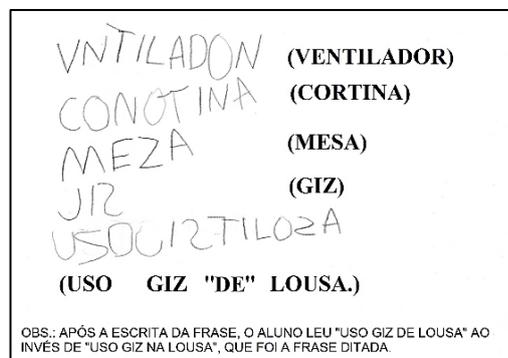
A escrita do aluno A6, classificada no nível silábico-alfabético, embora apresente falhas e omissões de letras, mostra que todas as palavras foram escritas com a quantidade correta de sílabas (ventilador – 4, cortina – 3, mesa – 2, giz – 1), fazendo a marcação de todas, embaixo das palavras, na realização da leitura. Nota-se que, para escrever “ventilador” houve o uso de consoantes que não fazem parte da palavra, isso porque, naquele momento, o aluno ainda não houvera se apropriado do conhecimento de todas as letras do alfabeto e os sons que representam, utilizando-se de letras sem correspondência sonora. O mesmo se percebe na escrita “cortina”, e a exemplo da aluna A11, para o primeiro fonema desta palavra, utilizou-se das mesmas ideias desta, ao optar pelo uso da letra “Q” e não “C”. Porém, como já está na hipótese de escrita silábica-alfabética, A6 percebeu o som da vogal “O”, grafando, portanto, “Qo” para a primeira

sílaba. Quanto à palavra “mesa”, escrita alfabeticamente, - compõe-se com todos os fonemas e grafemas correspondentes - temos uma escrita bem próxima da nossa ortografia, trocando-se apenas a letra “S” por “Z”, que é compreensível, visto que ainda está em processo de construção das regras da nossa ortografia, desconhecendo, portanto, que a palavra, pela sua etimologia, é grafada com a letra “S”, que também pode representar o som [z] na fala (quando escrita entre vogais), assim como a letra “Z”.

3.1.4 Nível alfabético

Neste nível desaparece a análise silábica na construção das escritas, que são formadas com base na correspondência entre fonemas e grafemas, porém, não excluindo ainda alguns ³⁸*erros ocasionais*. Em fase inicial, os erros ainda ocorrem pela instabilidade da criança neste nível, à medida que vai se apropriando das regras ortográficas, vai distanciando-se cada vez mais das hipóteses iniciais, e elaborando novas hipóteses que vão lhe ajudando a compreender as arbitrariedades da nossa ortografia.

Figura 42 – Nível alfabético: A2



Fonte: Arquivo da pesquisadora – Escrita de um aluno de 6 anos e 6 meses.

A escrita do ³⁹aluno A2, nos traz evidências de que está na fase inicial do nível alfabético da escrita, pois apresenta ainda algumas falhas que precisam ser observadas e analisadas. Então, vejamos a palavra “ventilador”; para escrevê-la o aluno utilizou-se das seguintes letras para cada sílaba: 1ª sílaba: VN (VEN) – 2ª sílaba: TI (TI) – 3ª sílaba: LA (LA) – 4ª sílaba: DON

³⁸Expressão trazida por Ferreiro (1992, p.30), para referir-se às falhas referentes à ortografia como omissões, inclusões e trocas de letras, comuns na escrita alfabética, quando o aluno ainda está em fase de apropriação das regras ortográficas da língua materna.

³⁹A escrita do aluno A2, apresentada na figura 42, ao contrário das escritas apresentadas nas figuras anteriores, corresponde à sondagem realizada pouco antes do início da pesquisa, pois não tínhamos nenhuma sondagem com escrita alfabética, no início do ano letivo, para apresentarmos nesta sessão, como exemplo de escrita no nível alfabético.

(DOR).

Tal fato, leva-nos a concluir que o aluno, embora tenha chegado ao nível alfabético da escrita, ainda acredita que a letra “V”, por si só, carrega em si o som das primeiras duas letras: “V” e “E”. Amparado pela ideia do princípio acrofônico, o aluno constrói a hipótese de que como o nome da letra é “vê”, então seu som com a letra “N” é suficiente para compor a sílaba (Cagliari, 2008b). ⁴⁰Na quarta sílaba (dor), o aluno, fez uma troca da letra “R” pela letra “N”, vemos que este erro é a consequência da falta de apropriação do som da letra “R” no final de sílaba. Não conseguindo identificar qual letra poderia usar, optou pela letra que lhe pareceu mais adequada para representar aquele som, que neste caso, foi a letra “N”. Esta ideia, de tal maneira se sustenta, que o levou a fazer o mesmo na palavra “cortina”: para a primeira sílaba, usou no lugar do “R” a letra “N” e, em seguida, não satisfeito com sua escrita, acrescentou mais uma vogal “O” no final, ficando, portanto, a grafia “**CONOTINA**”.

Ademais, temos nas grafias das palavras “*mesa*”, “*giz*” e “*lousa*”, o desconhecimento da etimologia das palavras, o que explica as trocas de letras, produzindo escritas fonéticas que não correspondem à nossa ortografia. Para concluir esta análise da escrita do aluno A2, destacamos que a frase que lhe fora ditada pela professora-pesquisadora foi “*Uso giz na lousa*”, porém, o aluno escreveu “*Uso giz de lousa*”, o que se confirmou durante a leitura dele. Podemos perceber que houve uma outra falha ortográfica, que é relevante observamos além da escrita da palavra “*giz*”, que é a preposição “*de*”. Vemos, portanto, a troca das letras “*D*” e “*E*” pelas letras “*T*” e “*I*”. Ao ler a preposição “*de*”, a professora-pesquisadora observou que o aluno pronunciou “*di*”. Aqui temos dois aspectos a considerar: a transcrição fonética da fala e a troca de fonemas na escrita. Sabemos que, a vogal [e], quando na posição de sílaba fraca em final de palavra, é realizada como “*i*” na fala de grande parte das variantes do português brasileiro, como por exemplo as palavras “*pode*” e “*pele*”, que os falantes dizem respectivamente “*podì*” e “*peì*”, o que leva o aluno a produzir, portanto, uma transcrição fonética da fala (ABAURRE, 2013; FARACO, 2022). A troca da letra “*T*” pela letra “*D*” explica-se, sobretudo, pela realização dos sons destas letras na fala, que são bastante semelhantes ou sutis, pois, ambas são consoantes ⁴¹alveolares palatizadas (ADAMS, 2006; CAGLIARI, 2002).

⁴⁰Vale ressaltar que a troca da letra N pela letra R, na escrita deste aluno, era comum em sala de aula em todas as palavras com R em final de sílaba, porém, não era reflexo da transcrição da sua fala, oralmente o aluno apresentava a pronúncia correta. A questão era o desconhecimento do fonema correto para representar o som do R em final de sílaba, portanto, para resolver este conflito, em seu processo de alfabetização, era-lhe aceitável utilizar-se da letra N. No decorrer de seu processo de alfabetização, aos poucos foi deixando esta hipótese e incorporando o conhecimento sobre os sons da letra R, e não cometendo mais esta troca.

⁴¹Classificação dada às consoantes do Português Brasileiro de acordo com o Alfabeto Internacional de Fonética. Esta classificação refere-se à forma de produção dos sons na fala, ou seja, a dimensão articulatória do aparelho fonador - partes do corpo humano que estão envolvidas na produção mecânica dos sons da fala.

Vale lembrar que a observação e análise das escritas dos alunos, antes de iniciarmos o processo de alfabetização, é uma prática já consagrada em nossas escolas, por isso optamos por destacar como se deu este processo, na sala de aula desta pesquisa.

Após as análises detalhadas das produções escritas dos alunos durante as sondagens, iniciamos o processo de elaboração dos testes dos níveis da consciência fonológica, foco de nossa pesquisa, para levantarmos quais os conhecimentos e pensamentos fonológicos os alunos apresentavam no início de nossa pesquisa e qual a sua relação com seus níveis de escrita.

3.2 Pré-teste da consciência fonológica

A seguir, apresentaremos modelos completos e partes dos modelos utilizados nesta pesquisa dos testes adaptados, de acordo com Adams *et al.* (2006) e Freitas (2004), para o diagnóstico dos três níveis da consciência fonológica dos alunos e que se encontram na íntegra nos Apêndices.

3.2.1 *Nível das sílabas (consciência silábica)*

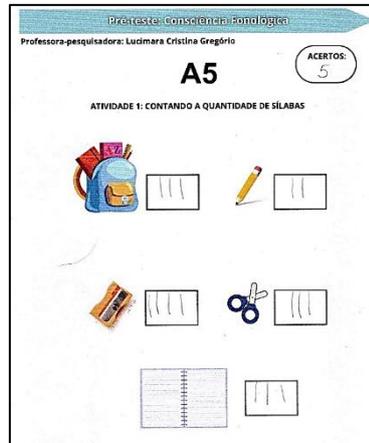
É a capacidade de segmentar os sons que constituem uma palavra. É considerado o nível mais fácil para as crianças que adquirem a habilidade em dividir as palavras em sílabas oralmente desde pequenas, e que indica um certo nível de consciência fonológica.

O modelo, apresentado na figura 14, mostra o teste realizado com os alunos em pequenos grupos para melhor controle da professora-pesquisadora, que assume o papel de diagnosticar o nível silábico de cada aluno.

Neste teste, foi proposto aos grupos de alunos que contassem oralmente as sílabas que constituem cada palavra correspondente aos desenhos, registrando, em seguida, a quantidade de sílabas nos quadrinhos por meio de risquinhos. Foi o momento no qual a professora acompanhou o comportamento dos alunos diante do desafio de pronunciarem as palavras segmentando-as oralmente e ao mesmo tempo usando sua habilidade de contar cada segmento pronunciado. Aparentemente, para adultos, esta tarefa parece ser muito fácil, entretanto, para crianças em fase de alfabetização, nem sempre é tão fácil, mas ressaltamos que dentre os quatro níveis da consciência fonológica, este é o mais fácil de se apropriar desde que a criança seja estimulada. Vale ressaltar que a turma de alunos já havia realizado várias atividades cotidianas em sala de aula de contar oralmente sílabas das palavras, que é um dos objetos de conhecimento do primeiro ano, inclusive, apresentado pelo livro didático adotado pelo sistema de ensino

municipal.

Figura 43 – Pré-teste do nível das unidades



Fonte: Modelo produzido pela pesquisadora – Aluno A5.

3.2.2 Nível das unidades intrassilábicas (consciência silábica)

Caracteriza-se como a habilidade de reconhecer unidades maiores que um fonema, mas menores que uma sílaba, isto é, sons iniciais, as aliterações (**menina-macaco**) e os sons finais das palavras que permitem perceber as rimas (**biscoito-ito**). A rima é um nível de habilidade fonológica natural que faz parte do cotidiano das crianças, desde cedo, presentes nos diferentes textos infantis: cantigas, parlendas, poesias, histórias infantis etc.

Para o diagnóstico deste nível foram realizados dois testes: o primeiro correspondente à capacidade de perceber os fonemas iniciais das palavras (aliterações) e o segundo teste referente à capacidade de perceber os fonemas finais das palavras (rimas). Os testes apresentados a seguir, assim como o teste anterior, foram aplicados em pequenos grupos de alunos.

Para a realização do primeiro teste do nível intrassilábico, a professora-pesquisadora explicou aos alunos, que a tarefa consistia em desenhar linhas ligando as figuras cujos nomes se iniciassem com o mesmo som (fonema) ao serem pronunciados. Para facilitar a compreensão dos alunos, a professora usou um teste exemplo, realizado coletivamente, motivando-os a pensarem nos brinquedos, refletindo sobre os sons iniciais e indicando quais figuras a professora deveria ligar com um traço.

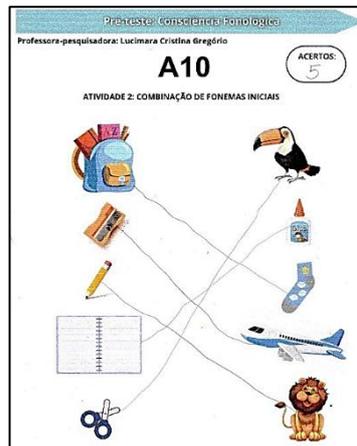
Figura 44 – Teste exemplo



Fonte: Modelo produzido pela pesquisadora.

Após ter observado que os alunos compreenderam o que lhes estava sendo proposto, a professora-pesquisadora entregou-lhes o teste seguinte para realização individual:

Figura 45 – Pré-teste do nível das unidades intrassilábicas (fonemas iniciais/aliterações)



Fonte: Modelo produzido pela pesquisadora – Aluno A10.

No segundo teste do nível intrassilábico, também foi apresentado um teste exemplo, realizado coletivamente, para que os alunos compreendessem o que lhes seria proposto para realizarem posteriormente de forma individual. Assim como no teste anterior, os alunos deveriam traçar linhas para ligar as figuras, mas agora fazendo a correspondência entre os sons finais (rimas).

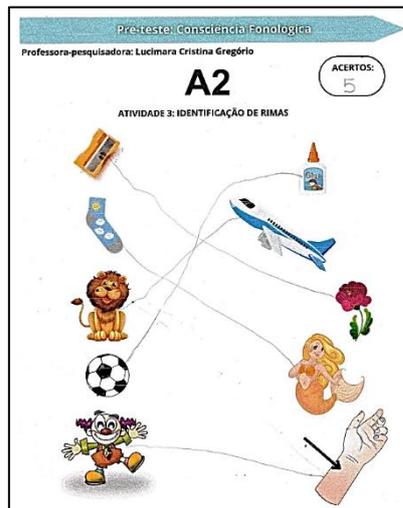
Figura 46 – Teste exemplo



Fonte: Modelo produzido pela pesquisadora.

Após os alunos terem compreendido o que deveriam fazer, foi-lhes entregue a folha de teste apresentado na figura a seguir. Vale ressaltar que a professora-pesquisadora observou que os alunos tiveram um pouco mais de dificuldade para compreenderem/perceberem as rimas correspondentes, confundindo este teste com o anterior, referente às aliterações.

Figura 47 – Modelo de pré- teste do nível das unidades intrassilábicas (rimas)



Fonte: Modelo produzido pela pesquisadora – Aluno A2.

3.2.3 Nível dos fonemas (consciência fonêmica)

Também identificado como consciência fonêmica, compreende a capacidade fonológica de segmentar as palavras em fonemas, isto é, as unidades menores de um som que podem mudar o significado de uma palavra, portanto, é a habilidade consciente de manipular os segmentos, reconhecendo que a palavra é um conjunto de fonemas.

A verificação dos conhecimentos dos alunos quanto ao nível dos fonemas foi realizada por meio de dois testes: contando fonemas e comparando o tamanho das palavras. Para a realização do teste referente à contagem de fonemas de uma palavra, a professora-pesquisadora apresentou aos alunos as figuras de uma sacola e um leão, e pediu-lhes que pensassem sobre quantos sons (fonemas) são pronunciados quando falamos estas palavras. Assim, explicou-lhes como deveriam refletir sobre os sons e registrá-los por meio de risquinhos.

Figura 48 – Modelo de pré-teste do nível dos fonemas (contando fonemas)

Pré-teste: Consciência Fonológica
 Professora-pesquisadora: Lucimara Cristina Gregório

A19 ACERTOS: 4

ATIVIDADE 4: CONTANDO OS FONEMAS

TUCANO 4

LEÃO 5

FLOR 3

BOLA 4

PALHAÇO 7

Fonte: Modelo produzido pela pesquisadora – Aluno A19.

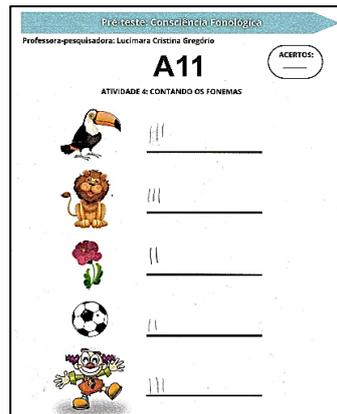
Observamos que a maioria das crianças demonstrou uma grande dificuldade em perceber os fonemas. Os alunos alfabetizados confundiram a quantidade de fonemas com a quantidade de letras na palavra “palhaço”, que possui 6 fonemas e se escreve com 7 letras. Inclusive, alguns alunos escreveram as palavras para depois registrarem a quantidade de fonemas contando a quantidade de letras das palavras e não de fonemas. Já os alunos ainda não alfabetizados, em sua maioria, contaram a quantidade de sílabas das palavras e não os fonemas, entretanto, tal fato já era previsto, pois os alunos não alfabetizados apresentam maior dificuldade de análise das unidades menores da fala (fonemas), porque ainda não compreenderam como funciona o sistema de escrita alfabética.

A figura anterior mostra o teste realizado por um aluno que já está na fase alfabética da escrita, porém, ainda não reconhece o fonema ⁴²[ʌ] representado graficamente pelas letras “lh”. Veja que para a palavra “palhaço”, o aluno registrou 7 risquinhos ao invés de 6, fazendo correspondência à quantidade de letras. Tal fato, levou-nos a considerar que era necessário, no programa de intervenção, mostrar para os alunos que nem sempre o som (fonema) corresponde a uma letra, embora na maioria das vezes isso ocorra, mas não é uma regra da nossa língua, e que temos sons que são representados por dois grafemas (letras).

A próxima figura mostra o registro de outro aluno, que não está no nível alfabético da escrita, mas já é capaz de contar as sílabas das palavras, ainda que com falhas, então, utilizou-se dessa habilidade, registrando a quantidade de sílabas de algumas palavras e não de fonemas. Veja que para as palavras “tucano”, “bola” e “palhaço” o aluno representou a quantidade exata de risquinhos correspondentes ao número de sílabas.

⁴² O símbolo fonético do português do Brasil definido de acordo com a tabela do Alfabeto Fonético Internacional (IPA - *The International Phonetic Alphabet*), encontrada no Anexo AA, p. 176.

Figura 49 – Modelo de pré-teste do nível dos fonemas (contando fonemas)



Fonte: Modelo produzido pela pesquisadora – Aluno A11.

Os casos apresentados nas figuras 19 e 20 foram recorrentes nos testes dos demais alunos, o que foi de grande valia para o planejamento e desenvolvimento da intervenção, que foi realizada posteriormente para levá-los à apropriação dos níveis da consciência fonológica.

O segundo teste do nível fonêmico, comparação do tamanho das palavras, foi explicado aos alunos por meio do texto exemplo, correspondente à figura 21, pedindo-lhes que pensassem na quantidade de sons (fonemas) de cada par de figuras apresentadas, “bola – sacola” e “mão – leão”, circulando para cada par a figura que possui mais sons. Durante a explicação, a maioria dos alunos não apresentaram dificuldades significativas para compreenderem que lhes fora proposto. Ao serem questionados sobre os sons que compunham cada figura, conseguiram falar cada som e perceberem a palavra com mais sons.

Figura 50 – Teste exemplo



Fonte: Modelo produzido pela pesquisadora.

No decorrer da realização do teste, a maioria dos alunos, assim como no teste anterior, dada a dificuldade em perceber a quantidade de sons (fonemas) das palavras, se valeu da quantidade de sílabas das palavras para compará-las, porém, visto que o par de palavras “tucano – piano” tem a mesma quantidade de sílabas, os alunos não alfabetizados entraram em conflito quanto a qual figura escolheriam, já os alunos alfabéticos não tiveram dificuldades, pois as figuras correspondem a palavras simples com a correspondência sons/letras um para um.

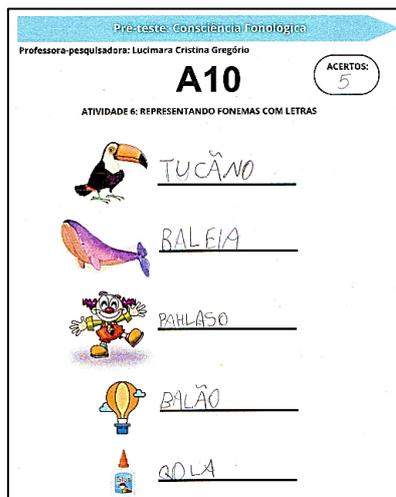
Figura 51 – Modelo de pré-teste do nível dos fonemas (tamanho das palavras)



Fonte: Modelo produzido pela pesquisadora – Aluno A3

Quanto ao teste de escrita, representando fonemas com letras, os alunos que obtiveram melhores resultados foram os que estão no nível alfabético da escrita, pois já compreenderam como funciona o nosso sistema de escrita, embora ainda apresente algumas dificuldades quanto à ortografia.

Figura 52 – Modelo de pré-teste do nível dos fonemas (representando fonemas com letras)



Fonte: Modelo produzido pela pesquisadora – Aluno A10

3.3 Resultados dos pré-testes da consciência fonológica (escores)

A análise dos resultados dos pré-testes foi realizada pela número de acertos dos seis testes, valendo até 5 pontos cada um, totalizando um escore máximo de 30 pontos (ADAMS *et al.*, 2006, p. 142).

Os resultados apresentados aqui correspondem a uma adaptação da avaliação da consciência fonológica de acordo com nossa pesquisa bibliográfica, portanto, o que mostraremos à seguir foi realizado particularmente em relação às características do nosso grupo

de controle (turma de alunos).

Tabela 2 – Resultado dos testes da turma

TESTES	NÚMERO DE ALUNOS POR ACERTOS						Média
	5 acertos	4 acertos	3 acertos	2 acertos	1 acerto	Nenhum acerto	
1. Contagem de sílabas	10	2	4	3	----	----	3,6
2. Combinação de fonemas iniciais	5	----	2	6	4	2	2,4
3. Identificação de rimas	10	----	----	1	6	2	3,0
4. Contagem de fonemas	----	2	5	1	4	7	1,5
5. Comparação do tamanho das palavras	4	11	2	2	----	----	3,8
6. Representação de fonemas com letras	6	1	1	2	2	7	2,1
Total de alunos: 19							

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Tabela 3 – Pontuação/média dos testes por aluno

ALUNOS	PONTUAÇÃO						MÉDIA
	Teste 1	Teste 2	Teste 3	Teste 4	Teste 5	Teste 6	
A1	5	2	1	3	4	0	2,5
A2	2	1	5	0	4	5	2,8
A3	5	--	--	1	5	1	2,3
A4	5	1	2	0	5	1	2,3
A5	5	5	5	0	4	5	4
A6	5	2	1	3	4	5	3,3
A7	4	5	5	2	3	4	3,8
A8	4	2	1	0	4	0	1,6
A10	3	5	5	3	4	5	4,1
A11	5	1	5	0	4	0	2,5
A12	2	0	1	0	2	0	0,8
A13	5	1	1	1	4	0	2
A14	3	2	5	3	4	0	2,8
A15	2	3	5	1	5	3	2,5
A16	3	2	5	1	5	3	3,1
A17	5	5	1	0	2	5	3
A18	3	3	0	4	3	2	2,5
A19	5	5	5	4	5	5	4,8
A20	5	2	5	3	4	2	3,5

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

De acordo com Adams *et al.* (2006, p. 167) a interpretação destes resultados deve ser realizada pelo cálculo médio de acertos da turma de alunos para prosseguir com as intervenções necessárias à aprendizagem. Este cálculo é feito pela soma total de pontos por teste e dividida pelo número de alunos da turma, considerando que o escore máximo possível em cada teste é 5 pontos; se o resultado médio dos alunos por teste for menor que 4 pontos, merece atenção,

assim, o conteúdo do teste deve ser retomado. Resultados menores que 3 pontos devem ser considerados mais preocupantes, necessitando de uma atenção mais intensa. Em alguns casos específicos, dar uma atenção individual aos alunos que obtiveram pontuação igual ou menor que 2 em algum dos testes, para verificação da necessidade de auxílio e prática do conteúdo abordado.

A tabela 2 mostra que a média da turma nos testes foi menor que 4 pontos, então, entendemos que todos os níveis da consciência fonológica precisam ser praticados para os alunos desenvolvê-los. Quanto à pontuação individual, apenas três alunos obtiveram média igual ou maior que 4, porém, nenhum chegou à média 5, e os demais (16 alunos) com média abaixo de 4.

É importante observar o nível de consciência fonológica e o nível de escrita de cada aluno, pois o foco de nossa pesquisa é entendermos como as habilidades fonológicas contribuem para a aprendizagem da leitura e escrita. A tabela a seguir mostra o pareamento destes níveis.

Tabela 4 – Média percentual de acertos nos seis testes dos níveis de consciência fonológica nos diferentes níveis de escrita

TESTES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	QUANTIDADE DE ALUNOS/NÍVEIS DE ESCRITA					
	1 Pré-silábico	1 Silábico sem valor	7 Silábicos com valor	4 Silábicos-alfabéticos	6 Alfabéticos	Média
Contagem de sílabas	40%	80%	85%	85%	76%	73%
Combinação de fonemas iniciais	0%	40%	34%	65%	66%	41%
Identificação de rimas	20%	20%	48%	65%	86%	47%
Contagem de fonemas	0%	0%	37%	25%	36%	19%
Comparação do tamanho das palavras	40%	80%	80%	70%	86%	71%
Representação de fonemas com letras	0%	0%	14%	50%	93%	31%
TOTAL: 19 alunos						

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A tabela anterior revela que os alunos que já têm algum conhecimento sobre o valor sonoro das letras conseguiram melhores resultados em todos os testes dos níveis da consciência fonológica aplicados, é o caso dos alunos que se encontram nos níveis de escrita silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético. Veja que os alunos que estão nos níveis pré-silábico e silábico sem valor sonoro, obtiveram melhores resultados apenas no teste de contar sílabas e comparar o tamanho das palavras, isto porque, contar sílabas é o nível mais fácil de se apropriar no início da alfabetização. No teste de comparação do tamanho das palavras,

obtiveram um bom resultado porque se utilizaram da contagem de sílabas para comparar o tamanho das palavras.

Tão importante quanto realizar estes testes com os alunos e contabilizar os resultados, é observar as estratégias utilizadas por eles para realizá-los, lançando mão dos conhecimentos linguísticos de que já se apropriaram. Esta é uma das fases do processo de apropriação da escrita alfabética que precisa ser observada e analisada pelo professor alfabetizador, pois, a partir deste diagnóstico será mais fácil planejar as atividades em sala de aula que promovam a aprendizagem.

Com os resultados levantados pelos pré-testes, verificamos a necessidade da prática da consciência fonológica com a turma, sendo assim, iniciamos o desenvolvimento de um programa de intervenção específico para ela.

3.4 A intervenção

Observando as características de aprendizagem dos alunos, demos início ao processo de intervenção por meio de textos do universo infantil, numa perspectiva de letramento, pois, a BNCC nos traz a importância do processo de alfabetização dar-se por meio das práticas sociais de leitura e escrita, processos diferentes, porém, indissociáveis nas práticas pedagógicas.

Segundo o Guia do PNAIC (2015):

Alfabetização e letramento devem desenvolver-se ao mesmo tempo: a criança aprende o sistema alfabético de escrita – a *alfabetização* propriamente dita – e, simultaneamente, aprende os usos sociais e pessoais da escrita – *letramento*; entre esses usos, deve-se propiciar à criança a descoberta do prazer de ler obras literárias e o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos literários – o *letramento literário* (BRASIL, 2015, p.10)

De acordo com Soares (2021, p. 33-35) o texto deve ser o eixo central da alfabetização e do letramento. O desenvolvimento das habilidades e usos sociais dá-se a partir da leitura, interpretação e escrita de textos, que são práticas de letramento. Assim, o texto também deve ser o eixo central da aprendizagem do sistema de escrita na alfabetização, pois, a criança se apropria da linguagem oral ouvindo ou falando textos na interação com outras pessoas, da mesma forma, a criança aprende a escrever buscando sentido na interação com material escrito (textos).

À esta prerrogativa, vale apontar que é comum relatos de pais de alunos, em processo de alfabetização, que descobrem seus filhos leitores quando em um passeio, viagem ou qualquer outro evento de seu convívio social, se deparam com a criança lendo em voz alta frases de

placas e *outdoors*, o que lhes deixam extremamente encantados. A descoberta do mundo escrito é uma fase muito importante para a criança e sua família, e é o que se espera da escola.

À respeito da leitura, vejamos o que diz Cagliari (1992, p. 149):

Tudo que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver. [...] Às vezes, ler é uma descoberta, como a busca do saber científico. Outras vezes requer um trabalho paciente, perseverante, desafiador, semelhante à pesquisa laboratorial. A leitura pode também ser superficial, sem grandes pretensões, uma **atividade lúdica**, como um jogo de bola em que os participantes jamais se preocupam com a lei da gravidade, a cinética e a balística, mas nem por isso deixam de jogar bola com gosto e perfeição (grifo nosso).

A leitura precede a escrita no processo de alfabetização; uma pessoa que já aprendeu a ler, não precisa aprender a escrever, pois a escrita é a reprodução gráfica do conhecimento que se tem de leitura (MASSINI-CAGLIARI, 2008, p.116). Nesta perspectiva, compreende-se que o primeiro objeto de conhecimento que a escola deve ensinar é a leitura, pois todos os demais necessitam desta para desenvolver-se de acordo com as exigências da escola e também da vida social do aluno, dentro e fora dela.

Considerando a importância da leitura no processo de alfabetização, para nossa proposta de intervenção, tomaremos como *corpus* dois livros de literatura infantil: *Canções, parlendas, quadrinhas para crianças novinhas* (2013), da autora Ruth Rocha e *Era uma vez um gato xadrez...* (2016), da autora Bia Vilella.

O trabalho pedagógico com livros de literatura favorece que a **escrita e a leitura** sejam algo relevante e significativo para a criança, e, assim, o ensino seguramente não se reduzirá a atividades puramente motoras e mecânicas. Desta forma, quando se propõem atividades didáticas com livros de poemas, a exploração lúdica dos textos pode se tornar uma das experiências mais prazerosas para que as crianças efetivamente se apropriem da cultura escrita na escola (BRASIL, 2015, p. 18, grifo nosso).

A escolha destas obras literárias deu-se principalmente por apresentarem textos poéticos infantis que se caracterizam pela linguagem lúdica levando o pequeno leitor a brincar com as palavras, o que se constitui como um facilitador da aprendizagem.

Soares (2021, p. 212) afirma que:

Textos poéticos, para crianças no ciclo de alfabetização, são, por um lado, jogos linguísticos, brincadeiras com as palavras e os sons delas, por outro lado, incentivo para a percepção do mundo da estética, emotiva. Poemas nesta fase não são para analisar, mas para apreciar, memorizar, cantar, recitar, perceber o **jogo dos sons** e dos sentidos das palavras (grifo nosso).

De fato, em minha experiência pedagógica em sala de aula tenho observado o quanto as crianças gostam de jogos com palavras: cantar, recitar e memorizar textos rimados. Este interesse dos alunos é um grande aliado para o professor no processo de ensino, pois a motivação frente a este gênero textual, facilita a proposição de atividades de consciência fonológica e o seu envolvimento produtivo/ativo na apropriação do sistema de escrita alfabética.

3.4.1 As obras selecionadas

A obra de ⁴³Ruth Rocha, *Canções, parlendas, quadrinhas para crianças novinhas* (2013), com ilustrações de Cláudio Martins, apresenta uma coleção de textos da tradição popular e oral do Brasil, desde os mais tradicionais como *Ciranda, cirandinha* aos menos conhecidos e mais recentes como a parlenda *Era uma vez um gato xadrez*. Está organizada em sete seções intituladas *Canções de roda, Parlendas, Contando para escolher, Canções de ninar, Mexendo com bichos, Quadrinhas, Pequenas canções*.

Nos elementos pré-textuais da obra, a autora escreve a seguinte dedicatória:

Este é um livro dedicado a crianças bem pequenas. Acho importante manter vivas nossas tradições e me recordo com alegria destas pequenas lembranças da minha infância.

Por isso quero que muitas crianças partilhem delas. Gostaria de lembrar a pais e professores que é muito importante fazer com que as crianças falem. Falem bastante, cantem, recitem. Já é um treinamento para a leitura (ROCHA, 2013, p.5).

Sem dúvida, as tradições orais instituem-se como a primeira forma de contato da criança, desde muito pequena, com a produção literária da cultura popular, por isso, é tão importante que este mundo letrado informal adentre a sala de aula contribuindo no processo de leitura e, a partir destes gêneros textuais, introduzir novos gêneros.

Era uma vez um gato xadrez... (2016), obra selecionada no PNLD Literário 2022 da Educação Infantil, foi ilustrada e escrita pela autora ⁴⁴Bia Villela. Apresenta desenhos

⁴³Ruth Machado Lousada Rocha, mais conhecida como Ruth Rocha, é uma importante escritora brasileira de literatura infantojuvenil. Nasceu em São Paulo, no dia 2 de março de 1931, foi aluna do historiador Sérgio Buarque de Holanda, e formou-se em Ciências Políticas e Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Em 2018, foi eleita para a cadeira 38 da Academia Paulista de Letras. Autora de mais de duzentas obras literárias, destaca-se por sua segunda obra, *Marcelo, marmelo, martelo* (1976), que se tornou um sucesso sendo traduzida para diversos idiomas tornando-se um *Best-seller*.

⁴⁴Ana Beatriz Villela nasceu em São Paulo e formou-se em veterinária pela Universidade de São Paulo e em *design* gráfico pelo *Rocky Mountain College of Art and Design*, nos Estados Unidos. Escreveu mais de 17 livros entre eles, os mais famosos são *Os Três Porquinhos* (2004) e *Era Uma Vez um Gato Xadrez* (2012). Antes de se tornar escritora, Bia era veterinária, e sua paixão por animais se revela em suas histórias e personagens.

geométricos de traços marcantes e cores vibrantes que complementam o texto escrito, uma característica peculiar em todas as obras e ilustrações da autora. Em poucas palavras, a autora apresenta em sua obra uma dedicatória direcionada aos seus filhotes e colaboradores.

Neste livro, Bia Villela mostra ao pequeno leitor que existem diversos tipos de gatos, de muitas cores e com características e manias diferentes, o que desperta a curiosidade pela apresentação da obra e pelo tema, pois as crianças pequenas têm um fascínio por animais, principalmente os animais de estimação. De maneira divertida, o livro é composto por poemas de quatro versos rimados de fácil memorização e acompanhados de imagens coloridas.

3.4.2 Sequência de atividades

O programa de intervenção apresentado nesta pesquisa foi iniciado no dia 28 de agosto e encerrado no dia 29 de setembro de 2023, portanto, durante um mês letivo – quatro semanas – foram planejadas e desenvolvidas atividades de alfabetização tendo como objeto de conhecimento as habilidades fonológicas a partir da leitura, da análise de textos e da escrita. Os encontros realizados diariamente com as crianças, durante estas quatro semanas, tiveram em média uma hora aula por dia (55 minutos).

Sendo assim, foi aplicada uma sequência de atividades para cada um dos três níveis da consciência fonológica, de acordo com os seguintes exemplos de tarefas de Freitas (2004, p. 180-182):

- a) Nível das sílabas: síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição de sílabas das palavras.
- b) Nível das unidades intrassilábicas: identificação de rimas e aliterações e produção de rimas.
- c) Nível dos fonemas: síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição de fonemas.

Quadro 5 – Sequência de atividades

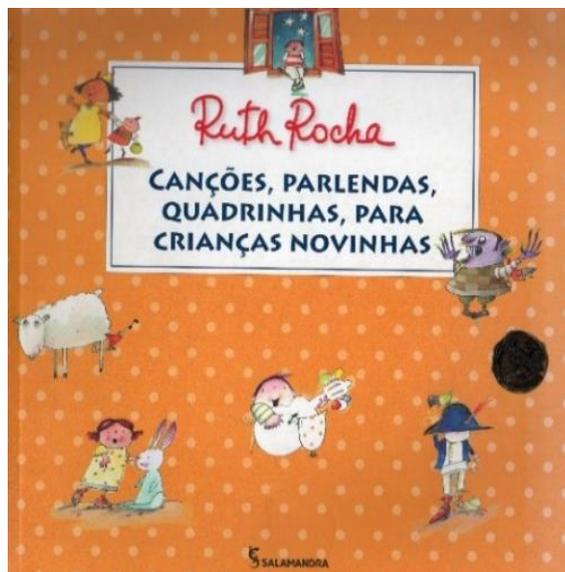
Atividades	Período
1- Apresentação do livro Canções, parlendas, quadrinhas para crianças novinhas: roda de leitura, desenvolvimento da oralidade e textos de memória, leitura coletiva.	1ª semana
2 – Observação da escrita de textos: leitura de ajuste e tarefas de consciência silábica.	2ª semana
3 – Escuta/leitura de textos, individual e coletiva, montagem de textos fatiados em versos e palavras, apresentação do livro Era uma vez um gato xadrez... e tarefas de consciência intrassilábica.	3ª semana
4 – Observação de palavras, produções escritas e tarefas de consciência intrassilábica e fonêmica.	4ª semana

Reconhecendo-se a importância da leitura, não apenas como decodificação de códigos, mas como prática e gosto pelo ato de ler e ouvir histórias, a professora-pesquisadora iniciou a apresentação das obras literárias em momentos de leitura fruição, levando os alunos a se envolverem com as histórias. Priorizando momentos de leitura deleite a fim de não perder de vista que a leitura deve ser algo prazeroso e não um pretexto para o ensino de conteúdos programáticos em sala de aula, como afirma Lajolo (1982, p. 52): “O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê; escritor e leitor [...].”

3.4.2.1 Primeira Semana – 28/08 a 01/09/2023: Leitura/oralidade

No primeiro encontro com as crianças, iniciamos a aula com a apresentação do livro *Canções, parlendas, quadrinhas para crianças novinhas* (Ruth Rocha), solicitando aos alunos que fizessem a leitura do título, bem como enfatizando a leitura das imagens, como propõe o Guia PNAIC (2015), que orienta o professor alfabetizador a explorar os elementos paratextuais antes de fazer a leitura do texto escrito para os alunos.

Figura 53 - Capa do livro



Fonte: ROCHA, Ruth. *Canções, parlendas, para crianças novinhas*. São Paulo: Salamandra, 2013.

Professora: Crianças? Hoje, nós vamos dar início a uma sequência de atividades a partir dos textos deste livro, vejam? Vocês conhecem esse livro?

Alunos: Não.

Professora: Conseguem ler o título?

Alunos: Canções, parlendas, quadrinhas para crianças novinhas.

Professora: Isso mesmo! O que vocês imaginam que vamos encontrar neste livro?

A16: O que está escrito aí, professora! Tem parlendas, músicas...

Professora: E porque no título está escrito “para crianças novinhas”?

A14: Porque, eu acho, que vai ter canção de ninar, que é para crianças pequenas.

Professora: Certo! Mas, só canções de ninar?

A16: Acho que vai ter outras músicas também.

Professora: Quais?

Alunos: Atirei o pau no gato, sapo cururu...

Professora: Só canções?

A5: Vai ter parlendas, também!

Professora: E o que são parlendas?

A5: A gente já aprendeu... Corre cutia é uma parlenda, Jacaré de catapora, Uma pulga...

Professora: Sim, são parlendas. Parlendas são textos rimados, que usamos para brincar, divertir, e fazem parte da nossa cultura brasileira. Já aprendemos várias e vamos aprender e lembrar algumas com este livro. Então, neste livro terá só canções e parlendas?

A7: Não, prô, vai ter também quadrinhas!

Professora: E o que são quadrinhas?

A7: Quadrinha é “Hoje é domingo, pede cachimbo”.

Professora: Quadrinhas são poesias muito populares (conhecidas) e que possuem poucos versos, normalmente quatro versos e apresentam rimas. Vocês conhecem várias! Muitas delas aprendemos com nossos pais, avós etc.

Após esta exploração da obra, realizou-se uma roda de leitura, iniciando com o primeiro texto do livro, a cantiga *Ciranda, cirandinha*. Ao ouvirem o título, de imediato, as crianças disseram que a conheciam. Depois, brincaram de roda, encerrando-se, neste dia, as atividades, pois o objetivo deste primeiro encontro era despertar a curiosidade e o interesse pela obra.

Nos encontros seguintes, foi trabalhada a oralidade e memorização dos textos, importantes para a aprendizagem da leitura. Sobre a memorização, Cagliari (2006, p.46) afirma que é uma tarefa que “[...] faz parte do processo de reflexão, trazendo para a prática do aprendiz todos aqueles conhecimentos necessários para que ele tome as decisões corretas”. Mas, não se deve confundir memorizar com a simples tarefa de decorar, de maneira cumulativa, sons, palavras e textos de maneira irreflexiva, para repetir padrões de escrita a exemplo das cartilhas. Dessa forma, em todo o processo de intervenção desta pesquisa, a memorização foi utilizada para os alunos conhecerem a linearidade da fala e da escrita e promover a decifração da escrita, aspectos importantes na aprendizagem da leitura.

As fotos, a seguir, mostram a roda de leitura e brincadeiras com as músicas *Ciranda, cirandinha* e *A canoa virou*, realizadas em espaços na escola fora da sala de aula.

Figura 54 – Roda de leitura/brincadeiras



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Após as brincadeiras, foi entregue às crianças, nos dias posteriores, as letras das cantigas para leitura coletiva. A professora reproduziu os textos do livro fazendo uma alteração no padrão da letra, usando apenas letras de forma maiúsculas. Optou-se por apresentar os textos apenas em letras de forma maiúsculas pois, na fase inicial da alfabetização, é mais fácil para o alfabetizando no processo de aprendizagem da leitura, como afirma Cagliari (2008, p.49):

Difundiu-se, ultimamente, a prática em alfabetizar, utilizando, primeiramente, apenas o alfabeto de letras de forma maiúsculas. No entanto, este procedimento não é apenas uma moda: é uma forma mais fácil, concordam todos, de se chegar ao aprendizado da leitura.

De fato, nossa experiência em alfabetização têm mostrado que utilizar apenas as letras de forma maiúsculas no início da alfabetização, até que o aluno se aproprie da leitura e da escrita, promove uma melhor compreensão de como funciona o nosso sistema de escrita, pois, a questão principal é que até que se conheça como elas funcionam é preciso que se trabalhe apenas uma forma gráfica de letra. Por outro lado, vemos, também, que depois de aprenderem a ler – decifrar – tais códigos, tendo contato com outros tipos de letra, em sala de aula (e também fora dela), como cartazes com os quatro tipos de letras e materiais impressos diversos (livros, jornais, revistinhas, manuais de jogos etc) as crianças desenvolvem, por si mesmas, a capacidade de decifrar outros tipos de letras, pois já aprendeu como funciona o nosso sistema de escrita.

3.4.2.2 Segunda Semana – 11 a 15/09/2023: Consciência silábica

A semana iniciou-se com a leitura coletiva do texto da música *Ciranda, cirandinha*. A professora-pesquisadora foi encaminhando esta leitura de modo que os alunos realizassem uma leitura individual e coletiva do texto, adequando a pauta sonora à pauta escrita.

Após as leituras, para promover a capacidade de síntese, a professora-pesquisadora ditou as palavras CIRANDA/VOLTA/ANEL/VIDRO, fragmentada em sílabas, pausadamente, para os alunos descobrirem a palavra, em seguida, propôs a segmentação oral dessas palavras por sílabas, a contagem e a quantidade de sílabas; vale destacar, que os alunos, antes do início desta pesquisa, já tinham realizado várias atividades de segmentação silábica e aprendido a contarem com os dedos a quantidade de sílabas, estando, assim, habituados a realizá-la.

Professora: Crianças, agora, nós vamos tentar descobrir palavras que começam iguais. Ok?

Alunos: Sim, pro!

Professora: Qual é a primeira sílaba da palavra “ciranda”?

Alunos: Ci.

Professora: Isso mesmo! Agora, me digam qual palavra começa como “ciranda”?

Cinema – vidro – roda?

Alunos: Cinema!

Professora: Certo! Qual palavra começa como “volta”: canoa – você – rei?

Alunos: Você!

Professora: Ok! Agora, me respondam, qual palavra começa como anel? Ladrão – asa – unha?

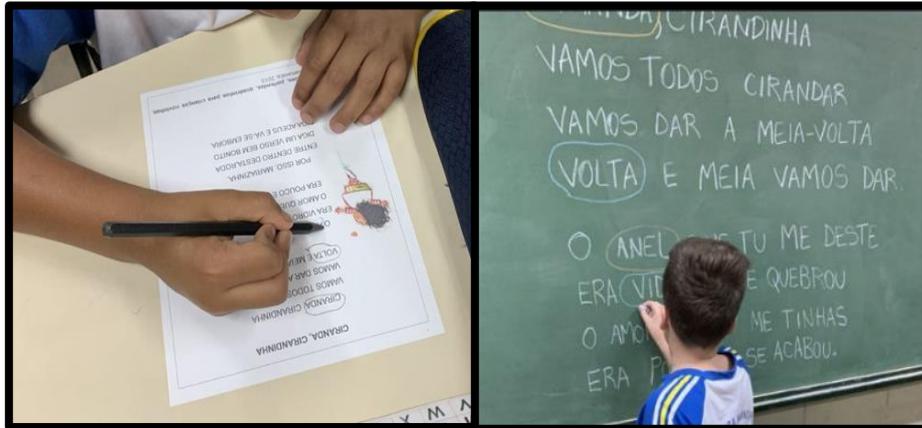
Alunos: Asa.

Professora: Que palavras começam como “vidro”? Piano – copo – violão?

Alunos: Violão.

Estando todos os alunos com o texto nas mãos, a professora pediu-lhes que circulassem as palavras analisadas anteriormente (ciranda/volta/anel/vidro). Os alunos que estão nos níveis silábico sem valor sonoro e pré-silábico da escrita, apresentaram maiores dificuldades, precisando de auxílio da professora, que neste momento, pediu-lhes para que realizassem a leitura adequando a pauta sonora à pauta escrita, com o dedinho, para descobrirem onde estava a palavra no texto. O próximo passo foi a realização da atividade na lousa por alguns alunos.

Figura 55 – Atividade com a letra da música



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Com a música *A canoa virou* e *A galinha do vizinho* foram realizadas atividades em grupo, com a leitura, identificação e produção de palavras que começam com a mesmo som.

Quadro 6 – Identificação e produção de palavras

Grupos	Palavra ditada	Cartões-imagens: identificação do som inicial da palavra ditada.	Produção de palavras com mesmo som inicial da palavra ditada.
Grupo	Canoa	Moça – capitão – soldado	Casa, carro, caderno, calendário,
Grupo	Virar	Fogo – macaco – violão	Vidro, vitrô, vizinho, vinho, vinte
Grupo	Remar	Relógio – biscoito – prato	Rei, recreio, reto, régua, recuar.
Grupo	Galinha	Coração – gato – feijão	Gavião, galo, galinha, garrafa,
Grupo	Bota	Quatro – ladrão – bolo	Bola, bolacha, boneca, borracha,

Para cada grupo foi ditada uma palavra e entregue três cartões-imagens para identificação do som inicial, como mostra o quadro anterior. Após a identificação do cartão-imagem correspondente, a tarefa dos alunos foi produzir oralmente palavras com a mesma sílaba da palavra ditada e, em seguida, o registro das palavras na folha de atividade. Nos dias seguintes, esta atividade foi repetida revezando as palavras entre os grupos para que toda turma pudesse identificar e produzir sons a partir da análise de todas as cinco palavras escolhidas. Porém, o registro escrito das palavras ocorreu somente no primeiro dia desta atividade, nos demais os grupos somente produziram as palavras oralmente.

Figura 56 – Grupo 4



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A figura anterior mostra como foi realizada a atividade pelo grupo 4, para o qual, a professora-pesquisadora ditou a palavra “galinha” e entregou-lhes três cartões-imagens, “gato – feijão – coração”, solicitando-lhes que pensassem e dissessem qual imagem começava como a palavra “galinha”. Após responderem, pediu-lhes que dissessem outras palavras que começasse como “galinha”, e as registrassem por meio da escrita.

Tanto o grupo 4 como os grupos 1 e 5, não apresentaram maiores dificuldades para realizarem as atividades, visto que eram formados, em sua maioria, por alunos que sabiam ler e estavam no nível alfabético da escrita. Neste nível, as crianças estão mais voltadas à aprendizagem da ortografia das palavras, portanto, a intervenção com esses alunos foi diferente dos demais. O grupo 5, por exemplo, mostrou-se preocupado com as palavras “bolacha, borracha” e “boliche”, pois, não tinham certeza se a escrita era com as letras CH ou X, visto que estas letras apresentam o mesmo fonema [ʃ], ou seja, o som da letra X, no caso destas palavras.

No caso dos grupos 2 e 3, compostos por alunos nos níveis de escrita silábico sem valor, com valor sonoro e silábicos alfabéticos, ocorreram mais dúvidas no momento da escrita das - palavras, e demoraram mais para realizarem as atividades. A professora foi esclarecendo dúvidas, levando-os a pensarem nas palavras antes de escreverem, pedindo-lhes que repetissem pausadamente as palavras, segmentando-as em sílabas oralmente, para facilitar a percepção dos sons e pensarem nas letras que poderiam usar. Com estes grupos, a professora-pesquisadora deixou que os alunos escrevessem como pensavam, visto que, ainda estão na construção do sistema de escrita alfabética e, neste caso, a intervenção quanto à escrita ortográfica convencional, ainda não faz muito sentido para estes, apenas em alguns casos em que o aluno

apresentou trocas de fonemas, como, por exemplo, a letra F por V, um caso comum na alfabetização, que trataremos mais adiante nesta pesquisa.

A respeito do ensino da forma ortográfica padrão às crianças em processo de alfabetização, Cagliari (1992, p.122-124) faz uma importante afirmação:

Se se tiver que ensinar a forma ortográfica para depois permitir que as crianças escrevam, usando somente as palavras aprendidas, isso ocasionará um bloqueio no uso da linguagem pela criança, com consequências sérias para as suas atividades. [...] Minha opinião é que as crianças devem poder escrever o que quiserem, como quiserem. A professora deve orientar quanto à forma do que vai escrever [...] Isto não significa que o aluno não precise aprender a ortografia. É evidente que sim, mas na justa medida e no tempo oportuno.

Sendo assim, procuramos desenvolver nossa intervenção permitindo a descoberta da ortografia pela prática da leitura e intervindo de maneira ajustada à necessidade de cada aluno no processo de escrita.

Na sequência, foram realizadas atividades de registro da quantidade de letras e a segmentação silábica de algumas palavras das músicas, como veremos nas figuras a seguir.

Figura 57 – Identificação de palavras

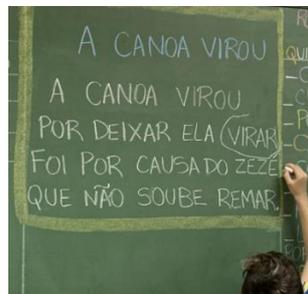
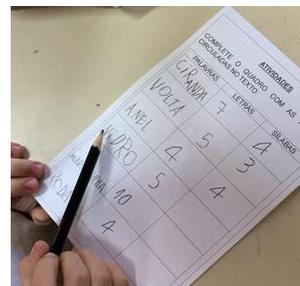


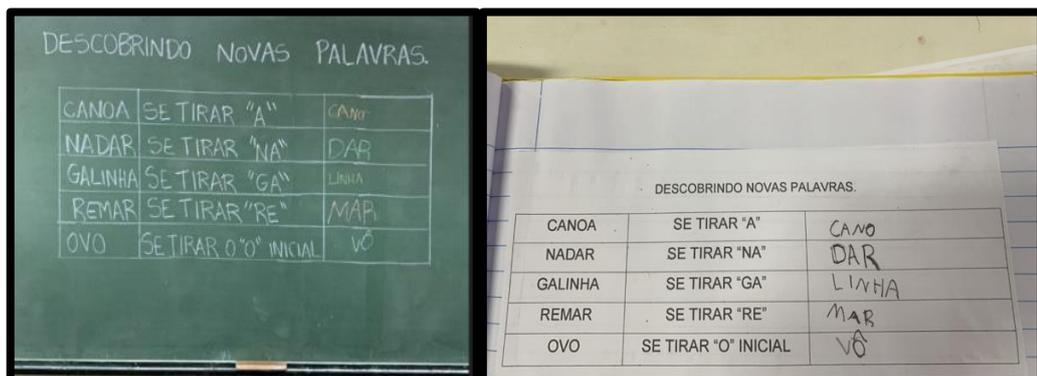
Figura 58– Segmentação silábica



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A próxima atividade realizada teve como objetivo a exclusão de uma sílaba de um grupo de palavras e a descoberta de novas palavras.

Figura 59 – Atividade de exclusão de sílabas



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nesta atividade, a professora-pesquisadora reproduziu a atividade na lousa, explicou aos alunos como seria realizada e entregou-lhes a folha da atividade. Em seguida, perguntou-lhes como as palavras ficariam se tirássemos as sílabas indicadas realizando-se o registro na lousa e na folha de atividade.

A realização desta atividade não teve muitas dificuldades, pois a maioria dos alunos estavam no nível de escrita alfabético e silábico-alfabético, então, ao visualizarem e lerem as palavras, conseguiram descobrir as novas palavras a partir da exclusão da sílaba indicada. Apenas os alunos nos demais níveis de escrita, apresentaram maior dificuldade.

Logo após, foram introduzidas as leituras das parlendas *Um, dois; Meio-dia; Rei, capitão* e *Gato xadrez*. Por meio destes textos, foi realizada a última atividade para a prática da consciência silábica: transposição de sílabas. Nesta atividade, a tarefa dos alunos consistiu em descobrir a palavra que a professora ditou com as sílabas ao contrário, começando pela última.

Para realizá-la, foi proposta uma brincadeira com os cartões-imagens, já utilizados em atividades anteriores, correspondentes às palavras das parlendas : arroz – bolo – feijão – gato – moça – nove – oito – pastel – prato – xadrez.

A professora-pesquisadora organizou a turma em duplas e pediu para que os ajudantes do dia colassem os cartões-imagens na lousa. Antes de começar, pediu aos alunos que falassem o nome das imagens, para ter certeza que todos conseguiam identificá-las, em seguida, disse-lhes que iria fazer uma brincadeira de adivinhação e que para cada dupla seria ditada uma palavra com as sílabas ao contrário, que correspondia a um cartão-imagem da lousa, e sua tarefa seria pensar e descobrir qual era a palavra.

Figura 60 – Transposição de sílabas (ajudantes colando as figuras)



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A maioria das duplas responderam rápido, apenas duas duplas tiveram mais dificuldade. Como as crianças tinham como referência as figuras na lousa para ajudá-las a pensar na palavra,

isso facilitou bastante na descoberta da resposta correta. Esta atividade foi rápida, poucos minutos, e os alunos gostaram muito, então, a professora-pesquisadora, propôs a mesma atividade com uma variante: as duplas teriam que descobrir outras palavras sem o uso dos cartões-imagens como referência – bola, carro, mala, rato, sala, sapo, sino, sopa, suco, tatu.

Foi surpreendente a atuação dos alunos, pois, mesmo sem uma imagem para ajudar na descoberta das palavras, as duplas se saíram muito bem, conseguindo descobrir rapidamente as palavras, apenas uma dupla não conseguiu, assim, a pergunta foi lançada às outras duplas que deram a resposta correta.

Em outros momentos desta semana, a professora foi propondo desafios com outras palavras, sobretudo para a dupla que apresentou dificuldades.

3.4.2.3 Terceira Semana – 18 a 22/09/2023: Consciência intrassilábica

Na terceira semana de intervenção, nos dedicamos à escuta e identificação das aliterações e rimas das músicas das semanas anteriores e outras músicas do livro. Posteriormente, iniciamos com as parlendas, trabalhando bastante a escuta, a oralidade e atividades em grupos. Num primeiro momento, realizamos as atividades para identificação das aliterações com a distribuição de cartões, com imagens diversas, para os alunos contarem o número de sílabas, retomando a segmentação silábica, e, em seguida, as classificação de acordo com o primeiro fonema das palavras (aliterações).

⁴⁵Figura 61 – Reconhecimento das aliterações



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Este tipo de atividade foi realizada várias vezes durante a semana, visto que alguns alunos ainda apresentaram um pouco mais de dificuldade.

⁴⁵O arquivo das imagens, elaborado e produzido pela professora-pesquisa, encontra-se nos anexos desta pesquisa.

Os grupos de palavras com mesmo som correspondiam às palavras dos textos do livro da Ruth Rocha, trabalhados oralmente com a turma nas semanas anteriores: *Ciranda, cirandinha; A canoa virou; Um, dois; Meio-dia; Rei, capitão.*

Quadro 7 – Grupos de palavras correspondentes às imagens da figura 61

ANEL/ARROZ
BAHIA/BISCOITO/BOLO
CANOA/CAPITÃO/CARETA
DEZ/DOIS/DIA
FEIJÃO/FOGO
PANELA/PASTEL/PASTÉIS/PRATO
CIRANDA/CINCO/SAPATO/SEIS/SETE

Esta atividade de reconhecimento das aliterações com os cartões de imagens, como mostra a figura anterior, foi conduzida e monitorada por meio do esclarecimento de dúvidas dos alunos durante sua realização, sobretudo pela dificuldade encontrada por alguns em reconhecerem o fonema. Foi necessário que a professora-pesquisadora repetisse o nome das imagens várias vezes estimulando-os a fazerem o mesmo, para uma escuta atenta e a observação de como produzimos cada fonema, pois, alguns alunos estavam trocando as palavras iniciadas com os fonemas [p] e [b].

Essa dificuldade se dá por serem fonemas-grafemas que têm o mesmo ponto de articulação, tendo como única diferença a vibração ou não das cordas vocais. A letra P é uma consoante sonora, e associada à uma vogal, faz com que as pregas vocais vibrem, já a letra B é uma consoante surda que não vibra ou vibra menos ao ser pronunciada (SOARES, 2021, p.146).

Quanto à aprendizagem das consoantes sonoras e surdas do português brasileiro, vejamos o que diz Cagliari:

Assim, por exemplo, para saber distinguir uma letra de outra, nos casos de P e B, F e V, T e D apresenta-se como única dificuldade o fato de se saber se são surdas ou sonoras, o que se pode aprender observando a fala, na maioria dos casos. Uma vez aprendido este reconhecimento, fica fácil escrever a letra correta a partir da simples observação de como se falam as palavras. Contudo, na alfabetização, uma explicação desse tipo é mais difícil na prática do que na teoria. Mesmo assim, o professor deve dar esse tipo de explicação sempre que achar necessário e útil (2008, p. 74).

Tendo observado esta dificuldade, a professora-pesquisadora propôs outra atividade com a parlenda *Meio-dia*, para os alunos identificarem as letras sonoras e surdas.

Professora: Crianças? Hoje vamos começar nossa atividade com a parlenda “Meio-dia”. Vamos então? Como é a parlenda?

Alunos: Meio-dia, panela no fogo, barriga vazia. Macaco torrado, que vem da Bahia, fazendo careta pra dona Sofia.

Professora: Agora, só as meninas!

Alunas: Meio-dia, panela no fogo, barriga vazia. Macaco torrado, que vem da Bahia, fazendo careta pra dona Sofia.

Professora: Só os meninos!

Alunos: Meio-dia, panela no fogo, barriga vazia. Macaco torrado, que vem da Bahia, fazendo careta pra dona Sofia.

Professora: Agora, prestem atenção em algumas palavras que aparecem na parlenda para pensarmos em seus sons iniciais. Qual palavra começa com o mesmo som de “barriga”? Panela – Bahia – dona?

Alunos: Bahia.

Professora: Qual palavra começa com o mesmo som de “torrado”? Barriga – tatu – dona?

Alunos: Tatu.

Professora: Qual palavra começa com o mesmo som de “fogo”? Panela – barriga – fazendo?

Alunos: Fazendo.

Professora: Qual palavra começa com o mesmo som de “vazia”? Fogo – vem – Sofia?

Alunos: Vem.

A13: Vem, porque começa com a letra “V”.

Professora: Isso! Muito bem, crianças!

Figura 62 – Cópia da parlenda *Meio-dia* reproduzida em letras maiúsculas



Coletivamente, a maioria dos alunos conseguiram identificar o fonema corretamente, porém, alguns alunos, em atividades coletivas, acabam não participando, porque não sabem a resposta ou demoram mais para processarem a resposta, não dando tempo de responderem antes de outros alunos. Assim, a professora, no dia seguinte, retomou esta atividade com outras palavras, realizando-a com grupos de quatro alunos, propondo a análise de palavras diferentes, de acordo com a dificuldade específica de cada grupo.

Quadro 8 – Som inicial das palavras - atividade em grupo

Grupo 1: palavra que começa com o som de “telha”: DEDO/TÁBUA/BOCA
Grupo 2: palavra que começa com o som de “vaca”: FEIJÃO/BALEIA/VILA
Grupo 3: palavra que começa com o som de “fivela”: VACA/FAROFA/VENTILADOR
Grupo 4: palavra que começa com o som de “gato”: GIRAFÁ/GARRAFÁ/GELADINHO
Grupo 5: palavra que começa com o som de “time”: DINOSSAURO/DIA/TELEFONE

Nesta atividade, o fato mais relevante à nossa pesquisa é que o grupo 4, composto por alunos alfabetizados, não apresentou nenhuma dificuldade em reconhecer o som inicial, porém, após responderem, a aluna A5 deu a seguinte explicação: “é a palavra ‘garrafa’ porque começa com a letra <g>”. Então, neste momento foi necessário esclarecer para aluna que todas as palavras, faladas para o seu grupo, começavam com <g>, e que o motivo das palavras GATO/GARRAFA terem o mesmo som é que ambas tem o som da letra <g> mesmo, diferentemente das palavras GIRAFÁ/GELADINHO, que embora comecem com a letra <g>, não têm o som desta letra, e sim da letra <j>. Assim, a professora propôs a análise de outras palavras com o mesmo som. Explicou-lhes que na nossa ortografia do português brasileiro, as palavras que começam com a letra <g> seguidas das vogais <a>, <o>, <u> têm o som [g], porém as palavras escritas com a letra <g> seguidas das vogais <e> e <i> têm o som [ʒ] (som da letra <j>). Posteriormente foram propostas outras atividades com as letras <g> e <j> para melhor compreensão do uso destas letras e propondo-lhes o uso do dicionário para esclarecimento de dúvidas que surgirem.

O nosso desafio, em especial, com a turma de alunos desta pesquisa, além da alfabetização foi esclarecer dúvidas importantes na aprendizagem da escrita ortográfica, pois os alunos alfabetizados comumente se deparavam com fonemas/grafemas que são arbitrários quanto à relação som/escrita, como bem nos explica Faraco:

[...] uma das coisas essenciais que o aluno deverá aprender, no processo de apropriação da grafia, é que, embora grande parte das representações gráficas seja perfeitamente previsível pelo princípio da relação unidade sonora (fonema)/letra

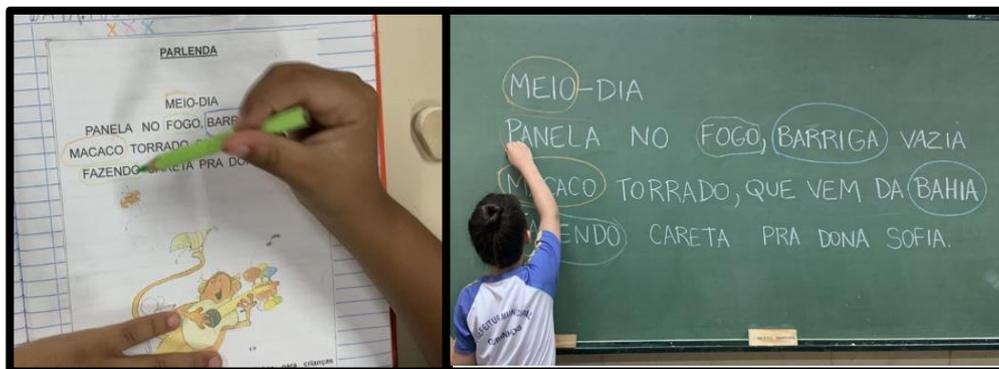
(grafema), há uma certa dose de representações arbitrárias, as quais exigem estratégias cognitivas próprias. Ele deverá saber, por exemplo, em que casos pode haver situações arbitrárias; deverá saber que é preciso memorizar a forma da palavra e que, nas dúvidas deverá ir ao dicionário (2021, p.122).

Ainda sobre a ortografia do português brasileiro, Cagliari (2008, p. 61-62) afirma que, escrever palavras ortograficamente é uma dificuldade para muitas pessoas, mesmo àquelas que exercem com maior frequência a prática da escrita. Mas, quem mantém uma prática de leitura e escrita constantes, com o tempo vai se apropriando da ortografia e diminuindo suas dúvidas e dificuldades, sem precisar mais consultar o dicionário. Entretanto, as dúvidas e dificuldades aumentam quando uma pessoa tem pouco contato com a leitura, o que acontece com a maioria dos alunos da educação básica (1º ao 9º ano), sendo maior a dificuldade dos alunos que estão no processo de alfabetização.

Por esse motivo, acreditamos no potencial da prática e contato constantes com a leitura de textos para aprendizagem da leitura e escrita desde o início da alfabetização.

Continuando a identificação de sons, ainda com o texto da parlenda *Meio-dia*, foi proposta aos alunos uma leitura coletiva do texto e, posteriormente, que identificassem as palavras que iniciavam com o mesmo som, circulando-as no texto do caderno e posteriormente na lousa para reforçar a atividade.

Figura 63 – Identificação de palavras com mesmo som inicial



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Em seguida, foi realizada a produção de listas coletivas de palavras que começam com o mesmo fonema, sendo a professora-pesquisadora como escriba, como mostra a figura 36. Também foram produzidas outras listas coletivas com os fonemas [b], [p], [f], [v], porque alguns alunos apresentaram dificuldades em distinguí-los, refletindo na escrita as trocas das letras B por P, F por V e vice-versa, como já comentamos na página 100.

Figura 64 – Lista de palavras com a letra M



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A respeito desta atividade Massini-Cagliari (2008, p.117) afirma que deve-se permitir que as crianças construam hipóteses de decifração do nosso sistema de escrita, pela observação da escrita de palavras, propondo que elas observem a própria fala e construam listas de palavras que tenham no fim ou no início sons iguais (ou semelhantes) com a mediação do professor, que deve escrever as palavras na lousa para um estudo coletivo, permitindo que todos cheguem às regras de decifração que promovam a aprendizagem da leitura.

Na sequência, introduzimos a identificação dos sons finais (rimas) de palavras utilizando os cartões com imagens distribuídos para os grupos de alunos. Inicialmente, explicamos o que deveriam fazer e, coletivamente, pedimos para que os alunos respondessem algumas perguntas.

Professora: Crianças, nas aulas anteriores, nós vimos algumas palavras que começam com o mesmo som, hoje, nós vamos ver as palavras que terminam com o último som igual.

Aluno A14: São as palavras que rimam?

Professora: Sim.

Professora: Vou dar um exemplo e vocês têm que me dizer qual palavra rima com panela? Canoa – pastel – janela?

Alunos: Janela!

Aluna A8: É pastel.

Professora: A8, por que você acha que é “pastel”?

Aluna A8: Porque as duas começam com <p>!

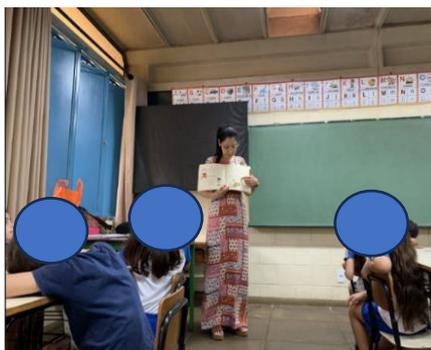
Professora: Mas, aí, você está falando da primeira letra das palavras. O que eu quero é que vocês percebam os sons finais, que rimam e são mais de uma letra.

Professora: Ouçam! Sa-pa-to. Agora, vou dizer três palavras e vocês têm que pensar e me dizer qual termina como “sapato”: a-mo-ra – ga-to – xa-drez.

Alunos: Gato.

Professora: Certo! Agora, vamos ouvir mais alguns textos do livro da Ruth Rocha, e vamos identificar quais palavras rimam.

Figura 65 – Escuta dos textos do livro da Ruth Rocha



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Logo após, a turma foi organizada em grupos, e para cada um foi entregue cartões com imagens diversas – alguns já utilizados nas semanas anteriores, porém com outro objetivo – propondo, agora, que classificassem as palavras de acordo com as rimas.

Figura 66 – Identificação de rimas: Grupo 1 e Grupo 5



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Neste momento, a professora-pesquisadora foi apenas observando as estratégias utilizadas e os conhecimentos que os alunos tinham sobre rimas, sem intervir, mas, sempre tirando dúvidas quando solicitada. Após o término da atividade, a professora foi passando em cada grupo para esclarecer as dúvidas, dificuldades, e como foram classificadas as imagens.

Como o trabalho foi em grupos, os alunos tendem a não apresentarem tantas dificuldades, visto que uns ajudam os outros, mas, foi possível observar algumas dificuldades de alguns alunos, especificamente dos que não tomaram a iniciativa de realizarem a atividade, esperando que outros a fizessem, sobretudo, por ainda não conseguirem identificar as rimas.

Num segundo momento, realizou-se outra atividade com os cartões-imagens para que os alunos identificassem as palavras que rimam dos textos *Ciranda, cirandinha; A canoa virou* e *Meio-dia*. Foi apresentado um cartão-imagem por vez, referente aos textos, para que dissessem o nome da figura explicando-lhes que aquela imagem representava uma palavra que rimava com outra(s) palavra(s) do texto, e que tinham que dizer qual/quais era/eram. Exemplo:

a professora mostrou a imagem “Bahia” (da parlenda *Meio-dia*) e eles tinham que lembrar que rimava com “dia”, “vazia” e “Sofia”.

Figura 67 – Identificação de rimas

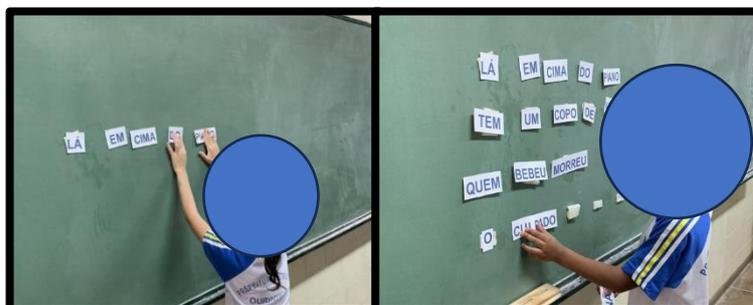


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Os alunos pararam um pouco para pensar, recitando a parlenda para lembrarem. Assim, ao longo desta terceira semana, foi intensificando-se as atividades de rimas com a letra de textos já conhecidos e a introdução de novos textos.

A próxima figura mostra a atividade de montagem da parlenda *Lá em cima do piano* fatiada em palavras, realizada na lousa. Foi entregue uma palavra para cada aluno, que deveria descobrir a palavra que tinha nas mãos (os que não sabiam ler ainda, usaram a estratégia do som inicial e final) e anexarem a palavra na lousa. A professora-pesquisadora foi conduzindo a atividade, primeiramente, pedindo que os alunos recitassem as parlendas e dissessem quais e quantas palavras faziam parte do primeiro verso. Em seguida, pediu-lhes que dissessem qual era a primeira palavra e quem estava com ela, então, o aluno(a), que estava com a palavra, se levantava e colava a palavra na lousa, prosseguindo, assim, sucessivamente até terminar de montar todos os versos da parlenda. Os alunos com dificuldades foram ajudados pelos colegas e professora.

Figura 68 – Montagem da parlenda

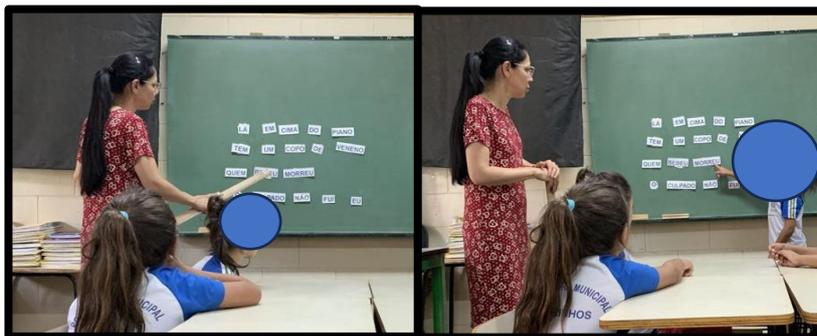


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Após a montagem do texto, a professora-pesquisadora, com o auxílio de uma régua foi mostrando as palavras na lousa, pedindo para que os alunos lessem a parlenda, a fim de

promover a leitura de ajuste da fala à escrita. No término da leitura, pediu-lhes que identificassem as palavras que rimam, mostrando-as na lousa e também, incentivando-os a verificarem as palavras quanto às letras finais e seus sons que fazem com que as palavras rimem, como mostra a figura 69. Estas mesmas atividades foram realizadas com outros textos ao longo desta semana.

Figura 69 – Leitura coletiva e identificação de rimas.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A última atividade desta semana foi a produção de rimas, que foi realizada coletivamente e em grupos de quatro alunos, cujo objetivo era pensar e registrar palavras que rimam a partir de uma palavra dada pela pesquisadora.

Professora: Crianças, nas aulas anteriores, várias palavras que rimam nas músicas e parlendas do livro da Ruth Rocha. Hoje, eu vou dizer uma palavra e vocês vão ter que pensar que palavras rimam com a palavra dita. Depois vamos fazer uma atividade de escrita de rimas. Ok?

Alunos: Ok, prô!

Professora: Me diga uma palavra que rima com “gato”.

Alunos: Rato, pato, jato, chato.

Professora: Agora, me digam uma palavra que rima com “coração”?

Alunos: Mão, chão, oração, violão, Sansão, cão, feijão, botijão, pão.

Professora: E qual palavra rima com “orelha”?

Alunos: Ovelha, telha, coelha, baleia.

Professora: Muito bem, agora vamos para a atividade escrita.

Dessa forma, após esta atividade oral, foi entregue uma folha de atividade para cada aluno dos grupos, que juntos deveriam pensar e escrever a resposta, um ajudando o outro. Cada grupo recebeu uma atividade com duas palavras diferentes, posteriormente, foram socializadas as respostas produzidas.

Quadro 9 – Produção de rimas

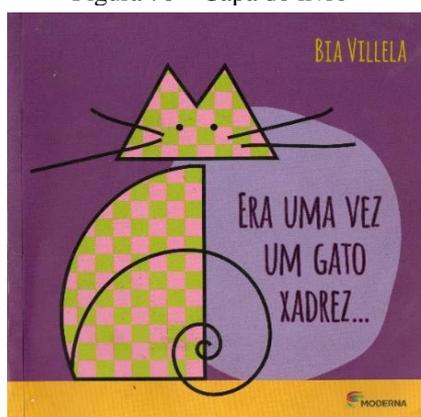
Grupos	Palavras-chave	Produção de rimas
Grupo 1	Golfinho – faca	Ninho - vaca
Grupo 2	Gavião - cabelo	Não - camelo
Grupo 3	Ovelha – mala	Orelha - bala
Grupo 4	Jacaré – pipoca	Pé - paçoca
Grupo 5	Formiga - caneca	Barriga - careca

Esta atividade não apresentou maiores dificuldades para os grupos tendo sido realizada em cerca de dez minutos, apenas alguns alunos tiveram um pouco de dificuldade.

Cagliari (2006, p. 173-174) nos lembra que a atividade com rimas é muito útil para ensinar a reconhecer os segmentos fonéticos das palavras; sendo fundamental realizar tarefas com o objetivo de levar o aluno a aprender a relacionar as letras com os sons das palavras.

A última atividade desta semana foi a leitura do livro *Era uma vez um gato xadrez* (2016), da autora Bia Villela, explorando o título, a capa, as imagens e todos os elementos paratextuais, como orienta o Guia PNAIC (2015) antes de fazermos a leitura da história. Ressaltamos que escolhemos este livro por estabelecer dialogia com a parlenda *Era uma vez um gato xadrez...*, que se encontra no livro *Canções, parlendas, quadrinhas, para crianças novinhas*, da autora Ruth Rocha, e, também, pelo fato das crianças terem gostado muito da parlenda, o que nos inspirou a criar situações de aprendizagem para potencializar o ensino das rimas.

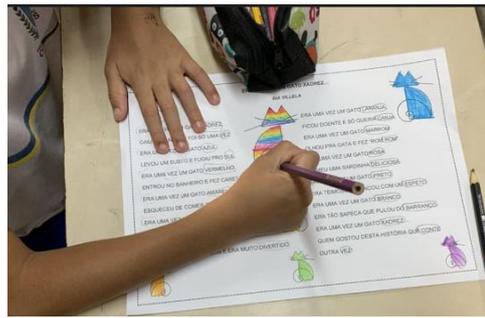
Figura 70 – Capa do livro



Fonte: VILLELA, Bia. *Era uma vez um gato xadrez...* São Paulo: Moderna,

Finalizamos o estudo das rimas, contidas neste livro, por meio da oralidade dos alunos que realizaram escuta atenta, feita pela professora-pesquisadora, leitura individual e coletiva com identificação das rimas por meio de cópias do texto.

Figura 71 – Cópia do texto da história – Aluna A5



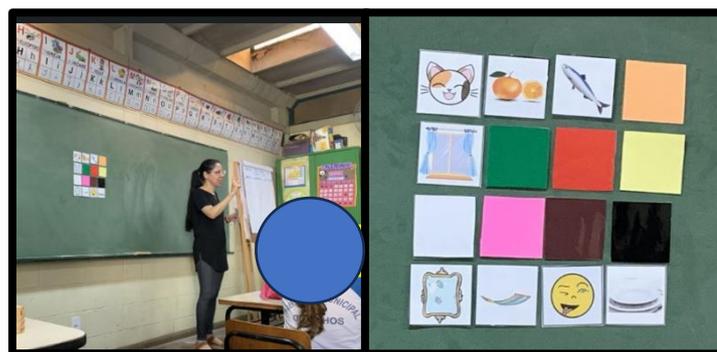
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

3.4.2.4 Quarta Semana – 25 a 29/09/2023: Consciência intrassilábica/fonêmica

Para iniciar as atividades do nível dos fonemas, no primeiro dia, a professora-pesquisadora fez com os alunos o exercício da pronúncia dos sons de cada fonema de uma palavra. No segundo encontro, realizou-se a atividade de síntese, de forma coletiva, que consistiu em ouvir os fonemas das palavras “chão”, “xadrez” e “bolo”, ditos pela professora-pesquisadora, a fim de descobrir qual era a palavra, tendo como referência os cartões-imagens dispostos na lousa. Posteriormente, fizeram a mesma atividade em grupo.

A professora-pesquisadora pronunciou os fonemas de duas palavras para cada grupo ouvir, pensar, juntar e descobrir qual era cada palavra representada pelos cartões-imagens. As imagens utilizadas referiam-se a palavras contidas no texto da história *Era uma vez um gato xadrez...*, da autora Bia Villela.

Figura 72 – Atividade de síntese: cartões-imagens



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Quadro 10 – Atividade de síntese

Grupos	Cartões-imagens	⁴⁶ Pronúncia
Grupo 1	Gato – rede	'gatu – 'kɛdʒi

⁴⁶ Transcrição fonética de acordo com a passagem de um som para os caracteres IPA (Alfabeto Fonético Internacional); representação dos sons de um idioma falado. No caso desta pesquisa, do alfabeto fonético do português brasileiro.

Grupo 2	Careta - rosa	ka'ɾetɐ – 'kɔzɐ
Grupo 3	janela – branco	ʒɛ'nelɐ – 'brẽku
Grupo 4	Prato – vermelho	'pratu – vir'mɐʎu
Grupo 5	Verde - sardinha	'verdi – sar'dijnɐ

Em outro encontro, a professora-pesquisadora, realizou a atividade, mas em duplas, utilizando-se de outras palavras sem o uso dos cartões imagens.

A próxima atividade do nível dos fonemas, a segmentação, que consiste em pronunciar os fonemas de uma determinada palavra, foi realizada em duplas nos encontros posteriores. Para efetuar-la, a professora-pesquisadora explicou-lhes que seria ditada uma palavra e cada dupla teria que pronunciar cada fonema. Exemplo: a palavra “gato” pronunciamos cada fonema assim: g/a/t/u. Às duplas que apresentaram maiores dificuldades, foi reforçado que deveriam falar a palavra e pensar quais os menores sons que percebemos na fala de cada palavra. As palavras utilizadas nesta atividades foram: bolo, canoa, dia, fogo, moça, nove, rei, roda, sete, um. Posteriormente, esta atividade foi realizada novamente com outras palavras.

Esta atividade, em especial, foi mais complexa de ser realizada, percebemos que os alunos, mesmo os já alfabetizados, encontram dificuldades para aprenderem a pronunciar e perceber cada fonema isolado. De fato, Freitas (2004, p. 184) reitera que “[...] tarefas que envolvam fonemas são mais complexas do que as que lidam com sílabas, rimas e aliterações”. Entendemos que isso ocorre porque, atividades como estas, envolvem um nível maior de abstração.

A terceira atividade realizada foi a identificação de palavras que terminam com o mesmo som, último fonema igual. Aqui tivemos que dar vários exemplos antes de começarmos a atividade para que os alunos entendessem que teriam que pensar somente no último som para realizarem a atividade.

Professora: Crianças, nas aulas anteriores, vimos muitas palavras que rimam porque terminam com os últimos sons iguais. Hoje veremos, também, palavras que terminam com o último som igual mas que não rimam, porque têm apenas o último som igual. Vamos fazer alguns exemplos?

Alunos: Ok, prô!

Professora: Prestem atenção! Qual palavra termina com o mesmo som de “gato”? Rei – macaco – galinha?

Alunos: Macaco.

Professora: Agora, me digam uma palavra que termina com o mesmo som de “moça”. Biscoito – arroz – careta.

Alunos: Careta.

Professora: E qual palavra termina como “inglês”? Piano – Jesus – copo.

Alunos: Jesus, porque termina com <s>.

Professora: Muito bem, agora vamos para a atividade em grupo.

Foram distribuídos cartões-imagens para os grupos, e os alunos tinham que classificar as imagens que se referiam a palavras que terminam com o último som igual.

Figura 73 – Identificação de palavras que terminam com o mesmo som: Grupo 2



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

É interessante observarmos que para as palavras que terminam com as vogais <a> e <o>, os alunos não apresentaram maiores dificuldades, embora a professora-pesquisadora tivesse que dar explicações extras nos grupos para que compreendessem a atividade. No entanto, no grupo 2, em específico, a aluna A1, em diálogo com os colegas, entrou em acordo de que a palavra “pastel” terminava com a vogal <o>.

No término da atividade, a professora-pesquisadora, como sempre, perguntou aos alunos porque tinham classificado as palavras daquela maneira e porque o “pastel” estava junto com aqueles outros cartões-imagem (sapato – fogo – macaco – vidro), a A1, imediatamente, respondeu: *Porque é “pas-tel-ô”*. Vemos aqui, um caso de uma falha de hipercorreção não muito comum, em que a aluna, na tentativa de silabar corretamente a palavra, o fez de maneira não convencional, causando uma ideia diferente do que é a pronúncia do som final da palavra, é um caso de aplicação equivocada de regras ortográficas aprendidas anteriormente. Tal falha não é aleatória, revela uma reflexão sobre a possível escrita da palavra, que levou a aluna a criar sua própria hipótese.

A professora então, pediu para que ela repetisse novamente e também para que os outros alunos repetissem, e por fim, a professora pronunciou pausadamente a palavra, na tentativa de levá-los a observar qual o som que pronunciamos no final. Neste momento, o aluno A14 disse: *Termina com <u>!* Então a professora-pesquisadora, perguntou para o grupo o que achavam. Todos concordaram que terminava com o som de <u> e reclassificaram os cartões, identificando “pastel” e “anel” com som final igual.

No dia seguinte, foi realizada a atividade de produção de palavras que começam com o primeiro som igual, começando por uma atividade coletiva.

Professora: Crianças, hoje veremos, palavras que começam com o primeiro som igual. Vamos ver alguns exemplos?

Alunos: Ok, prô!

Professora: Me digam uma palavra que começa com [m].

Alunos: Manga, macaco, Maiara, moto, mala, mar, mato, Mateus, Murilo, Márcia, márcio, melancia, morango.

Professora: Ok! Agora, me digam uma palavra que começa com [n].

Alunos: Navio, Nicolas, não, nome, nuvem, nono, Nicole, nove.

Professora: Certo! E qual palavra começa com [g])? .

Alunos: Mas, prô, esta é a letra <g>?

Professora: É um de seus sons.

Alunos: Geovana, geladeira, gato, girafa, gelo, Gabriel, Guilherme, Gabriela, galinha, goma, garrafa, gorila, galão, grilo...

Professora: Muito bem, mas, prestem atenção! Eu perguntei que começam com [g] e não [ʒ], ou seja, Geovana, geladeira, gelo, girafa começam com o som [ʒ] . Entenderam?

É interessante observar, que os alunos, ao ouvirem o som da letra <g> não pensaram somente no som dito, mas se preocuparam em identificar a letra, então, começaram pensar palavras que começavam com esta letra, não se importando com o som que ela representava, se som de <g> ou <j>.

Veja que às crianças que aprenderam os nomes das letras, mas não todos os seus sons possíveis no início da alfabetização, torna-se mais difícil a compreensão de que nem sempre um grafema corresponde a um único fonema, e que, nossa língua portuguesa, por vezes é arbitrária quanto à relação som-letra. Por isso, é tão importante explicar-lhes, à medida que aparecem estas arbitrariedades, como se dá esta relação, que aos poucos vão compreendendo como funciona nossa sistema de escrita alfabético. É preciso que o professor ajude o aluno a perceber que “[p]ara cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som. Em certos ambientes, certos sons podem ser representados por mais de uma letra” (LEMLE, 2009, p.19). Posteriormente, a professora propôs a observação dos sons da letra <g> nas palavras que eles disseram, escrevendo-as, classificando-as de acordo com o som, e explicando-lhes como funcionam em nossa ortografia, como já fizera na atividade com listas de palavras, descrita nas páginas 103 e 104.

Figura 74 – Observações dos sons da letra <g>



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Em seguida, os alunos em grupo realizaram a atividade de produção de lista de palavras com os sons indicados pela professora com o registro escrito.

Quadro 11 – Produção de lista com mesmo som inicial

Grupos	Fonemas	Palavras produzidas
Grupo 1	[b]	BANANA – BALEIA – BRYAN – BOLO - BALÃO
Grupo 2	[p]	PATO – PARTO – PÁ – PARQUE - PEIXE
Grupo 3	[f]	FOCA – FINAL – FEVEIREIRO – FELIPE - FOGUETE
Grupo 4	[v]	VACA – VASO – VARA – VARAL - VALENTINA
Grupo 5	[d]	DADO – DUDA – DEDO – DIAS – DELÍCIA

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora.

Figura 75 – Atividades dos grupos 1,2 e 3



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

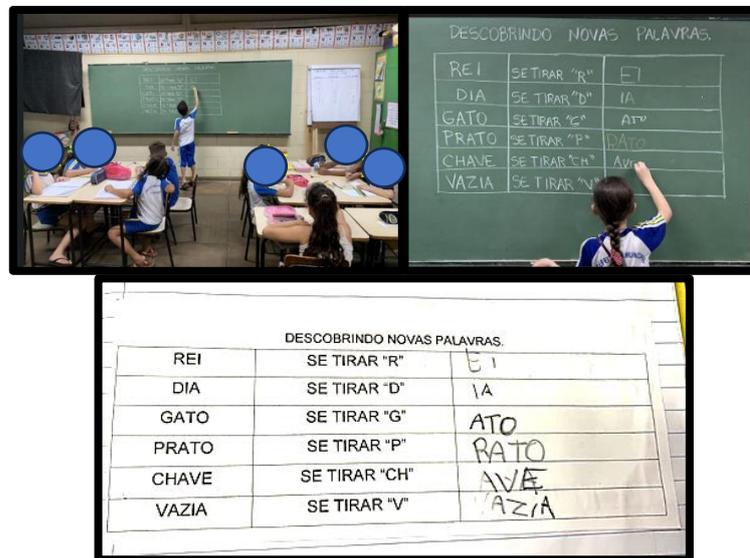
Figura 76 – Atividades dos grupos 4 e 5



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No dia seguinte, a turma, em grupo, realizou a atividade de exclusão de um fonema para descoberta de novas palavras com registro escrito. Em seguida, as respostas foram socializadas por meio do registro na lousa.

Figura 77 – Atividade de exclusão de fonemas



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Como a turma já havia realizado a atividade de exclusão de sílabas do nível silábico, para descoberta de novas palavras, foi mais fácil de entender esta atividade de exclusão de fonemas. Posteriormente, realizamos outras atividades orais de exclusão de fonemas para intensivar a prática desta habilidade. Terminadas estas atividades, partimos, então, para a última atividade desta pesquisa interventiva.

A última atividade realizada pela turma foi a transposição de fonemas que consiste em dizer os sons de uma palavra de trás para diante. Esta tarefa representou um maior desafio para turma, pois é uma das habilidades que pareceu mais difícil para os alunos executarem.

Inicialmente, a professora-pesquisadora realizou uma explicação com exemplos práticos utilizando os cartões-imagens a fim de que a turma compreendesse o que lhe foi proposto, na sequência realizou-se a atividade em grupo.

Com os cartões-imagens expostos na lousa, foi explicado à turma que sua tarefa era descobrir quais eram as palavras ditas com os fonemas ao contrário que estavam representadas nas imagens. Lembrou-lhes, também, que as imagens eram referentes a palavras do texto do livro *Era uma vez um gato xadrez...* Sendo assim, de maneira coletiva, a professora-pesquisadora ditou-lhes as seguintes palavras: oito, sete, dia, moça, rei. No momento em que foram ditos os fonemas, os alunos pararam alguns segundos para pensar, e pediram para que fossem repetidos. A palavra que eles descobriram com mais facilidade foi a palavra “oito” pelo fato de os sons ditos ao contrário lembrarem um pouco os fonemas ditos na ordem e, além disso, tinham como referência as imagens na lousa.

Nas atividades realizadas em grupo, não foi diferente, algumas palavras pareceram mais fáceis, outras mais difíceis, tendo que a professora-pesquisadora repetir várias vezes os fonemas para que descobrissem-nas. Esta atividade foi um pouco mais demorada, perdurando por cerca de 60 minutos.

Quadro 12 – Atividade de transposição de fonemas

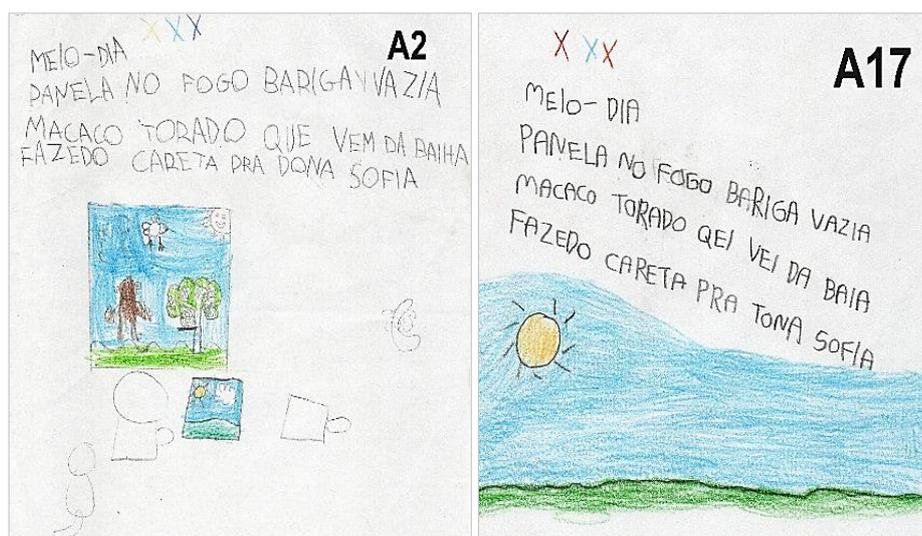
Grupos	Pronúncia dos fonemas ao contrário	Palavra
Grupo 1	w - u - z - a	AZUL
Grupo 2	ɐ - z - ɔ - ʁ	ROSA
Grupo 3	u - t - ε - r - p	PRETO
Grupo 4	ε - d - ε - ʁ	REDE
Grupo 5	u - t - ɐ - g	GATO

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora.

Após esta atividade, retomamos os conceitos da consciência intrassilábica (rimas) por meio da revisão dos textos já conhecidos, com leituras e recitações individuais. Em seguida, foram propostas as escritas dos textos de memória. Para esta atividade, propomos a escrita das parlendas *O gato xadrez* e *Meio-dia*, como podemos ver nas figuras à seguir nos diferentes ⁴⁷níveis de escrita.

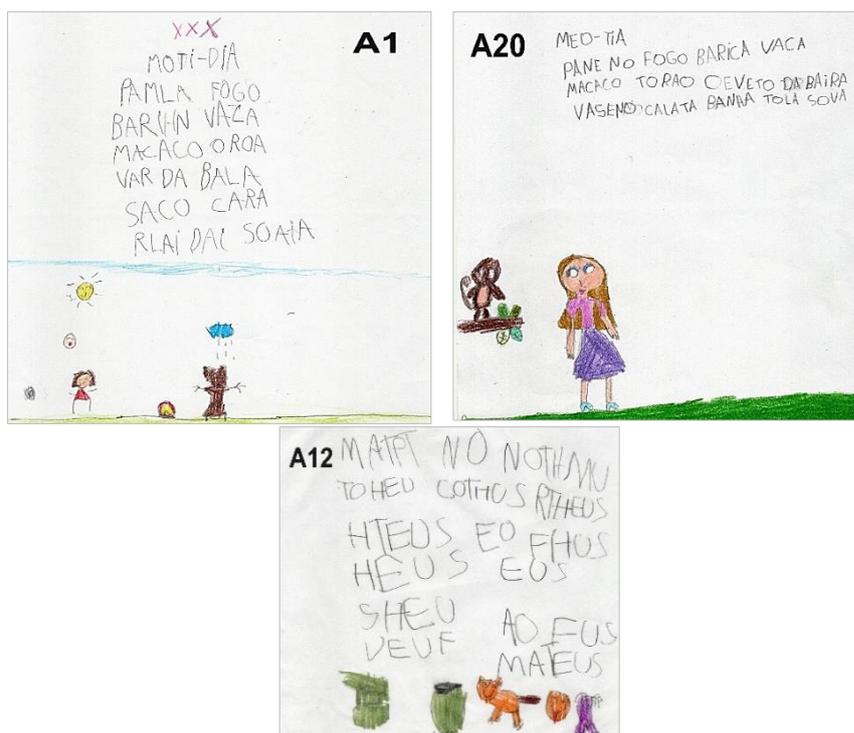
⁴⁷ Nesse período, a turma havia avançado em seus conhecimentos linguísticos e nos níveis de escrita e, portanto, já não havia nenhum aluno no nível pré-silábico, somente nos demais níveis: silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico alfabético e alfabético.

Figura 78 - Produções escritas da parlenda *Meio-dia*/níveis de escrita: A2, A17 – nível alfabético



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 79 – A1, A20, A12 – nível silábico-alfabético, silábico com valor e sem valor sonoro



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 80 – Produções escritas da parlenda *O gato xadrez/níveis de escrita: A5, A4, A8 e A12* – nível alfabético, silábico-alfabético, silábico com valor e sem valor sonoro

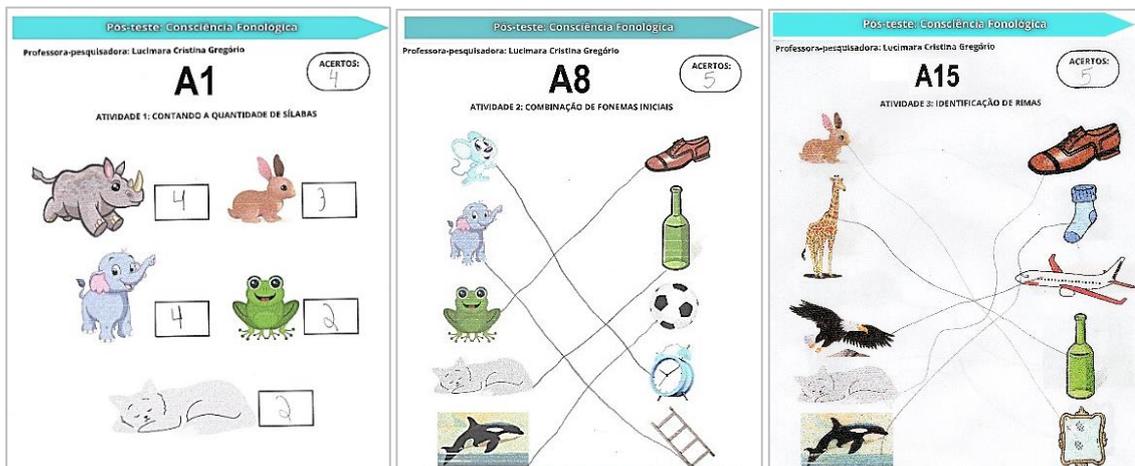


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

3.5 Resultados dos pós-testes da consciência fonológica e análise final da pesquisa

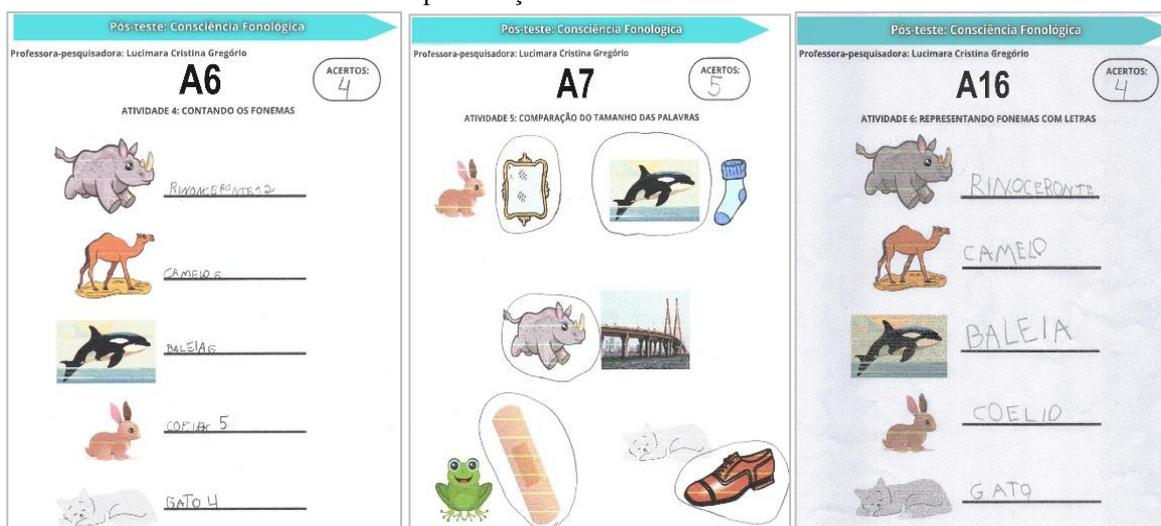
Após terminadas as sequências de atividades interventivas, aplicamos os pós-testes dos níveis da consciência fonológica, seguindo o mesmo modelo dos pré-testes, quanto a sua elaboração bem como as orientações e aplicações.

Figura 81 – Modelos de pós-testes: contagem de sílabas, combinação de fonemas iniciais e identificação de rimas



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 82 – Modelos de pós-testes: contagem de fonemas, comparação do tamanho das palavras e representação de fonemas com letras



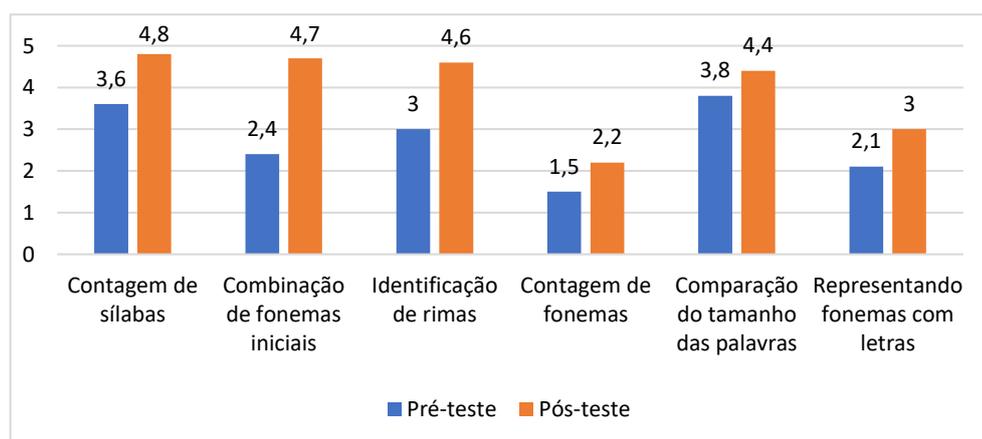
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Tendo-se aplicados os pós-testes e coletados os dados, prosseguimos com a análise dos resultados obtidos pela turma, que faremos a partir da comparação dos resultados nos pré-testes e pós-testes a fim de verificarmos a evolução dos alunos nos níveis da consciência fonológica.

Tabela 5 – Resultados comparativos dos testes da turma

TESTES	NÚMERO DE ALUNOS POR ACERTO													
	5 acertos		4 acertos		3 acertos		2 acertos		1 acerto		Nenhum acerto		Média	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
1. Contagem de sílabas	10	16	2	3	4	----	3	----	----	----	----	----	4	4,8
2. Combinação de fonemas iniciais	5	17	----	---	2	1	6	1	4	----	2	---	2,4	4,7
3. Identificação de rimas	10	17	----	----	----	1	1	----	6	1	2	---	3,0	4,6
4. Contagem de fonemas	----	1	2	5	5	4	1	2	4	1	7	6	1,5	2,2
5. Comparação do tamanho das palavras	4	9	11	9	2	1	2	----	----	----	----	---	3,8	4,4
6. Representação de fonemas com letras	6	2	1	8	1	3	2	3	2	1	7	2	2,2	3,0
TOTAL DE PONTOS	175	310	64	100	42	30	30	12	16	3	0	0	-----	
	MÉDIA GERAL												2,8	4
	TOTAL: 19 alunos													

Gráfico 1 – Resultados comparativos da média da turma nos testes.



Como podemos ver na tabela 5, a média geral da turma nos seis testes foi satisfatória, 4 pontos no final de nossa pesquisa, no início foi 2,8 pontos, o que indica que os alunos tiveram uma evolução significativa na aprendizagem de todas as habilidades fonológicas abordadas em nossa pesquisa, como mostra o gráfico 1. Sabemos que o escore máximo, tanto para cada teste como para a média geral, é de 5 pontos, e testes com escores menores que 4 pontos, indicam que os alunos ainda não se apropriaram satisfatoriamente das habilidades fonológicas avaliadas (ADAMS, 2006, p.167). Entretanto, observando-se especificamente as médias por teste, a turma, embora tenha avançado em todas as habilidades, não obtiveram médias satisfatórias em dois dos seis testes aplicados.

Sendo assim, em quatro dos seis testes aplicados, os alunos se apropriaram das habilidades fonológicas avaliadas, obtendo médias acima de 4 pontos, apenas nos testes de contar fonemas e representar fonemas com letras, a turma apresentou médias menores que 4 pontos, 2,2 e 3. Mas, embora não tenha alcançado a média esperada, nestas habilidades, os alunos apresentaram avanços em seus conhecimentos linguísticos, pois as médias nos pós-testes foram maiores que as médias obtidas nos pré-testes, com diferença de quase 1 ponto a mais: 0,7 e 0,9 pontos.

Vejamos, agora, a evolução específica alcançada por cada aluno da turma.

Tabela 6 – Comparativo entre a pontuação/média dos testes por aluno

ALUNOS	PONTUAÇÃO												Média	
	Pré-teste 1	Pós-teste 1	Pré-teste 2	Pós-teste 2	Pré-teste 3	Pós-teste 3	Pré-teste 4	Pós-teste 4	Pós-teste 5	Pré-teste 5	Pós-teste 6	Pós-teste 6	Pré-teste	Pós-teste
	A1	5	4	2	3	1	5	3	0	4	4	0	1	2,5	2,8
A2	2	5	1	5	5	5	0	4	4	4	5	4	2,8	4,5
A3	5	5	0	5	0	5	1	2	5	4	1	4	2	4,2
A4	5	5	1	5	2	5	0	0	5	4	1	4	2,3	3,8

A5	5	5	5	5	5	5	0	3	4	5	5	4	4	4,5
A6	5	5	2	5	1	5	3	4	4	5	5	5	3,3	4,8
A7	4	5	5	5	5	5	2	3	3	5	4	4	3,8	4,5
A8	4	5	2	5	1	5	0	0	4	4	0	0	1,6	3,2
A10	3	5	5	5	5	5	3	3	4	5	5	4	4,1	4,5
A11	5	5	1	5	5	5	0	2	4	5	0	2	2,5	4,0
A12	2	4	0	2	1	1	0	0	2	4	0	0	0,8	1,8
A13	5	5	1	5	1	5	1	4	4	5	0	3	2	4,5
A14	3	5	2	5	5	5	3	0	4	4	0	2	2,8	3,5
A15	2	4	3	5	5	5	1	1	5	3	3	2	2,5	3,3
A16	3	5	2	5	5	5	1	4	5	5	3	4	3,1	4,7
A17	5	5	5	5	1	5	0	4	2	4	5	4	3	4,5
A18	3	5	3	5	0	3	4	0	3	4	2	3	2,5	3,3
A19	5	5	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5	4,8	4,7
A20	5	5	2	5	5	5	3	5	4	5	2	3	3,5	4,7

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A tabela anterior mostra que todos os alunos evoluíram na apropriação das habilidades fonológicas de nossa pesquisa interventiva, evidenciando, também, que doze alunos atingiram a média prevista nos testes, maior que 4 pontos, e sete alunos ficaram abaixo da média. O que explica o desempenho destes sete alunos, abaixo do esperado, decorre principalmente pela pontuação baixa nos testes das habilidades em contar fonemas e representar fonemas com letras, em que houve mais alunos com pontuação zero, referente à média geral da turma por testes. É importante destacar, também, que dentre os doze alunos com média satisfatória, onze estão no nível alfabético e um no nível silábico-alfabético da escrita, como veremos no quadro 13.

Observando-se os níveis de escrita/leitura dos alunos, precisamos tecer considerações, pois o foco de nossa pesquisa é entendermos de que maneira a consciência fonológica se relaciona com a aprendizagem da leitura e escrita.

Para iniciarmos, vejamos o avanço dos alunos nos níveis línguísticos de leitura/escrita:

Quadro 13 – Evolução dos alunos nos níveis de escrita/leitura

Identificação do aluno	Níveis de escrita/leitura	
	Início da pesquisa – Ago./2023	Final da pesquisa – Set./2023
A12	Pré-silábico	Silábico sem valor sonoro
A8	Silábico sem valor sonoro	Silábico-alfabético
A1	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro
A11, A14, A15, A18, A20.	Silábico com valor sonoro	Silábico-alfabético
A3, A13	Silábico com valor sonoro	Alfabético
A4, A7, A17.	Silábico-alfabético	Alfabético
A2, A5, A6, A10, A16, A19.	Alfabético	Alfabético
TOTAL: 19 alunos.		

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A turma, de maneira geral, obteve um avanço significativo em seus conhecimentos linguísticos tanto na leitura quanto na escrita no término da pesquisa. No início da pesquisa tínhamos seis alunos no nível alfabético da escrita e no final onze. Oito alunos não alcançaram o nível alfabético, entretanto, avançaram em seu nível de escrita/leitura inicial.

A partir destes dados, precisamos, agora, analisar se há relação entre os avanços nos níveis de escrita com os níveis da consciência fonológica, que é o nosso objeto de estudo. Para tanto, reunimos os dados dos pós-testes e organizamos em tabelas comparativas com os dados dos pré-testes.

Tabela 7 – Média percentual comparativa de acertos nos seis testes dos níveis de consciência fonológica nos diferentes ⁴⁸níveis de escrita

TESTES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	QUANTIDADE DE ALUNOS/NÍVEIS DE ESCRITA								Médias	
	Silábico sem valor		Silábicos com valor		Silábicos-alfabéticos		Alfabéticos		Pré-teste	Pós-teste
	1	1	7	1	4	6	6	11		
Contagem de sílabas	80%	80%	85%	80%	85%	96%	76%	100%	73%	89%
Combinação de fonemas iniciais	40%	40%	34%	60%	65%	100%	66%	100%	41%	75%
Identificação de rimas	20%	20%	48%	100%	65%	93%	86%	100%	47%	78%
Contagem de fonemas	0%	0%	37%	0%	25%	27%	36%	62%	19%	22%
Comparação do tamanho das palavras	80%	80%	80%	80%	70%	83%	86%	92%	71%	84%
Representação de fonemas com letras	0%	0%	14%	20%	50%	40%	93%	81%	31%	35%
MÉDIA GERAL	36%	36%	49%	56%	60%	73%	73%	98%	47%	64%
TOTAL: 19 alunos										

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Observando-se a tabela anterior, vemos que o único aluno no nível silábico sem valor sonoro, no final desta pesquisa, obteve, de modo geral, avanços significativos nas habilidades fonológicas; embora não tenha alcançado o nível alfabético, obteve avanço em seu nível de escrita, visto que no início desta pesquisa ele estava no nível pré-silábico (vide quadro 13, aluno A12). As únicas habilidades em que ele não obteve avanços foram contar fonemas e representar fonemas com letras, assim, entendemos que pela falta destas habilidades é que avançou apenas até o nível silábico sem valor. Vale lembrar, que os resultados do pré-teste da tabela 7, referente ao nível silábico sem valor, mostra o resultado da aluna A8, que se encontrava neste nível no

⁴⁸Esta tabela não apresenta o nível pré-silábico da escrita, pois, os resultados apresentados referem-se aos níveis de escrita dos alunos no final do processo de intervenção de nossa pesquisa, em que o único aluno que estava neste nível no início de nossa pesquisa, já tinha avançado para o nível silábico sem valor sonoro.

início de nossa pesquisa e que avançou para o nível silábico-alfabético, como podemos ver no quadro anterior.

Quanto aos sete alunos no nível silábico com valor sonoro do início de nossa pesquisa, podemos observar que apenas uma aluna, A1 (vide quadro 13), permaneceu neste nível, mas a sua média nos testes foi satisfatória em relação à média geral de todos os alunos neste nível nos pré-testes, destacando-se na habilidade de identificar rimas e contar sílabas, que obteve 100% e 80% nos pós-testes, respectivamente, apenas apresentando média abaixo do esperado nos mesmos testes que o aluno A12.

A maioria dos alunos que se encontravam no nível silábico com valor sonoro da escrita no início da pesquisa, à medida que foram se apropriando das habilidades fonológicas avançaram para o nível silábico-alfabético e alfabético: A11, A14, A15, A18, A20, A3, A13 (vide quadro 13). Os alunos A15 e A18 além de avançarem do nível silábico com valor sonoro para o silábico-alfabético, obtiveram bons resultados nos pós-testes, ficando com resultados insatisfatórios nos testes de contagem de fonemas e representação de fonemas com letras, assim como os alunos A12 e A8 (vide tabela 6).

Em relação aos alunos no nível silábico-alfabético da escrita, a tabela mostra que a média geral foi satisfatória e apresentou um avanço significativo em quatro habilidades fonológicas: contagem de sílabas, combinação de fonemas iniciais, identificação de rimas e comparação do tamanho das palavras. Assim como os alunos nos níveis de escrita anteriores, estes alunos não se apropriaram satisfatoriamente das habilidades de contar e representar fonemas com letras, somente os alunos no nível alfabético conseguiram se apropriar destas duas habilidades.

Para finalizar a análise dos resultados dos alunos que terminaram esta pesquisa interventiva nos níveis de escrita silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro e silábico-alfabético, concluímos que estes não avançaram para o nível alfabético da escrita pela apropriação insatisfatória, sobretudo das habilidades fonológica referentes a contar fonemas e representar fonemas com letras. A estes alunos, é necessário um tempo maior de prática dessas habilidades para chegarem ao nível alfabético da escrita.

Partindo-se para a observação dos resultados alcançados pelos alunos no último nível de escrita – alfabético – constatamos que as médias foram bastante satisfatórias, destacando-se com média de 100% de acertos nos testes de contar sílabas, combinar fonemas iniciais e identificar rimas, 92% na comparação do tamanho das palavras e 81% na representação de fonemas com letras, apenas no teste de contar fonemas, obtiveram a média de 62% de acertos,

resultado bem menor comparado às demais habilidades, mas satisfatória e bem maior que a média apresentada no início da pesquisa que foi 36%.

Além destes dados, precisamos destacar que a média de acertos no teste de representação de fonemas com letras, que no início foi de 93%, no teste final teve uma queda para 81% de acertos. Entendemos que esta queda ocorreu principalmente porque os alunos, mesmo tendo chegado ao nível alfabético da escrita, ainda estão em processo de apropriação da ortografia convencional. No pós-teste, apresentaram falhas na escrita ortográfica da palavra “rinoceronte”, cuja palavra não é muito conhecida pelas crianças, que comumente não têm contato com sua escrita, tanto que, quando a professora-pesquisadora entregou a folha de testes para a turma, a maioria dos alunos, ao verem a imagem do rinoceronte, perguntou-lhe qual era o nome do animal. Veja as diferentes formas de registro ortográfico da palavra que os alunos alfabéticos apresentaram no pós-teste 6:

⁴⁹Figura 83 – Pós-teste 6 – alunos no nível alfabético da escrita



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Vemos que as falhas cometidas na escrita da palavra foram por omissão do grafema <n> da quarta sílaba da palavra (RON) – aluno A10 –, também sua transposição para o final da terceira sílaba (CEN) – aluno A3 – e inclusão na segunda sílaba da palavra (NON) – aluno A6. Também houve o caso do aluno A7 que além de omitir o grafema <n> da quarta sílaba, incluiu o grafema <u> no final da segunda sílaba da palavra; apenas o aluno A19, grafou corretamente.

⁴⁹ Não apresentamos a escrita dos onze alunos alfabéticos, pois selecionamos as cinco escritas com registros ortográficos diferentes. Os outros seis alunos registraram “RINOCEROTE”, como a aluna A10.

À estas falhas, interpretamos que a prática da escrita de palavras com os fonemas⁵⁰ vogais nasais, como neste caso do [õ] precisam ser mais praticados para que os alunos consigam percebê-los na fala (fonema) e representá-los na escrita (grafema) de acordo com nossa ortografia. Assim, quanto às outras palavras dos testes, não há considerações a fazer, visto que todos os alunos alfabéticos registraram-nas de acordo com a ortografia convencional.

Outro dado importante a analisar é a razão dos alunos alfabéticos terem obtido uma média bem inferior na habilidade de contar fonemas (62%), em relação às demais habilidades como mostra a tabela 8.

Observando os testes de cada aluno, percebemos que, embora estejam no nível alfabético da escrita, apresentam dificuldades em conseguir identificar a quantidade de fonemas de uma palavra, normalmente, eles tendem a contar os grafemas; há uma confusão entre o que é fonema e o que é grafema, portanto, nas palavras do teste, cujo número de fonemas coincidiu com o número de grafemas, os alunos conseguiram acertar. Para ilustrar esta afirmação, vejamos o pré-teste e pós-teste de um aluno alfabético da turma de nossa pesquisa.

Figura 84 – Pré e pós-testes do aluno A19: nível alfabético da escrita

Pré-teste: Consciência Fonológica	Pós-teste: Consciência Fonológica
<p>Professora-pesquisadora: Lucimara Cristina Gregório</p> <p>A19</p> <p>ATIVIDADE 4: CONTANDO OS FONEMAS</p> <p>ACERTOS: 4</p> <p> _____</p> <p> LEÃO _____</p> <p> FLOR _____</p> <p> BOLA _____</p> <p> PALHAÇO _____</p>	<p>Professora-pesquisadora: Lucimara Cristina Gregório</p> <p>A19</p> <p>ATIVIDADE 4: CONTANDO OS FONEMAS</p> <p>ACERTOS: 4</p> <p> RINOCERONTE 11</p> <p> CAMELO 6</p> <p> BALEIA 6</p> <p> COELHO 4</p> <p> GATO 4</p>

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Como podemos ver na figura 87, o aluno A19, embora esteja no nível alfabético desde o início desta pesquisa, apresenta dificuldades em diferenciar grafemas de fonemas e identificar os fonemas. Tanto no pré-teste quanto no pós-teste usou a estratégia de escrever as palavras

⁵⁰ Os fonemas vogais nasais são emitidos pela boca e pelas fossas nasais. Exemplos: [ã] elefante, irmã; [ẽ] pente, tempo; [ĩ] tinta, assim; [õ] ponte, computador; [ũ] atum, conjunto.

para contar os fonemas. Entretanto, no pós-teste podemos ver que contou corretamente o fonema [Λ], cujos grafemas são “LH”, na palavra “coelho”, o mesmo fonema que no pré-teste ele não havia percebido na palavra “palhaço”. Assim, vemos que este fonema ele conseguiu identificar, mas para a palavra “rinoceronte” que tem o fonema [õ], ou seja, os grafemas “ON”, o aluno não acertou, pois contou os dois grafemas e não o fonema que eles representam.

Este é apenas o exemplo de um aluno alfabético da turma, todos os outros alunos da turma cometeram este mesmo equívoco, apenas a aluna A20, que está no nível silábico-alfabético da escrita, conseguiu contar corretamente (vide tabela 6, pós-teste 4).

Vejamos, a seguir, o pós-teste 4 da aluna A20, na próxima figura:

Figura 85 – Pós-teste 4 da aluna A20: nível silábico-alfabético da escrita

Pós-teste: Consciência Fonológica
Professora-pesquisadora: Lucimara Cristina Gregório

A20 ACERTOS:
5

ATIVIDADE 4: CONTANDO OS FONEMAS

	10
	6
	6
	5
	4

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Como já havíamos afirmado nas páginas 116 e 117, durante nossa intervenção na aplicação das atividades do nível fonêmico, observamos que a percepção dos fonemas (unidades menores de nossa língua) é uma atividade mais complexa para os alunos e requer uma atenção maior e a intensificação de sua prática para que os alunos desenvolvam esta habilidade.

Ademais, sobre o resultado nas habilidades do nível fonêmico (contar fonemas e registrar fonemas com letras), alcançado pelos alunos que não estavam no nível alfabético da escrita, não foram satisfatórios (vide tabela 7), apresentando uma grande dificuldade em perceber os fonemas e registrá-los na escrita, o que sustenta a hipótese de que estes alunos não alcançaram o nível alfabético por ainda não terem se apropriado destas habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os inúmeros problemas que o corpo docente do nosso país vem enfrentando nos processos de alfabetização, e ainda mais neste momento, agravado pelos impactos do período pandêmico, motivaram nossa pesquisa à busca de respostas para tais problemas.

Inicialmente, o pensar sobre os problemas da alfabetização levou-nos a desenvolver um breve levantamento histórico da educação no Brasil. No qual, vimos que o processo de alfabetização foi marcado pela metodização das cartilhas, desde século XIX, com o seu surgimento, até o século XX, em meados de 1980, quando surgiram diversos questionamentos sobre seus métodos e uma nova concepção de educação, principalmente influenciadas pelas teorias do construtivismo e do conceito de letramento, abolindo-se definitivamente os métodos tradicionais das cartilhas, como afirmam Hackerott e Catalano (2020, p. 53):

Nas duas últimas décadas do século XX, observam-se novas alterações no âmbito da alfabetização. Tais mudanças decorreram tanto do desenvolvimento do conceito de letramento nas discussões sobre a aquisição da modalidade escrita da língua, quanto da divulgação das teorias construtivistas interacionistas que começaram a questionar a necessidade das cartilhas no processo de alfabetização. Para ser considerado alfabetizado, o aluno, além de saber decodificar a escrita, precisa saber usar a língua escrita no contexto das práticas sociais da leitura e escrita.

Neste contexto, em que a educação passa a conceber a aprendizagem da língua a partir da prática social de seu uso, a cartilha perde seu espaço e surge a necessidade de se pensar materiais didáticos mais adequados às novas exigências educacionais. Vimos, então, o surgimento dos PCNs, em 1997, definindo as aprendizagens essenciais para o ensino fundamental no ciclo I (primeiros quatro anos de escolarização) causando um impacto nos materiais didáticos de Língua Portuguesa.

Até então, os professores brasileiros tinham os PCNs como o principal documento, elaborado pelo Governo Federal, para orientar a educação brasileira. Porém, no final do ano de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, é instituída a versão final da BNCC, definindo o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais para todas as etapas e modalidades da educação básica brasileira, constituindo-se como um documento normativo para todas as escolas públicas e privadas do país.

As novas concepções de aprendizagem trazidas pela BNCC versam tanto para o conceito de letramento como também para a aquisição da leitura e escrita, influenciada por estudos da linguística, fonética e fonologia, adotando-se a consciência fonológica como

essencial para a apropriação da ortografia do português do Brasil a partir da compreensão das relações fono-grafêmicas (som/letra) no processo de alfabetização (BRASIL, 2017, p. 90).

De fato, vários autores se dedicaram ao estudo da consciência fonológica produzindo várias obras que sustentaram nossa pesquisa-ação participativa, pela qual buscamos entender como o trabalho numa sala de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental, pode ser conduzido a partir da apropriação das habilidades fonológicas para que contribua, de fato, para a aprendizagem da leitura e escrita, diminuindo o número de crianças que terminam o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) sem estarem alfabetizadas, uma das metas do PNE até 2024 (BRASIL, 2014).

Sendo assim, assentindo às inúmeras afirmações sobre a consciência fonológica na alfabetização, buscamos nos autores Adams *et al.* (2006), Faraco (2021), Freitas (2004), Lemle (2011), Massini-Cagliari (2001), Massini-Cagliari e Cagliari (1992, 2006, 2008), Moraes (2020), Stampa (2018) e Soares (2004, 2021) a base necessária para compor o aporte teórico desta nossa pesquisa, a fim de refutar ou reiterar tal conceito na prática real em sala de aula, considerando o contexto social da turma de alunos escolhida para nossa pesquisa.

Portanto, após o levantamento bibliográfico, iniciamos nossa pesquisa-ação participativa na escola EMEF Georgina Amaral Santos Lopes, numa turma de alfabetização, alunos do primeiro ano, onde eu, professora regente, atuei como pesquisadora.

Todo o trabalho interventivo teve como foco e objeto de estudo os três níveis da consciência fonológica (silábico, intrassilábico e fonêmico) por meio de tarefas propostas por Freitas (2004, p. 180-186), a partir das quais, foram desenvolvidas atividades específicas para cada um dos níveis, adequando-se à realidade e necessidade da turma.

Primeiramente, fizemos um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a escrita, para sabermos a quantidade de alunos alfabetizados e não alfabetizados. Posteriormente, iniciamos a coleta de dados para diagnóstico dos conhecimentos fonológicos dos alunos por meio de seis pré-testes (contagem de sílabas, combinação de fonemas iniciais, identificação de rimas, contagem de fonemas, comparação do tamanho das palavras, representando fonemas com letras) embasados nos modelos de testes de Adams *et al.* (2006, p.141-167), a fim de analisarmos a relação da aprendizagem da escrita com os níveis de consciência fonológica dos alunos.

Após a análise destes dados, iniciamos nossa pesquisa-ação, com duração de quatro semanas, nas quais, desenvolvemos e aplicamos atividades a partir de textos da literatura infantil das obras *Canções, parlendas, quadrinhas para crianças novinhas* (ROCHA, 2013) e *Era uma vez um gato xadrez...* (VILLELA, 2016).

Terminado o período de intervenção da aprendizagem, fizemos a segunda e última coleta de dados, denominada pós-testes da consciência fonológica, seguindo o mesmo modelo dos pré-testes, a fim de verificarmos o avanço dos alunos nas habilidades fonológicas após a aplicação de todas as atividades.

Confrontando-se os níveis da consciência fonológica adquiridos e o avanço nos níveis de escrita, chegamos à conclusão que a consciência fonológica realmente estabelece uma forte influência na aprendizagem da leitura e escrita. Os dados finais mostraram que à medida em que os alunos foram avançando no domínio da correspondência fonema-grafema, ou seja, percebendo a relação fala-escrita, foram paralelamente avançando nos seus níveis de escrita: no início da pesquisa a turma encontrava-se composta por seis alunos alfabetizados e treze não alfabetizados, no final, este número se alterou para onze alunos alfabetizados e oito não alfabetizados. Ademais, embora oito alunos não tenham chegado à escrita alfabética, vimos um avanço significativo em seu nível inicial de escrita e também nas habilidades fonológicas, no final das quatro semanas de intervenção.

Quanto especificamente aos dados da consciência fonológica, a turma, no geral, alcançou médias satisfatórias em todos os testes aplicados, evidenciando-se a contribuição da ação interventiva nestes resultados. Entretanto, não nos prendemos exclusivamente aos dados gerais, buscamos analisar os dados de forma mais específica pelos níveis de escrita em que os alunos se encontravam no final de nossa pesquisa.

Os dados por nível de escrita revelaram que, em dois testes, os oito alunos que ainda não tinham se apropriado da escrita alfabética, não alcançaram médias satisfatórias. Tais dados, nos levam a crer que os dois testes em questão, que avaliavam a capacidade de contar fonemas de palavras e representar fonemas com letras (nível fonêmico), tem uma relação mais estreita com a escrita alfabética, diferentemente das habilidades relacionadas às sílabas, aliterações, rimas (níveis silábico e intrassilábico), que são mais fáceis de aprender, e mesmo depois de sua aquisição não é garantia de que o aluno avance para o nível alfabético da escrita.

De fato, comprovamos o que Adams *et al.* (2006, 103) afirma sobre a percepção dos fonemas e sua relação com a escrita alfabética:

Compreender como funciona o princípio alfabético depende de se entender que todas as palavras são compostas por sequências de fonemas. Isso não é muito diferente de entender que as frases são compostas de sequências de palavras, e estas, por sua vez, de sílabas. Os fonemas, contudo, são muito mais difíceis para as crianças perceberem ou conceituarem do que palavras ou sílabas.

Portanto, a partir dos dados finais coletados, interpretamos que para chegar ao nível alfabético da escrita é necessário que o aluno consiga se apropriar das habilidades dos três níveis da consciência fonológica, sobretudo do nível fonêmico, mais complexo, exigindo uma atenção especial por parte do professor alfabetizador.

Segundo Freitas (2004, p. 184) “[...] [d]eve-se ter cuidado de perceber se a criança está tendo dificuldade em responder a tarefa porque não é capaz de lidar com a manipulação das unidades sonoras, ou porque é exigido algo muito complexo.”

Dessa forma, percebemos que as atividades referentes ao nível dos fonemas, apresentaram um certo nível de complexidade para todos os alunos, mas ainda maior para os alunos não alfabetizados.

Conforme já discurremos sobre os resultados desta nossa pesquisa, concluímos que a consciência fonológica é um conjunto de habilidades que influencia a aquisição da leitura e escrita alfabética, exercendo um papel importante no processo de alfabetização. A manipulação e reflexão dos sons (fonemas) na fala, relacionando-os à letras (grafemas) na escrita são essenciais para que a criança compreenda o sistema de escrita do português brasileiro, que é fono-ortográfico.

Mas, para garantir a alfabetização a todos os alunos é preciso que o professor alfabetizador conheça seu aluno, ou seja, saiba diagnosticar os conhecimentos prévios que cada um traz e, a partir desses conhecimentos, desenvolva um programa de aprendizagem específico para a turma. Acreditamos também, que o processo de alfabetização, deve ser desenvolvido a partir do uso de textos do universo infantil e textos que circundam o seu meio social. Por isso, é tão importante que o professor conheça seu aluno no contexto em que está inserido.

A proposta de nossa pesquisa não é oferecer uma receita de bolo, almejamos a reflexão sobre os novos conceitos de aprendizagem da leitura e escrita, que evidenciam a importância da consciência fonológica nas salas de alfabetização, a fim de melhorar o índice de alunos alfabetizados no final do ano letivo e especialmente, contribuir para o trabalho pedagógico de outros professores que se deparam com alunos não alfabetizados em distorção idade/série, neste momento em que vive nossa escola e sociedade pós-pandemia.

Enfim, esta pesquisa resulta da experiência prática-relacional num contexto de aprendizagem específico da turma de alunos envolvida, a partir de inquietações no cotidiano de uma professora alfabetizadora, a respeito da aquisição da leitura e da escrita, que busca aprender todos os dias.

Portanto, esta pesquisa constitui-se como o início de reflexões importantes sobre alfabetização, em especial pelo nosso objeto de estudo, a consciência fonológica. Entendemos

que é necessário um maior aprofundamento do tema por meio de estudos futuros, para maior abordagem e compreensão deste fenômeno na alfabetização.

Em vista disso, concluímos que, esta pesquisa, nos fornece algumas opções no que diz respeito a continuidade do desenvolvimento de pesquisas futuras nas seguintes áreas: prática pedagógica em alfabetização nos anos iniciais (1º ao 5º ano), história da alfabetização no Brasil, formação docente, letramentos, linguagens e afins.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete (Org.). *A construção fonológica da palavra*. Contexto, São Paulo, 2013.

ADAMS, Marilyn Jager *et al.* *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Tradução Roberto Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALCANFOR, Lucilene Rezende. *Professor Tomaz Galhardo: Produção, Circulação e Práticas de Alfabetização e Leitura – séculos XIX e XX*. Tese (doutorado em Educação) - PUC de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10518>. Acesso em: 20 abril 2023.

ARAÚJO, Silvete Aparecida Crippa de. *Professora Julia Wanderley, uma mulher-mito (1874 – 1918)*. 2010. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação; História e Historiografia da Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/25998>. Acesso em: 20 abril de 2023.

BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Versaro (orgs). *História entrelaçada 4: os discursos das produções linguístico-gramaticais dos países lusófonos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12602>. Acesso em: 20 de abril 2023.

BRASIL. *Literatura na hora certa: guia 1: 1º ano do ensino fundamental: PLND/PNAIC Alfabetização na hora certa 2015/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2015.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação – Fundação de Assistência ao Estudante. *Catálogo para indicação do livro didático - PNLD/FAE 1997*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/guia-pnld-1997>. Acesso em: 25 jun. 2022.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares Nacionais: Ensino Fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Lei Federal n.º 13.005, de 9/01/2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD) 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>. Acesso em: 25 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. *Relatório de resultados do SAEB 2021*. Contexto educacional e resultados em Língua Portuguesa e Matemática para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio – versão preliminar. Brasília: MEC, 2023, v.1. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Editora Scipione, 1992.

_____. *Análise fonológica: introdução à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. O que é preciso saber para ler. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008a. p. 131-159

_____. Sob o signo da ortografia. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008b. p. 97-110.

_____. *Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Editora Scipione, 2006.

_____. *Algumas questões linguísticas em alfabetização*. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

_____. *Alfabetização e ortografia*. Educar, Curitiba, v. 18, n. 20, p. 43-58, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2097/1749>. Acesso em: 20 jan. 2023.

COSTA, Larissa Lima Nascimento. *O Período Preparatório da Alfabetização em Cadernos Escolares de Alunos*. 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/7772/1/Dissertacao_Larissa_Lima_Nascimento_Costa.pdf. Acesso em: 20 abril 2023.

EDIPRO. *Cartilha Caminho Suave*. Disponível em: <https://edipro.com.br/livro/cartilha-caminho-suave/> Acesso em: 20 abril 2023.

EDIPRO, Maira. [Correio eletrônico]. *Caminho suave*. Destinatário: Lucimara Cristina Gregório. Ourinhos, 27 abril. 2023. e-mail.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FERNANDES; Fernanda. *A história da educação feminina*. Tema: Comportamento, Gênero, Educação, Professor. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:

<https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14812-a-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-feminina>. Acesso em: 20 abril 2023.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. *A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (A profissão docente numa perspectiva histórica)*. Tópicos Educacionais, Recife, v.16, n.1-3, p.43-61.1998. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22455/18641>. Acesso em: 20 abril 2023.

FERREIRO, Emília *et.al.* *Análisis de Las Perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*. Fascículo 2: Evolución de la escritura durante el primer año escolar. Cidade do México: Dirección General de Educación Especial, 1982. Disponível em: https://kupdf.net/download/emilia-ferreiro-analisis-de-las-perturbaciones_590fab17dc0d603e17959e84_pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, Gabriela Castro Meneses de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 177-192.

GALHARDO, Thomas. *Cartilha da Infância*, ensino da leitura. 58. ed. São Paulo: Francisco Alves & Cia, 1911. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/3284>. Acesso em: 12 jun 2022.

GREGÓRIO, Lucimara Cristina. [Correio eletrônico]. *Caminho suave*. Destinatário: EDIPRO, São Paulo, 26 abril. 2023. e-mail.

HACKEROTT, Maria Mercedes Saraiva; CATALANO, Caio Vinícius. Carrossel de cartilhas. In: BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Versaro (orgs). *História entrelaçada 4: os discursos das produções linguísticas-gramaticais dos países lusófonos*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2020. p. 79-113.

HACKEROTT, Maria Mercedes Saraiva; SANTOS, Caio Jefferson Lucena. Alfabetização sócioconstrutivista em perspectiva historiográfica. In: PALMA, Dieli Versaro; BASTOS, Neusa Barbosa (orgs). *História entrelaçada 9: Língua portuguesa na década de 1990: linguística, gramática, redação e educação*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2020. p. 51-63.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

LAMPRECHT, Regina Ritter; COSTA, Adrian Corrêa. Apresentação à edição brasileira. In: ADAMS *et al.* *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Tradução Roberto Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-16

LAMPRECHT, Regina Ritter *et.al.* *Aquisição fonológica da palavra*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 12.

LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. 17.ed. São Paulo: Ática, 2011.

LIMA, Branca Alves de. *Caminho Suave: Alfabetização pela imagem*. 69. ed. São Paulo: Caminho Suave, 1967.

LIMA, Branca Alves de. *Caminho Suave: Alfabetização pela imagem (renovada e ampliada)*. 101. ed. São Paulo: Caminho, 1989.

_____. *Caminho Suave: Alfabetização pela imagem (renovada e ampliada)*. 123. ed. São Paulo: Caminho Suave Edições, 2004.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Escrita ideográfica e escrita fonográfica. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p.21-31

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MENDES, Elieth Sodré Terence. *Benedicta Stahl Sodré: mulher protestante na educação brasileira*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação: História e Historiografia da Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2007. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25663>. Acesso em: 20 abril 2023.

MORAIS, Arthur Gomes de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2020.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfmortattihistxtalffbbr.pdf>. Acesso em: 20 abril 2023.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SOUZA, Nilvan Laurindo. *A Escola Normal de Curitiba e o pioneirismo de Julia Wanderley*. Revista HISTEDBR On-Line, Campinas, n.42, p.265-278, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639879/7442>. Acesso em: 20 abril 2023.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira*. 5.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1995.

PAIVA, Aparecida de. Alfabetização e Leitura Literária. *A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor*. In: BRASIL, Ministério da Educação. Alfabetização e Letramento na infância. Boletim 09/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PRADO, Douglas Silva do. *Escolas normais no Brasil no Período Imperial (1835- 1889)*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/570967>. Acesso em: 20 abril de 2023.

RIBEIRO, Júlio. *Grammatica portuguesa*. 2.ed. São Paulo: Teixeira & Irmãos, 1885.

Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/518640> Acesso em: 25 jun. 2022.
 ROSSETTI, Fernando. *Autora de 'Caminho Suave' pesquisou palavras: Pioneira associou letras a imagens*. Folha de São Paulo, São Paulo, nov. 1997. Cotidiano. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br>. Acesso em: 20 abril 2023.

ROCHA, Ruth. *Canções, parlendas, quadrinhas para crianças novinhas*. São Paulo: Salamandra, 2013.

SILVA, Gescielly Barbosa da; SCHELBAUER, Analete Regina. *Lourenço Filho e a alfabetização: os testes abc e a reforma do sistema educacional no estado do Ceará*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.25, p. 122-131, mar. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4968/art10_25.pdf. Acesso em: 20 abril 2023.

SILVA, Miriam Barbosa da. *Leitura, ortografia e fonologia*. São Paulo: Ática, 1981.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SODRÉ, Benedicta Stahl. *Cartilha Sodrê*. 45. ed. São Paulo: Livraria Liberdade, 1947. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br> Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. *Cartilha Sodrê*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988. Disponível em: Acesso em: 20 jun. 2022.

STAMPA, Mariângela. *Aquisição da leitura e da escrita: uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica*. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução Antônio Chelini *et al.* 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Editora Contexto, 2004. 368 p.

VALDEZ, DIANE. *Dona Branca Alves De Lima: professora, autora e empresária*. Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF. Vitória, v. 1, n. 7, p. 61-84, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/249>. Acesso em: 20 abril 2023.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. *Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita*. 2017. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Memória; Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/09/Tese-Zeneide-Paiva-PereiraVieira.pdf>. Acesso em: 12 jun 2022.

VILELLA, Bia. *Era uma vez um gato xadrez...* São Paulo: Moderna, 2016.

APÊNDICE A – Música *Ciranda, cirandinha* e atividades de segmentação silábica

ATIVIDADES		
COMPLETE O QUADRO COM AS PALAVRAS CIRCULADAS NO TEXTO:		
PALAVRAS	LETRAS	SILABAS

CIRANDA, CIRANDINHA

CIRANDA, CIRANDINHA
 VAMOS TODOS CIRANDAR
 VAMOS DAR A MEIA-VOLTA
 VOLTA E MEIA VAMOS DAR.



O ANEL QUE TU ME DESTE
 ERA VIDRO, E SE QUEBROU...
 O AMOR QUE TU ME TINHAS
 ERA POUCO E SE ACABOU.

POR ISSO, MARIAZINHA,
 ENTRE DENTRO DESTA RODA
 DIGA UM VERSO BEM BONITO
 DIGA-DEUS E VÁ-SE EMBORA.

ROCHA, Ruth. *Canções, parlendas, quadrinhas para crianças novinhas*.
 1.ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

APÊNDICE B – Atividades de produção de listas (aliterações)

ATIVIDADE: PRODUÇÃO DE PALAVRAS QUE COMEÇAM COMO A
PALAVRA VIRAR.

ATIVIDADE: PRODUÇÃO DE PALAVRAS QUE COMEÇAM COMO A
PALAVRA CANOA.

APÊNDICE C – Atividades de produção de listas (aliterações)

<p>ATIVIDADE: PRODUÇÃO DE PALAVRAS QUE COMEÇAM COMO A PALAVRA GALINHA.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>ATIVIDADE: PRODUÇÃO DE PALAVRAS QUE COMEÇAM COMO A PALAVRA REMAR.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	--

APÊNDICE D – Atividades de produção de listas (aliterações)

<p>ATIVIDADE: PRODUÇÃO DE PALAVRAS QUE COMEÇAM COMO A PALAVRA BOTA.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>ATIVIDADE: PRODUÇÃO DE PALAVRAS QUE COMEÇAM COMO A PALAVRA BOTA.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	---

APÊNDICE E – Atividade de exclusão de sílabas

DESCOBRINDO NOVAS PALAVRAS		
CANOA	SE TIRAR “A”	
NADAR	SE TIRAR “NA”	
GALINHA	SE TIRAR “GA”	
REMAR	SE TIRAR “RE”	
OVO	SE TIRAR “O” INICIAL	

APÊNDICE F – Reprodução de textos do livro *Canções, parlendas, quadrinhas para crianças novinhas*.

PARLENDA

MEIO-DIA

PANELA NO FOGO, BARRIGA VAZIA
MACACO TORRADO, QUE VEM DA BAHIA
FAZENDO CARETA PRA DONA SOFIA.



19

ROCHA, Ruth. **Canções, parlendas, quadrinhas para crianças novinhas**. 1.ed. São Paulo: Salamandra, 2013. p.19.

APÊNDICE G – Reprodução de textos do livro *Canções, parlendas, quadrinhas para crianças novinhas*.

A CANOA VIROU

A CANOA VIROU VIROU
POR DEIXAR ELA VIRAR.
FOI POR CAUSA DO ZEZÉ
QUE NÃO SOUBE REMAR

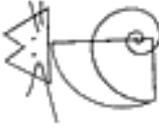


ROCHA, Ruth. **Canções, parlendas, quadrinhas para crianças novinhas**. 1.ed.
São Paulo: Salamandra, 2013.

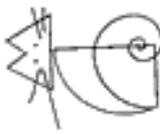
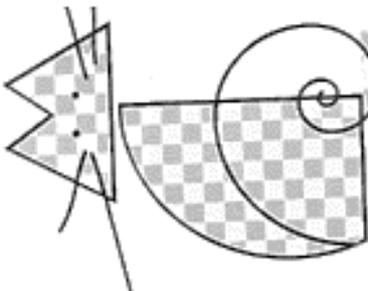
APÊNDICE H – Reprodução do texto do livro *Era uma vez um gato xadrez...*

ERA UMA VEZ UM 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 UMA 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!



APÊNDICE I – Parlenda *A canoa virou* fatiada para montagem

VIROU DO	ZEZÉ	QUE
CAUSA A	NÃO	FOI
CANOA	SOUBE	
DEIXAR	REMAR	
POR ELA		
POR		

APÊNDICE J – Parlenda *Meio-dia* fatiada para montagem

BARRIGA	MACACO	NO	BAHIA	SOFIA
TORRADO	PANELA	PRA	DONA	
FAZENDO	MEIO-DIA	QUE	DA	
CARETA	FOGO	VEM	VAZIA	

L

APÊNDICE K – Parlenda *Lá em cima do piano* fatiada para montagem

EM	LÁ	CIMA
EU	DO	COPO
FUI	DE	QUEM
TEM	VENENO	
NÃO	MORREU	
UM	CULPADO	
BEBEU	PIANO	
O		

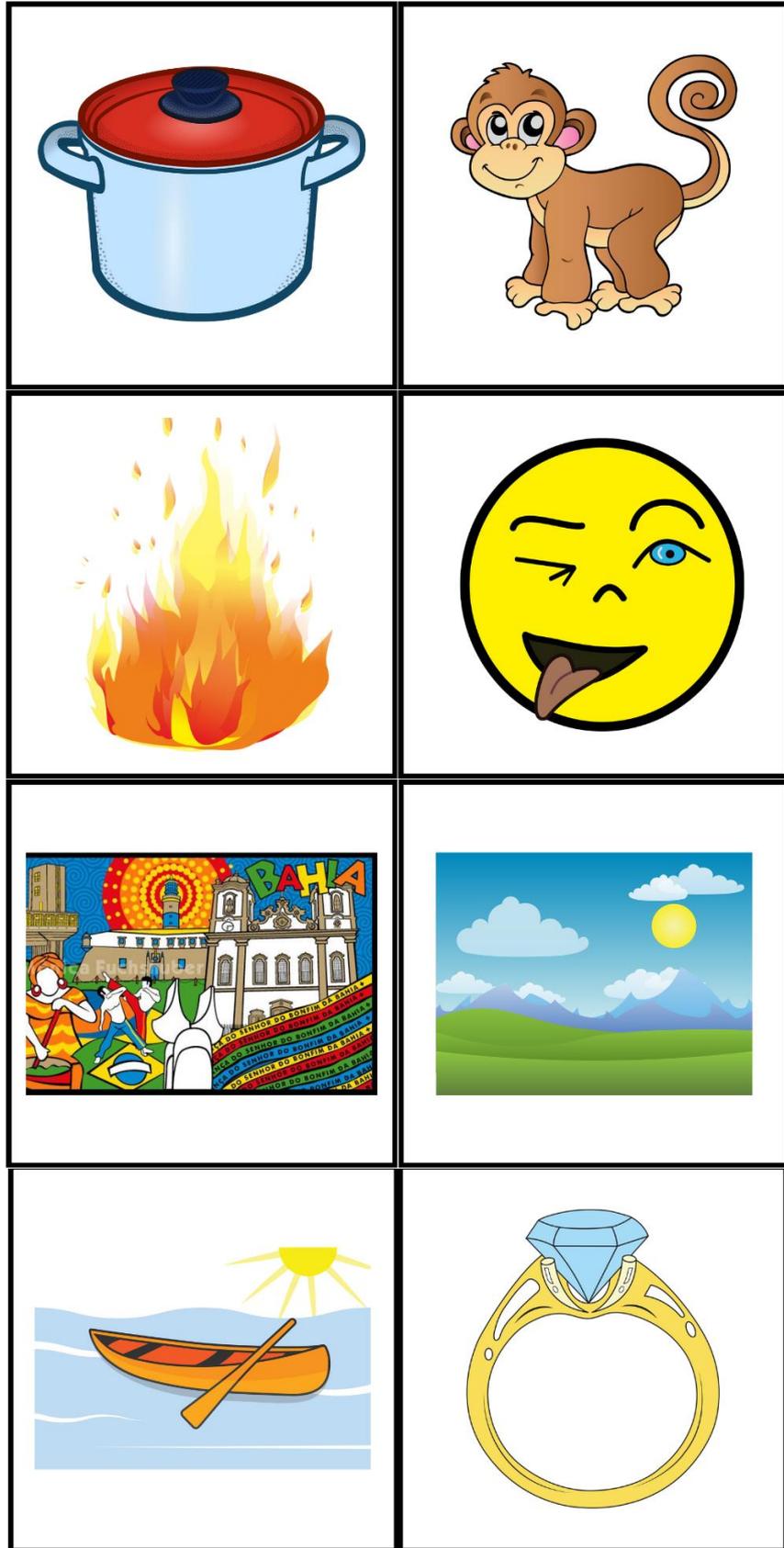
APÊNDICE L – Folha para produção de lista de palavras com mesmo som inicial

LISTA DE PALAVRAS

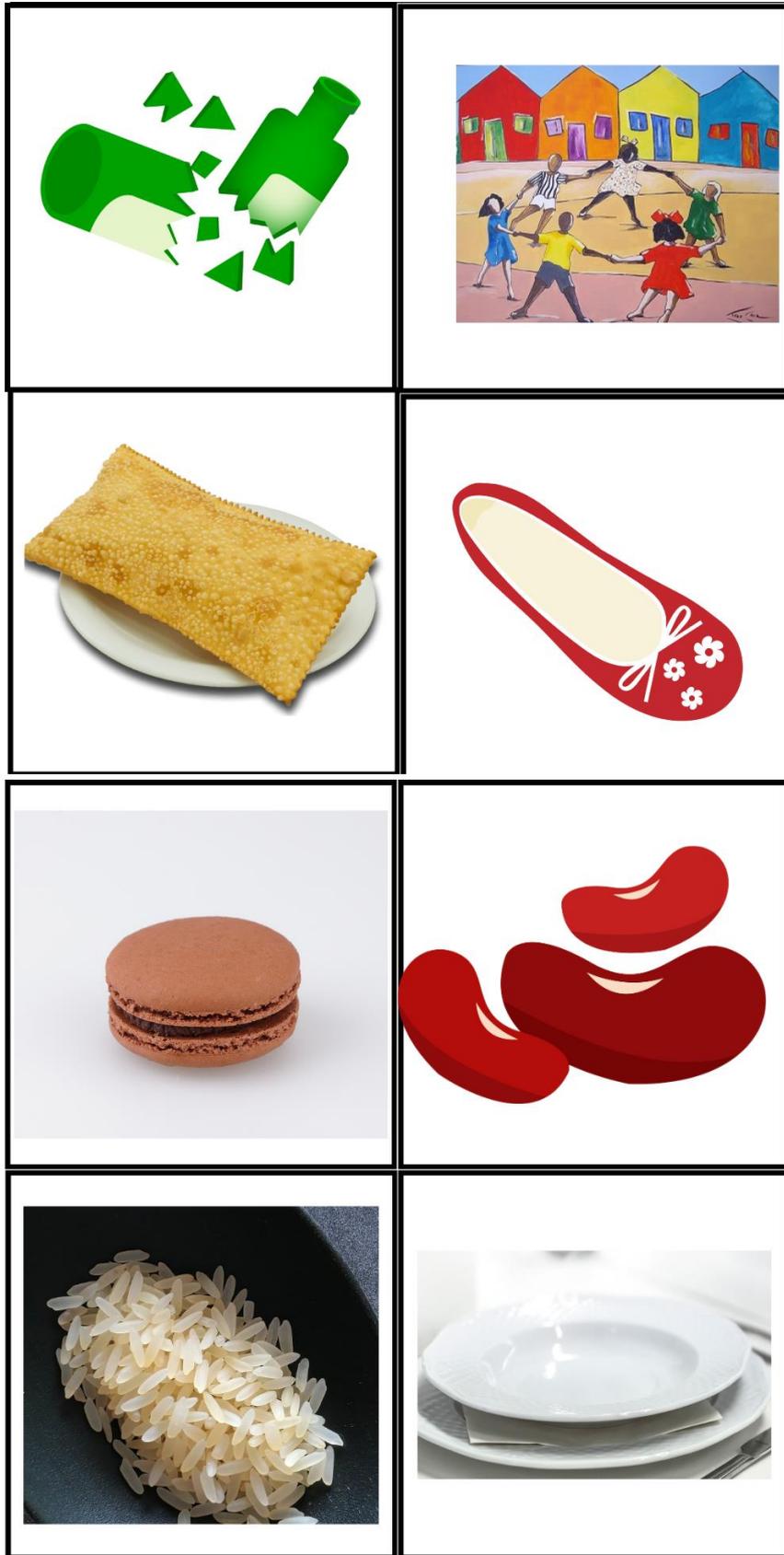
APÊNDICE M – Atividade de exclusão de fonemas

DESCOBRINDO NOVAS PALAVRAS		
REI	SE TIRAR “R”	
DIA	SE TIRAR “D”	
GATO	SE TIRAR “G”	
PRATO	SE TIRAR “P”	
CHAVE	SE TIRAR “CH”	
VAZIA	SE TIRAR “V”	

APÊNDICE N – Cartões-imagens



APÊNDICE O – Cartões-imagens



APÊNDICE P – Cartões-imagens

1	2
3	4
5	6
7	8

APÊNDICE Q – Cartões-imagens



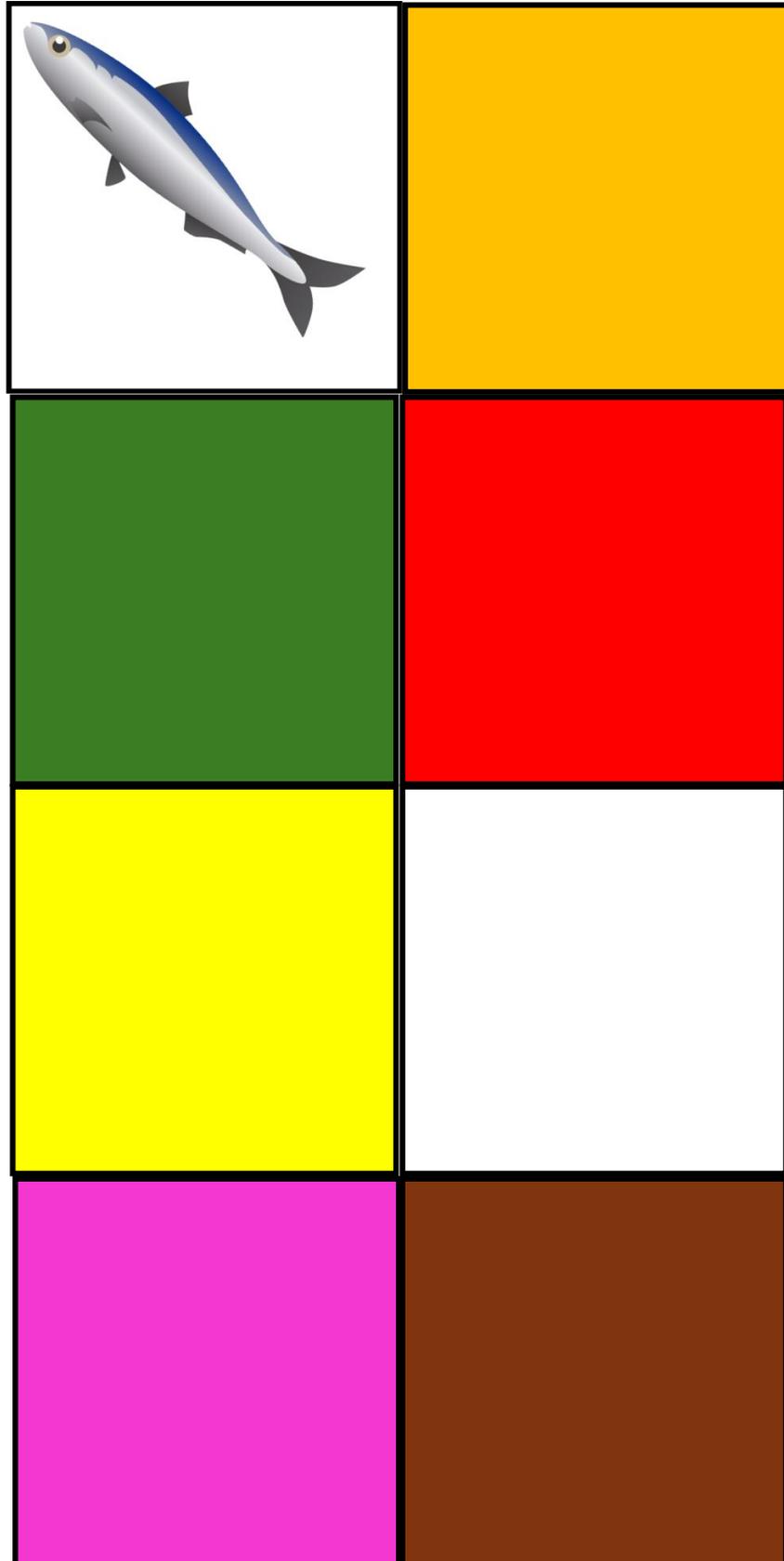
APÊNDICE R – Cartões-imagens



APÊNDICE S — Cartões-imagens



APÊNDICE T — Cartões-imagens



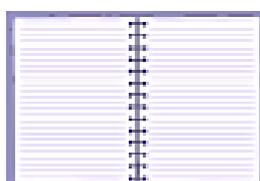
APÊNDICE U – Pré-teste 1

Pré-teste: Consciência Fonológica

Professora-pesquisadora: Lucimara Cristina Gregório

ACERTOS:

ATIVIDADE 1: CONTANDO A QUANTIDADE DE SÍLABAS



NOME:

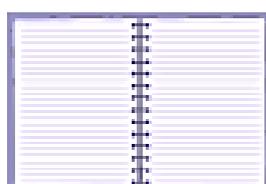
APÊNDICE V – Pré-teste 2

Pré-teste: Consciência Fonológica

Professora-pesquisadora: Lucimara Cristina Gregório

ACERTOS:

ATIVIDADE 2: COMBINAÇÃO DE FONEMAS INICIAIS



NOME:

APÊNDICE W – Pré-teste 3

Pré-teste: Consciência Fonológica

Professora-pesquisadora: Lucimara Cristina Gregório

ACERTOS:

ATIVIDADE 3: IDENTIFICAÇÃO DE RIMAS



NOME:

APÊNDICE X – Pré-teste 4

Pré-teste: Consciência Fonológica

Professora-pesquisadora: Lucimara Cristina Gregório

ACERTOS:

ATIVIDADE 4: CONTANDO OS FONEMAS











NOME: _____

APÊNDICE Y – Pré-teste 5

Pré-teste: Consciência Fonológica

Professora-pesquisadora: Lucimara Cristina Gregório

ACERTOS:

ATIVIDADE 5: COMPARAÇÃO DO TAMANHO DAS PALAVRAS



NOME:

APÊNDICE Z – Pré-teste 6

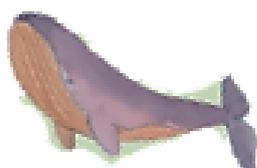
Pré-teste: Consciência Fonológica

Professora-pesquisadora: Lucimara Cristina Gregório

ACERTOS:

ATIVIDADE 6: REPRESENTANDO FONEMAS COM LETRAS











NOME: _____

APÊNDICE AA – Pós-teste 1

Pós-teste: Consciência Fonológica

Professora-pesquisadora: Lucimara Cristina Gregório

ACERTOS:

ATIVIDADE 1: CONTANDO A QUANTIDADE DE SÍLABAS



NOME:

APÊNDICE BB – Pós-teste 2

Pós-teste: Consciência Fonológica

Professora-pesquisadora: Lucimara Cristina Gregório

ACERTOS:

ATIVIDADE 2: COMBINAÇÃO DE FONEMAS INICIAIS



NOME:

APÊNDICE CC – Pós-teste 3

Pós-teste: Consciência Fonológica

Professora-pesquisadora: Lucimara Cristina Gregório

ACERTOS:

ATIVIDADE 3: IDENTIFICAÇÃO DE RIMAS



NOME:

APÊNDICE DD – Pós-teste 4

Pós-teste: Consciência Fonológica

Professora-pesquisadora: Lucimara Cristina Gregório

ACERTOS:

ATIVIDADE 4: CONTANDO OS FONEMAS











NOME: _____

APÊNDICE EE – Pós-teste 5

Pós-teste: Consciência Fonológica

Professora-pesquisadora: Lucimara Cristina Gregório

ACERTOS:

ATIVIDADE 5: COMPARAÇÃO DO TAMANHO DAS PALAVRAS



NOME:

APÊNDICE FF – Pós-teste 6

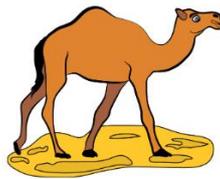
Pós-teste: Consciência Fonológica

Professora-pesquisadora: Lucimara Cristina Gregório

ACERTOS:

ATIVIDADE 6: REPRESENTANDO FONEMAS COM LETRAS





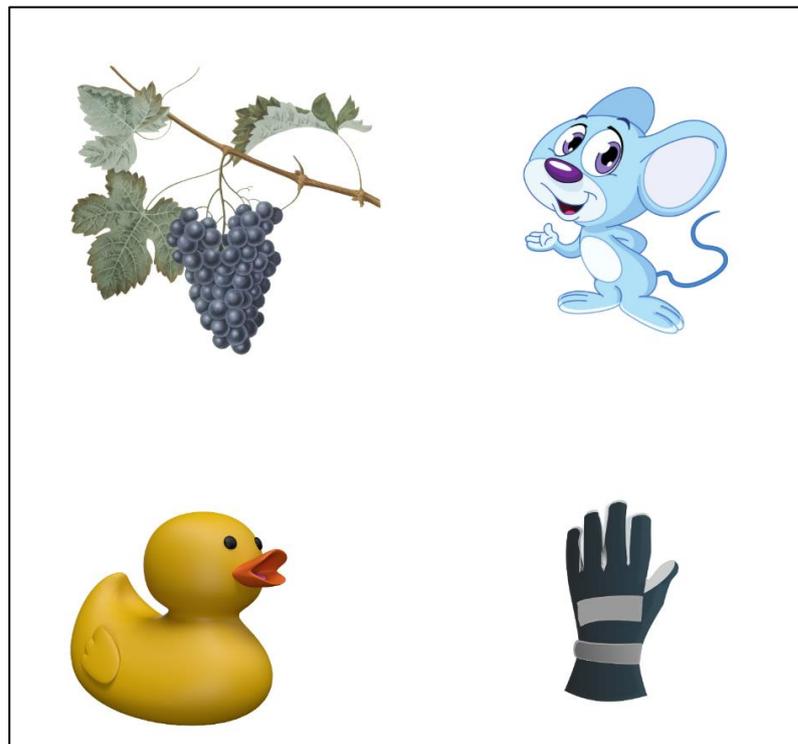
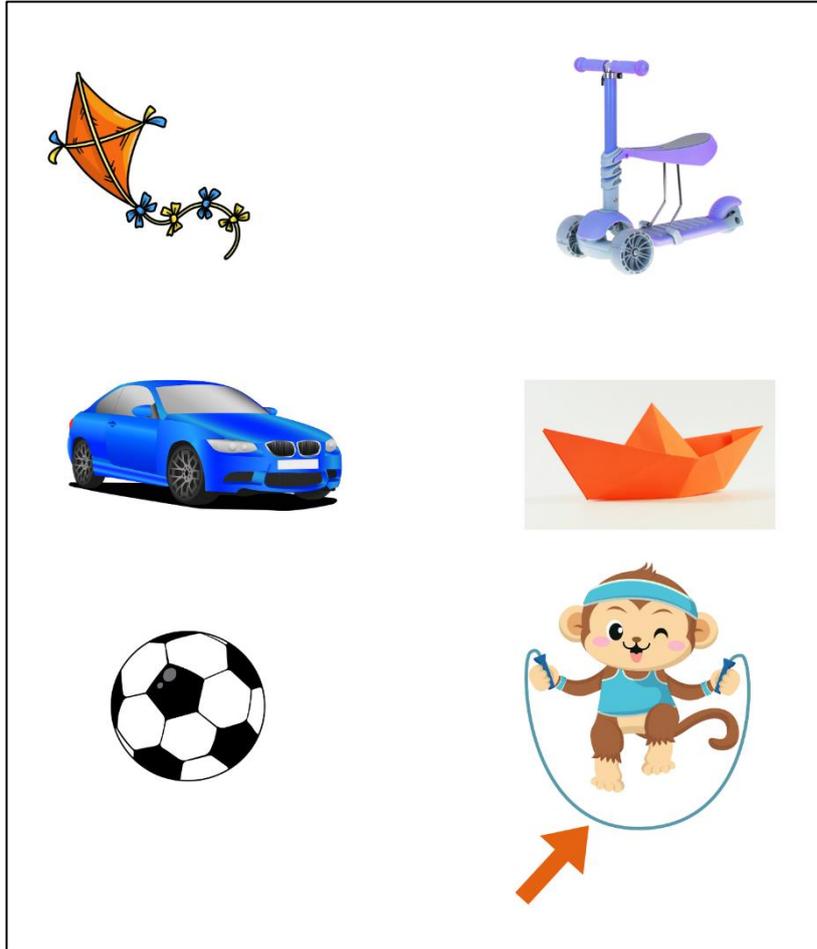






NOME:

APÊNDICE GG – Imagens para testes exemplo 2 e 3



APÊNDICE HH – Imagens para testes exemplo 4 e 5



APÊNDICE II – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar do estudo chamado “**Consciência fonológica e letramento: contribuições à alfabetização**”. Seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Eu quero saber as palavras que você já aprendeu a escrever e quais as parlendas, cantigas e outros textos que você já conhece e sabe ler sozinho(a). Quero poder ajudá-lo(a) a aprender novas palavras e novos textos. Gostaria muito de contar com você, mas você não é obrigado(a) a participar e não tem problema se desistir. As outras crianças da sua sala também foram convidadas. Todos os alunos participantes desta pesquisa têm de 6 anos de idade a 7 anos de idade. A pesquisa será feita na sala de aula, onde você e os outros participantes vão ouvir histórias lidas pela professora, ler e escrever textos com a professora e com outros alunos. Caso você não queira realizar as atividades por qualquer motivo, ou tiver alguma dúvida, seus pais ou responsáveis poderão conversar com a professora e procurar os contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante para que, com a professora e com outras crianças, você possa aprender e brincar com parlendas, cantigas e historinhas, conhecer palavras novas e poder ler e escrever sozinho(a), sem ajuda, quando você quiser. As suas informações ficarão em segredo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falarei a outras pessoas, nem darei a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados na minha dissertação de mestrado da faculdade, mas sem identificar seus dados pessoais.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu _____ aceito participar da pesquisa “**Consciência fonológica e letramento: contribuições à alfabetização**”. Entendi as coisas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva ou chateado comigo. A professora pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

_____, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador responsável

Esta pesquisa foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Assis – UNESP.

Caso persistam **dúvidas, sugestões e/ou denúncias** após os esclarecimentos do pesquisador, o Comitê de Ética está disponível para atender. Consultar a Secretaria do CEP, pelo endereço eletrônico cep.assis@unesp.br ou pelo telefone (18) 3302-5607 ou 3302-5830, também atendimento pelo WhatsApp Business no número (18) 3302-5830.

APÊNDICE JJ – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) _____ está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Para que ele(a) possa participar, é necessário o ele(a) aceite participar e você dê sua autorização. Por isso, preciso lhe informar como será a pesquisa. Caso você não autorize, não há problema algum. Você não precisa me explicar o porquê, e não haverá nenhum problema por isso. Você tem todo o direito de não querer autorizar a participação de _____ no estudo/pesquisa.

Caso você concorde com a participação dele(a), eu irei te informar como será realizada a pesquisa. Depois de passar a você todas as informações e você autorizar a participação dele(a), será necessário que você assine todas as folhas deste documento. Eu também irei assinar todas as folhas dele, assim como você. São duas cópias deste documento, uma cópia é sua e a outra é minha.

A pesquisa, chamada CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES À ALFABETIZAÇÃO, tem por objetivo que o aluno(a) aprenda a ler e escrever palavras a partir de textos infantis conhecidos ou não, como parlendas, poesias, cantigas e contos de fadas.

Durante o período da pesquisa, o(a) aluno(a) deverá ouvir a leitura de histórias e parlendas feitas pela professora, cantar e recitar parlendas e poesias com a professora, com outros alunos e sozinho(a), realizar brincadeiras com palavras e textos, escrever com a ajuda da professora, dos colegas e em alguns momentos sozinho(a). A participação neste estudo é voluntária, portanto, não há nenhum tipo de remuneração, e nenhuma despesa com a pesquisa, garantindo à criança o direito à indenização nos termos da lei conforme Resolução CNS N° 466 de 2012. O estudo será desenvolvido no período de um bimestre letivo (dois meses) em seis encontros, sendo cada um com duração de uma hora/aula, com a realização das atividades já descritas anteriormente. A coleta de dados e as informações serão mantidas em sigilo, somente a professora-pesquisadora e o seu professor orientador terão conhecimento destes dados, garantindo a segurança e a privacidade das informações sobre as crianças. Os riscos desta pesquisa são: cansaço, aborrecimento, estresse, constrangimento, vergonha ou medo de responder perguntas e atividades de leitura e escrita individual ou coletiva. Caso ocorra algumas destas complicações, o aluno(a) imediatamente poderá deixar de realizar as atividades e/ou responder as perguntas, podendo deixar a sala de aula, se quiser, e encaminhado(a) para a sala de atendimento psicopedagógico, sendo comunicado aos seus responsáveis o ocorrido. Portanto, caso o(a) aluno(a), por algum motivo, não queira participar das atividades, ele(a) poderá recusar-se em fazê-la sem nenhum prejuízo. A pesquisa obedece aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e Resolução N° 510/2016 do Conselho nacional de Saúde. Esta pesquisa tem como benefícios contribuir à aprendizagem da leitura e escrita por parte do(a) aluno(a), para garantir que ele(a) seja promovido(a) à série seguinte com os conhecimentos necessários. É garantido o direito à informação a qualquer tempo sobre a pesquisa, bem como o contato com a professora-pesquisadora pelos contatos: e-mail lc_gregorio@unesp.br / (14) 99667-2360.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Assis – UNESP, caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos do pesquisador o Comitê de Ética está disponível para atender. Consultar a Secretária do CEP, pelo endereço eletrônico cep.assis@unesp.br ou pelo telefone (18) 3302-5607 ou 3302-5830, também atendimento pelo WhatsApp Business no número (18) 3302-5830.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____,
abaixo assinado, concordo com a participação de _____ no
presente estudo como participante. A pesquisadora me informou sobre tudo o que vai acontecer
na pesquisa, o que ele(a) deverá fazer, inclusive me garantiu que ele(a) poderá sair da pesquisa
a qualquer momento e que eu poderei retirar meu consentimento, sem que tenhamos que dar
alguma explicação, e que esta decisão não nos trará nenhum prejuízo.

Local e data: _____

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Telefone(s)/ e-mail para contato: (14) 99667-2360/ lc_gregorio@unesp.br)

Assinatura do Pai ou responsável pelo menor: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE KK – Termo De Autorização Da Pesquisa Pela Instituição De Ensino**PREFEITURA MUNICIPAL DE OURINHOS**

Estado de São Paulo
Secretaria Municipal de Educação

**EMEF Georgina Amaral Santos Lopes****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Pelo presente termo, aceitamos **Lucimara Cristina Gregório**, pesquisadora vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, pós-graduação stricto sensu, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Assis, localizada na cidade de Assis/SP, a viabilizar seu projeto de pesquisa, fazendo uso dos espaços escolares para os estudos e interagir com os alunos, conforme necessidade, ficando autorizada a citar o nome desta instituição no projeto.

Assinamos e autorizamos a coleta de dados à pesquisa e a execução do projeto intitulado provisoriamente “CONSCIÊNCIA FONOLÓGIA E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES À ALFABETIZAÇÃO”.

A pesquisadora acima referida dará esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, acerca de sua metodologia e seu método de análise dos dados.

Todos os envolvidos terão total garantia de sigilo, assegurando-se a privacidade. Caso haja a aplicação de questionários, os sujeitos da pesquisa terão o direito de não responder a perguntas que causem desconfortos e/ou constrangimentos de qualquer natureza.

Autorizamos a publicação dos resultados da referida pesquisa, desde que sejam mantidos os procedimentos de sigilo e privacidade dos sujeitos participantes.

Atenciosamente,

Ourinhos, 30 de agosto de 2022.

Diretor da Unidade Escolar

ANEXO A – Alfabeto Internacional de Fonética – IPA

Lista de Símbolos Fonéticos

Alfabeto internacional de fonética – IPA
(revisado em 1993, atualizado em 1996)

	EXEMPLO ORTOGRÁFICO	TRANSCRIÇÃO FONÉTICA
a	asa	[ˈaza]
e	medo	[ˈmedu]
ɛ	régua	[ˈxɛgwa]
i	fita	[ˈfita]
o	torrada	[toˈxada]
ɔ	rosa	[ˈxɔza]
u	fumaça	[fuˈmasa]
ʝ(ɣ)	feijão	[fejˈʝɐw]
w	aula	[ˈawla]
p	pata	[ˈpata]
b	bala	[ˈbala]
t	tapa	[ˈtapa]
d	data	[ˈdata]
k	capa	[ˈkapa]
g	gata	[ˈgata]
f	faca	[ˈfaka]
v	vaca	[ˈvaka]
s	sapo	[ˈsapu]
z	casa	[ˈkaza]
ʃ(š)	chapéu	[ʃaˈpɛw]
ʒ(ž)	já	[ˈʒa]
m	macaco	[maˈkaku]
n	nada	[ˈnada]
ɲ(ñ)	banha	[ˈbãɲa]
l	lata	[ˈlata]
ʎ	alho	[ˈaʎu]
r (r)	barata	[baˈrata]
x	rato	[ˈxatu]
tʃ(š)	tia	[ˈtʃia]
dʒ(ǰ)	dia	[ˈdʒia]

[] Os símbolos entre parênteses são do sistema de transcrição americana