

Rafaela Bisognin Dias

**JOGOS DE LINGUAGEM EM CRIANÇAS PEQUENAS:
CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

Passo Fundo

2023

Rafaela Bisognin Dias

**JOGOS DE LINGUAGEM EM CRIANÇAS PEQUENAS:
CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Marcelo Darroz.

Passo Fundo

2023

CIP – Catalogação na Publicação

- D541j Dias, Rafaela Bisognin
Jogos de linguagem em crianças pequenas [recurso eletrônico] : contribuições da consciência fonológica / Rafaela Bisognin Dias. – 2023.
1.7 MB ; PDF.
- Orientador: Prof. Dr. Luiz Marcelo Darroz.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2023.
1. Alfabetização - Crianças. 2. Fonologia. 3. Jogos - Linguagem. 4. Conscientização da linguagem. I. Darroz, Luiz Marcelo, orientador. II. Título.

CDU: 372.4

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

Rafaela Bisognin Dias

**JOGOS DE LINGUAGEM EM CRIANÇAS PEQUENAS:
CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

A banca examinadora abaixo, APROVA em 30 de agosto de 2023, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem.

Dr. Luiz Marcelo Darroz - Orientador(a)
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Almir Paulo dos Santos
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Dr(a). Cleci Teresinha Werner da Rosa
Universidade de Passo Fundo - UPF

Ao meu filho e família, pelo amor, apoio e incentivo constante, por não medirem esforços em prol da minha educação e formação.

RESUMO

Sabe-se que, para uma criança que convive com pessoas fluentes, falar a língua portuguesa é um processo espontâneo. Em contrapartida, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural. Nesse sentido, a consciência fonológica (CF) é um aspecto da consciência metalinguística, que se destaca por ser de extrema relevância para o processo de alfabetização. No que diz respeito à consciência fonológica, Soares (2020) e Morais (2019) apresentam estratégias didáticas fundamentadas em jogos de linguagem que devem ser desenvolvidas em crianças ainda na fase da Educação Infantil, ou seja, a partir dos 4 anos de idade. À vista disso, a presente pesquisa buscou investigar de que forma os jogos de linguagem podem contribuir para a apropriação de habilidades fonológicas em crianças pequenas. De forma mais específica, pretendeu-se: descrever uma síntese da trajetória histórica da alfabetização, letramento, consciência metalinguística e consciência fonológica no contexto educacional; compreender as estratégias metodológicas apresentadas por Soares (2020) e Morais (2019) que trabalham a habilidade da consciência fonológica em crianças pequenas; averiguar as relações feitas pelas crianças ao serem convidadas a refletir sobre palavras e as reflexões feitas por elas durante a aplicação da sequência didática. Para tanto, realizou-se um estudo de natureza qualitativa e do tipo pesquisa participante, com base na proposta de Prodanov e Freitas (2013), em uma turma de estudantes com faixa etária de 4 anos. Os dados foram obtidos por meio de uma avaliação diagnóstica, da aplicação de uma sequência didática, bem como através dos registros contidos no diário de bordo da pesquisadora e dos vídeos com as gravações dos encontros. Já, a análise dos dados, foi empreendida a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), e as categorias de análise, definidas *a priori*, denominaram-se consciência lexical e consciência silábica. Os resultados indicam que os jogos de linguagem organizados a partir dos pressupostos de Soares (2020) e Morais (2019) favorecem o desenvolvimento das habilidades fonológicas, pois enquanto as crianças brincam também refletem sobre as palavras e, assim, potencializam o processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Consciência Fonológica. Jogos de linguagem. Apropriação do SEA.

ABSTRACT

It is known that speaking Portuguese is a spontaneous process for a child who lives with people who speak the language fluently. Conversely, learning to read and write does not come naturally. In this sense, phonological awareness (PA) is an aspect of metalinguistic awareness that stands out as being extremely relevant to the literacy process. With regard to phonological awareness, Soares (2020) and Morais (2019) present didactic strategies based on language games that should be developed with children still in the early childhood education phase, that is, from the age of 4. In light of this, the present research seeks to investigate how language games can contribute to the acquisition of phonological skills in young children. More specifically, it was intended: to describe a synthesis of the historical trajectory of literacy, reading, metalinguistic awareness and phonological awareness in the educational context; to understand the methodological strategies presented by Soares (2020) and Morais (2019) that work the skill of phonological awareness in young children; to investigate the relationships made by children when invited to reflect on words and the reflections made during the application of the didactic sequence. For this purpose, a qualitative study of the participant research type was carried out, based on the proposal of Prodanov and Freitas (2013), in a class of students aged 4 years. The data were obtained through a diagnostic assessment, the application of a didactic sequence, as well as through the records contained in the researcher's logbook and the videos with the recordings of the sessions. The analysis of the data was based on the assumptions of Bardin's content analysis (2011), and the categories of analysis, defined *a priori*, were called lexical awareness and syllabic awareness. The results show that language games, organized according to the assumptions of Soares (2020) and Morais (2019), favor the development of phonological skills, since children also reflect on words while playing, thus enhancing the literacy process.

Keywords: Literacy. Phonological awareness. Language games. Appropriation of SEA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ciclo de alfabetização e letramento	37
Figura 2 - Avaliação diagnóstica	49
Figura 3 - Avaliação diagnóstica: escrita	50
Figura 4 - Avaliação diagnóstica: consciência silábica	50
Figura 5 - Recurso: <i>Janelinha</i>	51
Figura 6 - Recurso: <i>Batalha de palavras</i>	52
Figura 7 - Recurso: fichas “leão” e “ratinho”	53
Figura 8 - Sistematização: lista de animais grandes e pequenos	54
Figura 9 - Sistematização: aliteração MA	55
Figura 10 - Sistematização: aliteração BA	56
Figura 11 - Folha estruturada: <i>A barata diz que tem</i>	56
Figura 12 - Recurso: poema <i>A casa e seu dono</i> , de Elias José	58
Figura 13 - Sistematização: poema <i>A casa e seu dono</i>	58
Figura 14 - Sistematização: registrar as rimas nas lacunas do poema <i>A casa e seu dono</i>	59
Figura 15 - Realização da proposta	59
Figura 16 - Recurso: parlenda <i>Hoje é domingo</i>	60
Figura 17 - Sistematização de palavras semelhantes: <i>Hoje é domingo</i>	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Propriedades do SEA que o aprendiz precisa construir para se tornar alfabetizado	19
Quadro 2 - Dimensões da consciência metalinguística	25
Quadro 3 - Constelação de habilidades	27
Quadro 4 - Habilidades prioritárias	29
Quadro 5 - Hierarquia da consciência fonológica	29
Quadro 6 - Consciência lexical.....	33
Quadro 7 - Consciência silábica	34
Quadro 8 - Consciência de rimas e aliterações.....	34
Quadro 9 - Consciência fonêmica: grafofonêmica	35
Quadro 10 - Consciência fonêmica: fonografêmica	36
Quadro 11 - Relação da CF com o nível psicogenético	37
Quadro 12 - Metas para os anos escolares.....	38
Quadro 13 - Estudos relacionados 1	39
Quadro 14 - Estudos relacionados 2.....	43
Quadro 15 - Cronograma da produção dos dados empíricos.....	48
Quadro 16 - Critérios estabelecidos por Moraes para avaliação de consciência fonológica	51
Quadro 17- Instrumentos de coleta de dados.....	63
Quadro 18 - Níveis de escrita no momento da avaliação diagnóstica	67
Quadro 19 - Propriedades do SEA, no momento da avaliação diagnóstica	68
Quadro 20 - Falas durante a entrevista inicial que caracterizam o realismo nominal (quantificação silábica).....	68
Quadro 21 - Falas durante a entrevista inicial que caracterizam o realismo nominal (palavra maior que sol)	69
Quadro 22 - Falas durante a entrevista inicial dos alunos que acertaram em dizer uma palavra maior que sol.....	69
Quadro 23 - Falas durante a entrevista inicial sobre as rimas	70
Quadro 24 - Falas durante a entrevista inicial envolvendo aliteração	71
Quadro 25 - Descrição dos encontros selecionados para análise para a categoria da consciência lexical.....	71
Quadro 26 - Respostas: Entrevista final	74

Quadro 27 - Resultados obtidos nas entrevistas pré-avaliação diagnóstica e pós-aplicação da sequência didática	75
Quadro 28 - Descrição dos encontros selecionados para análise para a categoria da consciência silábica	77
Quadro 29 - Dados obtidos em relação a quantificação silábica	78
Quadro 30 - Comparação das respostas: palavra maior que sol	79

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CF	Consciência Fonológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEA	Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA ...	17
2.1	Alfabetização e letramento	17
2.2	Consciência metalinguística	23
<i>2.2.1</i>	<i>Consciência fonológica</i>	25
2.3	Estratégias para o desenvolvimento da consciência fonológica	31
2.4	Estudos relacionados	38
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	44
3.1	Caminhos metodológicos	44
3.2	Os participantes da pesquisa	46
3.3	A produção dos dados empíricos	48
<i>3.3.1</i>	<i>Descrição dos encontros</i>	48
<i>3.3.1.1</i>	<i>Encontros 1 e 2</i>	49
<i>3.3.1.2</i>	<i>Encontro 3</i>	51
<i>3.3.1.3</i>	<i>Encontro 4</i>	53
<i>3.3.1.4</i>	<i>Encontro 5</i>	54
<i>3.3.1.5</i>	<i>Encontro 6</i>	55
<i>3.3.1.6</i>	<i>Encontro 7</i>	57
<i>3.3.1.7</i>	<i>Encontro 8</i>	57
<i>3.3.1.8</i>	<i>Encontro 9</i>	60
<i>3.3.1.9</i>	<i>Encontro 10</i>	61
3.4	Instrumentos de coleta de dados	61
3.5	Procedimento de análise	63
4	RESULTADOS	66
4.1	Consciência lexical	66
4.2	Consciência silábica	76
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	85
	APÊNDICE A – FOLHA ESTRUTURADA PARA O REGISTRO DAS ENTREVISTAS	89
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	90
	ANEXO B – TERMO DE ACEITE DA ESCOLA	94

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar, escolho a narrativa para descrever minha trajetória acadêmica e, assim, relacionar e justificar as delimitações presentes nesta pesquisa. Esse movimento de narrar e autoanalisar é de suma importância em uma pesquisa educacional, pois possibilita ao leitor um maior entendimento e a compreensão da trajetória percorrida pelo pesquisador, bem como dos métodos que foram escolhidos no decorrer da investigação.

Lüdke e André (1986) afirmam que a pesquisa traz consigo cargas de valores, preferências e princípios que orientam o pesquisador, sendo assim, ele irá refletir sobre seu trabalho, aumentando sua visão de mundo com inferências que irão influenciar a forma que ele orienta suas abordagens de pesquisa. Nesse sentido, a caminhada do pesquisador é absolutamente responsável pela subjetividade da pesquisa. Dito isso, narro minha caminhada de formação e atuação, a fim de justificar o tema da pesquisa.

Minha admiração pela educação teve início na infância, pois, rodeada de muito amor, afeto e acolhimento, fui criada em uma família grande – e muito unida –, com valores e princípios bem estabelecidos. Lembro-me, com clareza, de estar na casa de minha avó, onde havia um universo de livros e papéis, e ficar imersa nesse contexto por horas e horas. Destaco que em minha família há muitos educadores, de várias áreas, e, desde muito pequena, sempre tive bons investimentos em livros e, conseqüentemente, fui rodeada pelo meio letrado.

Quando chegou o momento de ir para o Ensino Médio, tinha certeza de que iria cursar o Magistério. Amei aquele espaço desde a primeira semana de aula e já iniciei minha carreira como auxiliar de Educação Infantil, muito nova, muito inexperiente, mas com muita vontade de aprender e ajudar. Eu olhava aquelas pessoas que falavam muito bem, que sempre estavam com livros, pessoas com trajetórias e experiências, e sonhava em me tornar professora e um dia ter muitas histórias para contar.

Após a conclusão do Magistério, decidi matricular-me no curso de Pedagogia e mergulhar fundo nesse universo mágico e complexo. A cada aula deparava-me com muitas novidades, as quais me deixavam cada vez mais curiosa, pois os professores falavam e eu viajava nas minhas reflexões e tentava fazer ligações com as experiências que eu já havia tido até aquele momento. Identifiquei-me com aquele mundo de relações, de muitas possibilidades e, principalmente, de muita troca, pois absorve mais conhecimento quem está disposto a aprender com o outro – um está propenso a conhecer e o outro que está preparado para compartilhar aquilo que sabe. Nesse ínterim, surgiu a oportunidade de ser professora titular na mesma escola em que eu era auxiliar de turma.

Posteriormente, quando fui escolher o tema do trabalho de conclusão de curso, fiz questão de pesquisar sobre a transição das etapas de ensino, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em relação ao processo de alfabetização. Foi uma pesquisa que fiz com tanto comprometimento, dedicação e amor, visto que a confrontei com o que eu vivenciava na etapa final da Educação Infantil quanto à alfabetização de uma forma mais lúdica e de extremo significado.

Em minha prática docente, sempre trabalhei na mesma instituição¹, na qual tive e ainda tenho muitas experiências e incentivos para continuar sempre me aperfeiçoando. Nesse contexto, a cada ano enfrentei um novo desafio, uma nova turma, novas demandas, o que gerou imensa bagagem, autoconhecimento e inquietudes.

Ao finalizar a etapa da graduação, senti-me tocada pela imensidão que é a alfabetização. Por isso, fiz alguns cursos de maneira on-line (nos quais tive meu primeiro contato com a habilidade da Consciência Fonológica) e, em seguida, iniciei minha Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento. Pude, dessa forma, sair do senso comum, abrir os horizontes, confiar na minha prática, aprofundar-me nos métodos, hipóteses e habilidades que devem ser trabalhados desde a Educação Infantil, embrenhar-me nas abordagens teóricas e práticas, enriquecer-me em/com vivências. Cabe dizer que os teóricos Emilia Ferreiro (1985), Magda Soares (2020), Artur Gomes de Moraes (2019), entre tantos outros que falam sobre alfabetização, fizeram com que minha prática docente tivesse ainda mais sentido.

Ao abrir as inscrições para o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo, julguei ser uma excelente oportunidade de seguir pesquisando sobre alfabetização, e então optei pela linha de pesquisa “Processos Educativos e Linguagem” para dar conta do tema escolhido. A alfabetização possui um leque muito grande de teorias e princípios, dessa forma, escolhi a habilidade da consciência fonológica porque ainda há uma grande lacuna entre seus conceitos, posto que muitos profissionais (senso comum) concebem a consciência fonológica como um método, atrelado ao método fônico e acreditam que isolar fonemas é a principal atividade para desenvolver a consciência fonológica. Tal fato comprova que muitas questões relacionadas à consciência fonológica ainda são desconhecidas, e as pesquisas referentes ao tema necessitam ser ampliadas.

De acordo com Soares (2020, p. 9), “ter acesso à escola, mas não ter acesso a um ensino de qualidade significa não conquistar igualdade de direitos e de possibilidades”. Assim, a autora destaca que a relação entre alfabetização e letramento, elementos indispensáveis no processo

¹ Instituição na qual estou até hoje, e onde será aplicada a presente pesquisa.

educacional, pode ser comparada a um jogo de quebra-cabeça, cuja peça só tem sentido se associada à outra que a complementa. Isto é, na concepção de Soares (2020), a alfabetização e o letramento são peças diferentes, mas que se encaixam e se complementam.

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita são processos presentes na vida dos sujeitos desde o momento que nascem e só finalizam no dia em que se encerra a vida. Sendo assim, a cada dia nos deparamos com novos desafios que nos fazem aprender e refletir sobre nossa língua, de uma forma que sempre estamos em constante aprendizado.

No que diz respeito a aprender e compreender a língua, Morais (2019) salienta que existem muitos processos a serem desenvolvidos para a ocorrência de uma alfabetização efetiva. Para o autor, deve-se priorizar a reflexão de como os alunos aprendem e quais habilidades são necessárias para que se consolide seu processo de alfabetização, pois a habilidade da fala ocorre de maneira diferente da habilidade da escrita. Ou seja, a fala (habilidade inata) não depende da apropriação das unidades linguísticas, já a escrita está vinculada à reflexão sobre nossa língua de maneira consciente. Portanto, Morais (2019) destaca que praticar a reflexão metalinguística é refletir sobre a nossa linguagem, podendo vinculá-la a diferentes dimensões da língua, tais como seus sons, palavras, textos.

Na mesma direção, Fávero, Andrade e Aquino (2003) salientam que a escrita tem sido entendida como abstrata, complexa e formal, e, ao contrário disso, a fala é compreendida como algo mais simples, informal, sólido e independente de sua totalidade. Concepção corroborada por Dias (2001, p. 36), que afirma que “não se trata, simplesmente de se ensinar a criança a falar, mas de desenvolver sua oralidade e saber lidar com ela nas mais diversas situações”. No contexto escolar, vale destacar que a alfabetização não se consolida na Educação Infantil. No entanto, é nessa fase que a criança começa a ter contato com o processo da leitura de maneira lúdica e significativa. Então, a etapa da Educação Infantil é parte fundamental do processo.

Conforme Morais (2019), é no decorrer dessa etapa, durante o processo de alfabetização, que se desenvolve a consciência fonológica. Para ele, tal desenvolvimento ocorre por meio de estratégias didáticas que envolvem cantigas populares, parlendas, poemas, sempre analisando as estratégias e hipóteses de cada criança para potencializar suas experiências e torná-las reflexivas e significativas. O autor salienta que é necessário o trabalho com as práticas de leitura e compreensão de textos reais, pois são eles que verdadeiramente circulam na sociedade e, portanto, já se estaria investindo no ensino sistemático da escrita alfabética.

Essa visão vai ao encontro das ideias de Bradley e Bryant (1983), Carraher e Rego (1981, 1984) e Rego (1983a, 1983b), visto que indicam que a consciência fonológica é um requisito prévio para a aprendizagem da leitura e escrita alfabéticas. Logo, o desenvolvimento

da consciência fonológica encontra-se conexo ao próprio desenvolvimento peculiar da criança, isto é, na reflexão perante os sons que as palavras representam (significante), e não o que elas representam (significado).

Contudo, Ferreiro e Teberosky (1991) salientam que há um longo percurso até que a criança entenda que a escrita não representa absolutamente os significados, mas sim os significantes orais a eles associados. Para os autores, quando ela se depara com essa relação entre escrita e fala, ainda há todo um processo de elaboração cognitiva no sentido de compreender como se dá essa relação, a saber, por meio da correspondência entre letras e sons (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991). Ferreiro e Teberosky (1991) também indicam que para que se possa constituir uma sequência didática a fim de agregar e auxiliar os estudantes no processo de aquisição da base alfabética, esta deve relacionar as reflexões metalinguísticas com a vivência cotidiana dos aprendizes por meio de jogos e brincadeiras de linguagem.

Na mesma direção, Soares (2020) e Morais (2019) indicam estratégias didáticas/metodológicas que possam potencializar as habilidades fonológicas. Segundo Soares (2020, p. 75), tais estratégias têm a capacidade de levar os estudantes a “prestar atenção no som das palavras, no significante, distinguindo-o do significado”. A autora ainda pontua que “as crianças precisam aprender que aquilo que veem escrito representa o que eles ouvem ser lidos; que as palavras que escrevem devem ser a representação dos sons das palavras que escrevem” (SOARES, 2020, p. 77).

Convergindo com as ideias de Soares (2020), Morais (2019) indica que é no fim da Educação Infantil que se deve estimular as crianças a brincar e refletir sobre rimas e outras semelhanças sonoras, através de brincadeiras com cantigas e parlendas. Aliás, é no final da Educação Infantil que se deve, diariamente, trabalhar o ensino da língua materna e conciliar com a reflexão sobre as práticas de leitura e produção de textos, para assegurar aos alunos vivências ricas e prazerosas práticas de imersão no universo dos textos – orais, escritos e ouvidos.

Diante desse contexto, em que a utilização de rimas, cantigas e parlendas são estratégias potenciais para o desenvolvimento da consciência fonológica, surge a pergunta de pesquisa, norteadora do presente trabalho: **Quais as potencialidades de uma sequência didática, fundamentada nos pressupostos de Morais (2019) e Soares (2020), para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças pequenas?**

Com a finalidade de buscar responder à pergunta-problema, este estudo tem como objetivo geral: **investigar de que forma os jogos de linguagem apresentados por Morais (2019) e Soares (2020) podem contribuir para a apropriação de habilidades fonológicas**

em crianças pequenas. De modo mais específico, pretende-se: I) descrever uma síntese da trajetória histórica da alfabetização, letramento, consciência metalinguística e consciência fonológica no contexto educacional; II) compreender as estratégias metodológicas apresentadas por Moraes (2019) e Soares (2020) que trabalham a habilidade da consciência fonológica em crianças pequenas; e III) averiguar as relações feitas pelas crianças ao serem convidadas a refletir sobre palavras e as reflexões feitas durante a aplicação da sequência didática.

Com esses aspectos alinhados, a pesquisa aconteceu em uma escola privada do município de Passo Fundo, estado do Rio Grande do Sul. A metodologia utilizada na pesquisa é qualitativa, através de uma pesquisa participante, pois foi desenvolvida pela pesquisadora em um contexto real de ensino, juntamente com os alunos, de faixa etária entre 4 e 5 anos, matriculados em uma turma de Educação Infantil. Já a coleta de dados ocorreu por meio de registros de diário de bordo, gravações e áudios a partir da implementação de uma sequência didática estruturada de acordo com as estratégias sugeridas por Moraes (2019) e Soares (2020) para a promoção de habilidades fonológicas.

Por fim, esta dissertação está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta uma revisão de literatura sobre alfabetização e letramento, bem como descreve o histórico, os paradigmas e os conceitos da consciência metalinguística e da consciência fonológica. O segundo capítulo é dedicado à pesquisa em termos de sua metodologia e classificação, traçando, também, uma breve contextualização da escola e da turma em que o estudo foi realizado. Ainda, expõe a produção dos dados empíricos, a descrição dos encontros e os instrumentos utilizados para a análise dos dados obtidos. O terceiro capítulo destina-se à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, englobando as seguintes categorias: consciência lexical e consciência silábica. Para concluir, são apresentadas as considerações finais do estudo, as referências e os elementos pós-textuais (apêndice e anexos).

2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Este capítulo versa sobre a alfabetização, o letramento e a consciência fonológica, buscando conceituar o processo e explicar o seu papel na aprendizagem. Aborda, ainda, estratégias apresentadas por Moraes (2019) e Soares (2020), as quais subsidiam o aporte teórico deste estudo. Por fim, exhibe relatos de trabalhos relacionados aos temas propostos, os quais tratam de contextualização para o desenvolvimento da atual pesquisa.

2.1 Alfabetização e letramento

Ao nascer, a criança já é introduzida a um contexto no qual a leitura e a escrita estão presentes e, antes mesmo de sua inserção no contexto escolar, já compreende que escrever é transformar a fala em marcas (inicialmente em formas de desenhos), sinais gráficos que são denominados como garatujas. Então, à medida que vivencia o uso da escrita em contexto familiar, cultural e escolar, percebe que a escrita não é desenho. Dessa forma, o meio escrito vai ganhando seu espaço, cada vez mais e em maior intensidade, na vida dos sujeitos.

Decerto, falar a língua portuguesa para uma criança que convive com pessoas fluentes é um processo espontâneo. Nesse sentido, o processo histórico da oralidade é diferente do processo da escrita, posto que, se a criança nasce com um desenvolvimento típico, a linguagem se desenvolve quase que espontaneamente, somente pela imersão na cultura que a rodeia; em contrapartida, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural. Segundo Faraco (2012, p. 28), “as características universais do processo têm alimentado a hipótese de que a linguagem verbal está geneticamente inscrita no cérebro humano, ou seja, de que ela é uma propriedade intrínseca da nossa espécie”.

A história da escrita também perpassa as fases percorridas pela criança. Para comunicar-se, foi preciso o uso de pinturas (tempo das cavernas, marcas através de desenho para comunicação). E isso foi aprimorando-se, pois a escrita não foi sempre uma escrita alfabética, já houve escritas pictográficas (representando o significado), silábicas (com sílabas), até chegar-se à representação alfabética de hoje (no Brasil).

Segundo Soares (2020), a aquisição da escrita não é natural, é um processo de aprendizagem. Afinal, o sistema de escrita foi inventado, tanto que há poucos anos se vivenciou uma reforma ortográfica, que obrigou os falantes nativos de português a se adaptarem novamente para aprender essas novas convenções. Contudo, há uma mudança de paradigmas na concepção de como se alfabetizam as crianças e de como as crianças aprendem.

Além das questões de ensino, vários paradigmas permeiam a educação, um deles é a questão da alfabetização como o ensino de um código. No entanto, por que autores como Soares (2003), Morais (2012) e Ferreiro (1985) não usam a palavra código? Morais (2012, p. 47) diz que o código não explica e nem descreve adequadamente o processo vivenciado pela criança no aprendizado da escrita alfabética. Já Soares (2003, p. 16) comenta que não parece apropriado, ou seja, ao ensinar o código da língua se estaria negando especificidades básicas na definição de alfabetizar. A seu turno, Ferreiro (1985) afirma que para poder compreender e usar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) os aprendizes precisam refletir sobre um sistema notacional.

Quanto ao alfabeto, assumimos os ensinamentos dessa perspectiva teórica, vamos chamá-lo de Sistema de Escrita Alfabética (ou de forma abreviada, SEA), de ‘sistema de notação alfabética’, ‘sistema alfabético’ ou ‘escrita alfabética’, sem distinção [...] sempre concebemos a escrita alfabética como um sistema notacional e, nunca como um ‘código’ (MORAIS, 2012, p. 45).

Em síntese, os autores pontuam que o código representa algo pronto. Todavia, as crianças não são mais vistas como “tábula rasa²” que precisam copiar e memorizar, mas sim como sujeitos que precisam construir a noção da representação que as letras assumem.

De acordo com o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa,

a compreensão de um sistema notacional complexo, como a escrita alfabética, requer que a criança lide com uma série de aspectos lógico-conceituais, para entender como as letras funcionam, ao formar as palavras. Ante tal complexidade, a capacidade de refletir sobre partes sonoras das palavras é uma condição necessária para a criança avançar em direção a uma hipótese alfabética, mas não é condição suficiente para dar conta de reconstruir as 10 propriedades do SEA (BRASIL, 2012, p. 22).

Sendo assim, a tarefa de alfabetizar não é apenas aprender um código, mas sim apropriar-se de um sistema notacional, pois “as regras do funcionamento ou propriedades do sistema não estão já disponíveis, dadas ou prontas na sua mente. Na realidade, o aprendiz não pensa ainda em fonemas como unidades isoladas. Tampouco acredita que duas letras isoladas (AI, PÉ) podem ser lidas” (MORAIS, 2012, p. 48).

Conforme Soares (2020, p. 43), quando a criança se apropria do sistema de escrita alfabético, ela aprende que a palavra oral (falada) é um som independente do seu significado, e que pode ser segmentada em pequenas unidades; também compreende que cada uma das

² Em seu livro *Ensaio acerca do Entendimento Humano*, de 1690, John Locke detalhou a tese da tábula rasa. Segundo ele, todas as pessoas nascem sem nenhum conhecimento (a mente é inicialmente descrita como “folha em branco”), e todo aprender, conhecer e agir é aprendido pela experiência.

pequenas unidades é representada pelas letras, assim, se apropria do SEA – um sistema que é representado pelo significante (cadeia de sons que representa um ser) das palavras, não pelo seu significado (o conceito, o ser, que a cadeia sonora se refere). No entanto, cumpre destacar que

assim como a humanidade levou muito tempo para inventar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), após ter usado outros sistemas de escrita (pictográficos, ideográficos, silábicos), a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o alfabetizando (MORAIS, 2012, p. 48).

Quando se compreende que se dispõe um sistema notacional, deve-se compreender também as suas propriedades e suas convenções, ou seja, as características, os caminhos que o aluno vai percorrer para tornar-se alfabético e alfabetizado. Diante disso, “devemos sempre ter claro que tal processo [propriedades, como apresentado no Quadro 1] não ocorre pela mera transmissão de informações pelo professor ou por quem o substitua” (MORAIS, 2012, p. 52).

Quadro 1 - Propriedades do SEA que o aprendiz precisa construir para se tornar alfabetizado

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> a) Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos. b) As letras têm formatos fixos, e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p). c) A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada. d) Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras. e) Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras. f) As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem. g) As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos. h) As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. i) Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem. j) As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante- -vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. |
|--|

Fonte: Morais (2012).

Para o Centro de Estudos em Alfabetização e Letramento (Ceale³), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fundado pela professora Dra. Magda Soares, a “alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou

³ O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português.

seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala” (FRADE; VAL; BREGUNCI, 2014, n.p.).

De acordo com os autores, falar de alfabetização significa discutir um sentido mais técnico da escrita (representação do traçado, do som, análise linguística e consciência fonológica). Já quando se fala em letramento, está sendo relacionado o contexto em que os alunos estão inseridos, isto é, onde eles estão imersos em uma cultura escrita, desenvolvendo habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente em diversas situações.

Consoante Soares (2020, p. 27), a alfabetização conceitua-se como o “processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’ [...] conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita [...]”. Além disso, ao referir-se a uma polêmica em torno da idade certa para iniciar a alfabetização, questiona-se se “haverá um momento preciso de início do processo de alfabetização da criança?” (SOARES, 2016, p. 341). E declara que a idade certa para iniciar a alfabetização é algo errôneo, pois quem dita essa idade são os adultos. Ora, a alfabetização “[...] é um processo contínuo de desenvolvimento cognitivo e linguístico que não tem momento definido quer de início, quer de término [...] iniciam-se no nascimento e só terminam na morte, última aprendizagem e momento final do desenvolvimento” (SOARES, 2016, p. 341).

Entretanto, o ensino ainda perpassa pela visão adultocêntrica que não considera os processos dos alunos, as caminhadas percorridas, desconsiderando que os alunos já chegam nas escolas com experiências e que estão em pleno processo de alfabetização e letramento. Para mais, Soares (2016, p. 33) usa a palavra “faceta” para caracterizar os componentes da aprendizagem inicial da língua escrita que se somam para compor o processo de alfabetização e letramento.

Assim, na faceta a que se reserva aqui a caracterização de ‘linguística’, o objeto de conhecimento é essencialmente linguístico – o sistema alfabético-ortográfico de escrita. As duas outras facetas implicam outros objetos de conhecimento que vão além da linguística: na faceta interativa, o objeto de conhecimento é o uso da língua escrita para a interação – a compreensão e a produção de textos [...]; na faceta sociocultural, o objeto de conhecimento são os usos e as funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais em diferentes eventos de letramento [...] (SOARES, 2016, p. 38).

Quando se inicia um debate que tenha como foco a alfabetização, é quase que espontâneo vir à tona a questão dos métodos, pois culturalmente há dois extremos. Por um lado, os métodos que eram completamente engessados e, por outro, uma perspectiva espontaneísta, ou a criança aprende decorando ou aprende sozinha. Segundo Soares (2003), não é suficiente a

criança estar acostumada, habituada a conviver com material escrito, é preciso que ela seja orientada, de maneira sistemática e progressiva, para poder apropriar-se do sistema de escrita. Em contrapartida, Morais (2012, p. 14) comenta que,

com o que denomino ‘hegemonia do discurso do letramento’, muitos educadores e, inclusive, alguns estudiosos do campo da alfabetização – passaram a defender que não seria necessário ensinar, sistematicamente, a escrita alfabética, porque os alunos a aprenderem de forma natural e espontânea, bastando para isso que vivenciassem, diariamente, na escola, situações em que lessem e produzissem textos do mundo extraescolar.

Outro paradigma é a questão dos métodos de alfabetização, nos quais não se pode apenas considerar procedimentos e/ou metodologias, é preciso levar em consideração qual é a maneira em que a criança aprende melhor. Pensando nisso, reflete-se sobre os procedimentos (os caminhos que serão percorridos) a partir daquilo que se sabe de como a criança aprende e a partir da realidade dos alunos, pois método é diferente de estratégia. Aliás, “método de alfabetização é um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização” (SOARES, 2016, p. 16).

Então, esse conjunto de procedimentos é selecionado de acordo com o contexto dos alunos, e isso implica saber o que se espera para cada etapa da educação e um conjunto de outras aprendizagens necessárias, como o sistema de escrita alfabética, como se aprende a escrever, a consciência fonológica, como se aprende a ler, as práticas de leitura e escrita, as estratégias de planejamento, e, com base nisso, desenvolver estratégias próprias de acordo com a realidade. Dessa forma, “a entrada da criança na cultura escrita tem como pressuposto que, para que o sistema de escrita alfabética seja plenamente compreendido e assim complete a alfabetização, o foco **não deve ser o ensino** (o método), mas a **aprendizagem**, o **como a criança aprende**” (SOARES, 2020, p. 119, grifos da autora).

Historicamente, não apenas no Brasil, chegou-se a um conceito de que não só o letramento, mas também a construção da escrita ocorreria a partir de reprodução de cópias de cartilhas. Ora, trata-se de uma “cilada” crer que as crianças aprenderiam sozinhas o Sistema de Escrita Alfabético e que não precisariam mais da alfabetização, somente do letramento. Efetivamente, a ciência evoluiu, mas não se pode abandonar o que é sistema, o que é ensino do sistema alfabético (leitura, escrita técnica), não basta somente encher os alunos de texto sem intervenção qualificada e sem reflexão. Soares (2020, p. 10) salienta que, “até 1980, a

alfabetização era considerada a decifração e cifração de um código: relacionar sons da fala às letras do sistema alfabético, e não um sistema de representação que precisa ser compreendido”.

Nesse sentido, há uma ideia errônea de que as crianças aprenderiam espontaneamente o Sistema de Escrita Alfabético, bastando apenas estar inseridas em uma cultura escrita. Morais (2012) expõe que os alunos não têm de descobrir tudo sozinhos e que os docentes têm a função de ajudar neste processo. Nessa perspectiva, Soares (2003) salienta que a reinvenção se faz muito pertinente na atualidade, sobretudo em função das questões referentes ao abandono e aos índices de alfabetização brasileira:

[...] estamos vivendo, na área de alfabetização, um momento grave. Primeiro, por causa do fracasso que aí está gritante, diante de nós. Não é possível continuar dessa forma. Segundo, porque estão aparecendo tentativas, em princípio muito bem-vindas, de recuperar a especificidade da alfabetização, mas é bom vermos qual caminho vão tomar (SOARES, 2003, p. 19).

E, ainda, complementa: “as pessoas dizem: ‘Ah isso não funciona, e os meninos não estão aprendendo a ler e a escrever, então vou voltar àquele meu velho método silábico, alfabetizar na cartilha, porque tudo corria muito bem’ [...]” (SOARES, 2003, p. 20). Contudo, a alfabetização e o letramento são processos diferentes que requerem estratégias diferentes. Em outras palavras,

são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridos evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede e nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento [...] (SOARES, 2020, p. 27).

Além disso, há uma informação equivocada circulando na sociedade sobre o fracasso da alfabetização (SOARES, 2020: fala-se que antigamente todo mundo aprendia a ler e escrever, e, atualmente, com esses “novos conceitos” de alfabetização, letramento e construtivismo, ninguém mais aprende, então ocorre o fracasso da alfabetização. Pensando no fracasso, diversos autores (MORAIS, 2012; SOARES, 2003) assumem que há um fracasso na alfabetização do país, mas que não se pode culpar as metodologias, pois muitas vezes essas concepções nem chegaram na prática escolar. Então, não se deve culpar determinado método ou uma metodologia como um único responsável, e achar que há de se voltar ao que já foi superado. Afinal, “voltar para o que já foi superado não significa que estamos avançando. Avançamos quando acumulamos o que aprendemos com o passado, juntando a ele as novidades

que o presente traz” (SOARES, 2003, p. 20). Outrossim, Morais (2019) enfatiza a “luta pela redução do *apartheid* educacional”, na qual é preciso garantir que os alunos de classe baixa e popular tenham seus direitos assegurados a fim de avançar em suas reflexões e, assim, ter sucesso no momento da escolarização.

Isso posto, devido às grandes transformações históricas e culturais, houve uma mudança de concepção: “se nos anos de 1950, em nosso país ainda tomávamos por alfabetizado quem sabia assinar o nome, hoje cobramos que os recém-alfabetizados sejam capazes de ler e compreender pequenos textos, além de conseguir produzir pequenos textos” (MORAIS, 2012, p. 14). Logo, para que a criança consiga produzir, é importante pensar no processo.

A fim de compreender a questão do letramento e suas diferenças com a alfabetização, Kleiman (2005) indica o que não é letramento. Assim, a prática de alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, precisa do ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de letramento, nas quais é possível aprender apenas olhando os demais fazerem. A título de exemplo, um adulto que não sabe ler ou escrever não será considerado alfabetizado se apenas ficar acompanhando o trabalho de alfabetização do filho, pela janela da sala de aula, mesmo que saiba qual a função das letras.

Ainda, Kleiman (2005) assegura que letramento não é alfabetização, podem estar juntos, mas não são a mesma coisa, visto que uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada e vice-versa. Dito de outra forma, uma pessoa não alfabetizada que conhece a função do bilhete, por exemplo, participa, mesmo que de forma despreziosa, das práticas letradas de sua comunidade, e por isso é considerada letrada.

De acordo a autora, o letramento envolve a inserção do sujeito no universo da escrita, e, nesse sentido, os docentes podem adotar o hábito da leitura diária, ter contato com diferentes gêneros textuais, entre outras informações (KLEIMAN, 2005). Todas essas apropriações, contudo, não ocorrem de uma hora para outra. Hoje, muitas dessas propriedades já estão internalizadas em nós (já alfabetizados), pois passamos por um processo evolutivo até chegarmos a novos conhecimentos e relações e nos tornarmos alfabetizados.

2.2 Consciência metalinguística

A consciência fonológica (CF) é um aspecto da consciência metalinguística, que se destaca por ser de extrema relevância para o processo de alfabetização. Segundo Soares (2016, p. 125), a consciência metalinguística é “a capacidade de tornar a língua como objeto de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação” (apenas

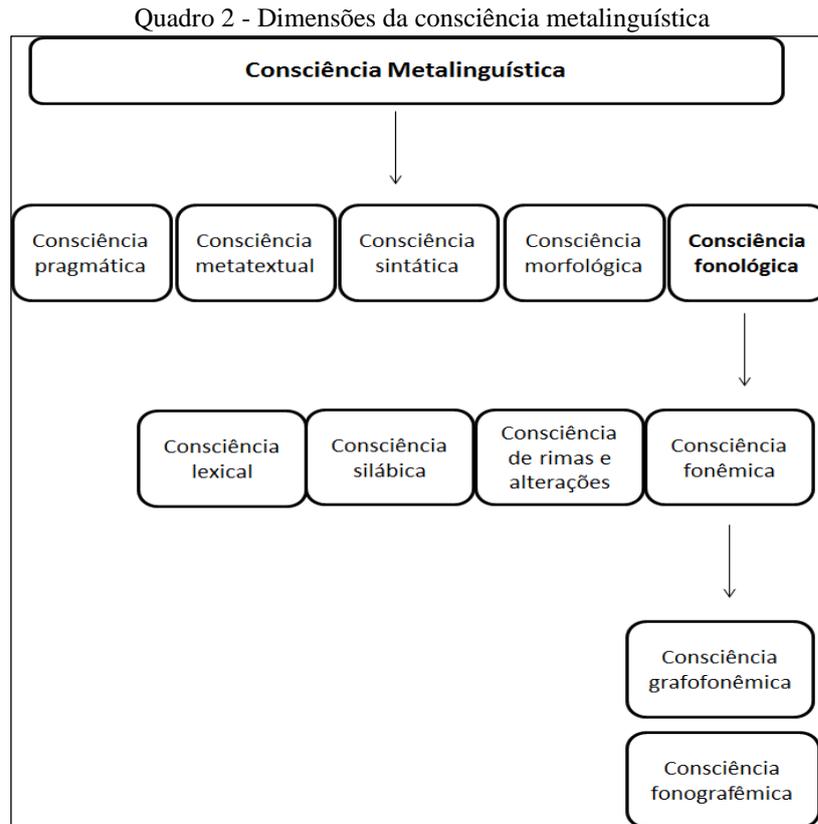
comunicação), ou seja, é a capacidade de pensar conscientemente sobre a língua escrita. E complementa que “consciência metalinguística é reflexão, análise, controle intencional de atividades linguísticas que, no uso cotidiano da língua, realizam-se de forma automática e sem consciência dos processos nelas envolvidos” (SOARES, 2016, p. 126).

Conforme Piccoli e Camini (2012, p. 102), a consciência metalinguística é “um conjunto de habilidades que permite ao sujeito relacionar sobre o próprio uso que faz da língua”. Em outras palavras, trata-se da habilidade para que a criança compreenda e manipule de forma consciente os elementos linguísticos, para sua comunicação, seja ela oral ou escrita. De acordo com as autoras, “desenvolver a competência metalinguística requer, portanto, ensino. Não se trata de organizar um suposto ambiente alfabetizador e esperar que a criança desenvolva esse conjunto de habilidades espontaneamente” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 102).

Por sua vez, Morais (2019, p. 35) argumenta sobre o papel da escola no tocante a despertar a curiosidade do aluno:

[...] se entre alguns meninos e meninas tal curiosidade metalinguística ocorre espontaneamente, cabe à escola despertá-la e alimentá-la entre todos os aprendizes, de modo que todos possam vir a brincar com as palavras, tomando-as como objeto de reflexão no cotidiano, sem que para isso tenham que ser submetidos, na educação infantil, a um ensino sistemático de alfabetização ou a treinos de pronúncia de fonemas isolados.

Já Soares (2016) aponta algumas ramificações de consciências metalinguísticas que, segundo seu critério, são relevantes (Quadro 2). Porém, entre alguns teóricos essas “consciências” divergem opiniões, alguns acrescentam e outros retiram algumas.



Fonte: Soares (2016).

Consoante Soares (2016, p. 132-133), as pesquisas relacionadas à consciência metalinguística, mais precisamente à CF, são fundamentais por dois motivos. O primeiro pelo fato de que, desde o ano de 1970, prioritariamente, houve um avanço nas pesquisas no que diz respeito à aprendizagem inicial da língua escrita. E, o segundo, porque “[...] essa predominância se explica pela compreensão da importância fundamental do desenvolvimento da CF para responder ao desafio do fracasso brasileiro em alfabetização”, pois, conforme a autora, a CF é a que mais se relaciona (diretamente) com o processo de alfabetização, porém todas as dimensões oferecem suportes importantes para a aprendizagem da língua escrita.

2.2.1 Consciência fonológica

Segundo Adams *et al.* (2006), a avaliação dos níveis da CF em crianças que ainda se encontram na educação infantil revela muito sobre o seu futuro em relação à aprendizagem, visto que “as pesquisas revelam que uma CF mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler” (ADAMS *et al.*, 2006, p. 23).

De acordo com Leal, Albuquerque e Morais (2010, p. 52),

[...] as habilidades de consciência fonológica são metalinguísticas porque elas implicam que o indivíduo raciocine sobre as palavras como objetos constituídos de partes sonoras, em lugar de preocupar-se com os significados que elas, as palavras, transmitem ou com os efeitos que possam causar em quem as escuta.

Sendo assim, antes mesmo de conseguir compreender o princípio alfabético, as crianças necessitam saber que os sons relacionados às letras são os mesmos sons da fala (ADAMS *et al.*, 2006). De modo consoante, Soares (2020, p. 77) explica que a CF se denomina a partir da capacidade de reflexão sobre os sons da fala, ou seja, é 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”. Nesse viés, Piccoli e Camini (2012, p. 103) dizem que,

em linhas gerais, a consciência fonológica pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores.

A seu turno, Leal, Albuquerque e Morais (2010, p. 52) conceituam a CF como “um conjunto de habilidades de refletir sobre a palavra, considerando as partes sonoras que as constituem e podendo operar mentalmente sobre tais partes”. E complementam exemplificando:

[...] Uma coisa é eu dizer ou ouvir a palavra *jararaca* e pensar que se trata de uma cobra, e uma pessoa má ou chata etc. Outra coisa é eu pensar sobre a mesma palavra e concluir coisas tão variadas como: que ela tem quatro pedaços [...]; que começa igual às palavras *Jacinto* e *jabuti*; que também começa com um som parecido com o de *jiló* e *gelo*; que termina do mesmo jeito que as palavras *faca* e *jaca*[...] dizemos nesse caso, que o indivíduo está operando num nível metafonológico, porque a palavra, enquanto sequência sonora, constitui seu objeto de reflexão.

Portanto, para começar a conversa sobre CF propriamente, é necessário conceituar alguns pontos. O primeiro é sobre os fonemas, que, de acordo com Silva (2011), não são pronunciáveis e expressam uma representação linguística abstrata, sendo a menor das estruturas fonológicas. Conforme Frade, Val e Bregunci (2014, n.p.), na prática quer dizer que “se esse som for trocado por outro em uma palavra tem-se uma nova palavra, de sentido diferente”. Já Morais (2019) enfatiza que só conseguimos identificar os fonemas quando eles estão em oposição a outros. O segundo ponto trata sobre conceituar o que é o grafema, que, em síntese, é uma ou mais letras que representam um fonema.

Isso posto, algumas questões norteadoras para essa pesquisa são: quando se trabalha com a CF, ela é um pré-requisito para a alfabetização, deve ser trabalhada junto ou deve ser trabalhada após o processo de alfabetização? Segundo Morais (2019), há uma relação entre a alfabetização e a CF, pois as habilidades da CF são necessárias para que o aluno avance em sua compreensão das propriedades do SEA e no entendimento das relações fonografêmicas. Ademais, complementa relatando que o desenvolvimento das habilidades metafonológicas constituem condições necessárias, mas não suficientes, para que o aluno domine o SEA, isto é, a CF faz parte do processo de aprendizagem da língua escrita, é uma habilidade importantíssima, mas se não tiver o letramento e estudos sobre a compreensão do SEA (Quadro 1 - Propriedades do SEA que o aprendiz precisa construir para se tornar alfabetizado), a criança não se alfabetiza por completo. Afinal, a criança percorre um caminho para chegar em uma hipótese alfabética, e caso não desenvolva a CF (manipular, segmentar as palavras, não pensar no significado e pensar no significante), acaba pulando as etapas anteriores ao princípio alfabético.

Conforme Morais (2019, p. 51), há uma “constelação de habilidades” (Quadro 3) que possui diferentes graus de complexidade e aparece em momentos distintos de manifestação, conforme os estudantes avançam na compreensão do SEA:

Quadro 3 - Constelação de habilidades

<p>Na “constelação” de atividades que a consciência fonológica avaliadas ou ensinadas nas últimas décadas, os aprendizes têm sido chamados a resolver tarefas nas quais devem:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) identificar palavras com unidades iguais (sílabas, fonemas, rimas); b) produzir (isto é, dizer em voz alta) palavras com a mesma unidade (sílabas, fonemas, rima) de uma palavra ouvida; c) identificar ou produzir palavras maiores (ou menores) que outras; d) segmentar palavras em unidades (sílabas ou fonemas); e) contar quantas unidades (sílabas, fonemas) uma palavra contém; f) sintetizar unidades (sílabas ou fonemas) para formar uma palavra; g) adicionar, substituir ou subtrair uma unidade (sílabas ou fonemas) de uma palavra ouvida; h) isolar a sílaba ou fonema inicial (ou final) de uma palavra; i) inverter a ordem de unidades de uma palavra (por exemplo, substituindo a sílaba ou o fonema inicial por aquele(a) que aparece no final).

Fonte: Morais (2019, p. 51).

No entanto, o essencial da CF é que a criança vá se dando conta de que as palavras que começam ou terminam parecidas, quando faladas, tendem a ser escritas com as mesmas letras (MORAIS, 2019, p. 23). Trata-se da percepção de rimas ou de aliterações que, portanto, irão auxiliar na apropriação do princípio alfabético.

Convém destacar que Morais (2019) não concorda com um ensino padrão, no qual se tenha um manual de atividades prontas e sequências de atividades fixas, mas considera de extrema importância que os docentes levem em conta os diferentes níveis do princípio alfabético (grupos intencionais); tragam para a sala de aula materiais disponíveis nas escolas (caixa amarela⁴), que despertem o interesse das crianças pelas palavras (textos de tradição oral); bem como compreendam as habilidades que devem ser trabalhadas, a fim de enxergar diferentes possibilidades de intervenção para alcançar os mesmos objetivos em relação à CF. Todas essas possibilidades devem estar inteiramente ligadas aos objetivos, com propostas que sejam atrativas e que façam os alunos refletirem. Ainda, as atividades devem estar rodeadas de intencionalidade, mediação e sistematização, mas salienta-se que apenas os jogos que desenvolvem a CF não são suficientes.

Morais (2019) apresenta quatro critérios que podem ser usados na escolha das palavras para trabalhar a CF: I) nem todas as palavras precisam ser retiradas de textos, “no caso dos jogos de promoção da consciência fonológica a ‘descontextualização’ das palavras sobre as quais os alunos são chamados a refletir fica ainda mais evidente como algo necessário e natural” (MORAIS, 2019, p. 148); II) não é adequado trabalhar somente com palavras de um mesmo campo semântico, para que as crianças se desprendem do significado e foquem no significante; III) é importante que as palavras que as crianças irão refletir sejam conhecidas pelos alunos, assim irão refletir a partir dos seus conhecimentos prévios; e IV) é preciso estar atento para selecionar as palavras que serão escolhidas para a reflexão fonológica, “considerando o vocabulário que a criança está mais familiarizada, vai ser muito mais fácil, por exemplo, encontrar palavras que comecem com a mesma sílaba que ‘maleta’ [...] E ao verem que estão acertando, gostarem de estar pensando em palavras e brincando com elas”.

Ademais, conforme Morais (2019, p. 133), é

[...] direito de crianças de final da educação infantil viverem situações lúdicas de reflexão morfológica [...], julgamos que, no ano letivo em que as crianças completam 4 anos, o trabalho de reflexão sobre as palavras deve ser menos sistemático que no ano seguinte, e deve envolver habilidades de consciência fonológica que costumam se desenvolver mais cedo.

Sendo assim, iniciar a promoção da CF na etapa da Educação Infantil utilizando a oralidade como recurso principal torna-se um trabalho mais lúdico, pois, “espontaneamente ou

⁴ Quando foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012, o Ministério da Educação (MEC) distribuiu caixas de jogos que trabalhavam habilidades fonológicas para todas as escolas da rede pública do Brasil. Trata-se de uma caixa composta por dez jogos, todos dedicados ao processo de alfabetização (BRASIL, 2012).

a partir da exploração escolar, desenvolve uma atitude curiosa de analisar as palavras que falam e escutam [...]” (MORAIS, 2019, p. 133).

Nesse sentido, Soares (2020) e Morais (2019) refletem muito sobre a importância de oportunizar às crianças de classe mais popular o contato com esses estímulos, acabando com o “*apartheid* educacional”. Haja vista que uma criança de classe média está a todo tempo inserida num contexto de letramento, pois, nas escolas privadas, as crianças brincam com as palavras ainda na Educação Infantil, porém, diferentemente, nas escolas públicas isso raramente acontece. Em consonância, Adams *et al.* (2006) apresentam pesquisas de diversos países (Estados Unidos, Portugal, Inglaterra e Austrália) que demonstram que alunos em desvantagem econômica têm a CF pouco desenvolvida, tornando-se adultos com problemas na alfabetização.

Após muitos estudos, Morais (2019, p. 135-136) identifica uma série de habilidades de CF que devem ser promovidas no dia a dia das escolas (Quadro 4), com o intuito de os alfabetizando avançarem nos princípios de escrita alfabética:

Quadro 4 - Habilidades prioritárias

1	Separar palavras em suas sílabas orais.
2	Contar as sílabas de palavras orais.
3	Identificar entre duas palavras qual é a maior (porque tem mais sílabas).
4	Produzir (dizer) uma palavra maior que outra.
5	Identificar palavras que começam com determinada sílaba.
6	Produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra.
7	Identificar palavras que rimam.
8	Produzir (dizer) uma palavra que rima com outra.
9	Identificar palavras que começam com determinado fonema.
10	Produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra.
11	Identificar a presença de uma palavra dentro de outra.

Fonte: Morais (2019).

Observa-se que a ordem das habilidades tem a ver com a organização do ensino, e o grau de complexibilidade das habilidades entre si. O Quadro 5, a seguir, apresenta os níveis de CF, que são necessários para que a criança alcance o princípio alfabético de escrita:

Quadro 5 - Hierarquia da consciência fonológica

1- Consciência lexical	A palavra é uma cadeia de sons; segmentos de palavras podem ser iguais - aliterações e rimas.
2- Consciência silábica	A palavra pode ser segmentada em sílabas.
3- Consciência fonêmica	As sílabas são constituídas de pequenos fonemas.

Fonte: Soares (2020, p. 77).

Essa hierarquia auxilia os docentes na compreensão da CF, de modo que conduzam atividades de maneira significativa e de acordo com o grau de complexidade, ampliando seu repertório de propriedades do SEA.

Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significante-consciência lexical. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras - consciência silábica. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras - consciência fonêmica (SOARES, 2020, p. 78).

Em síntese, de acordo com Soares (2020), a consciência lexical conceitua que a palavra não é um objeto, mas sim uma representação do objeto, e supõe a compreensão do conceito de palavra, ajudando na superação do realismo nominal⁵ e identificando que palavras que iniciam (aliteração) ou terminam (rimas) iguais geralmente se escrevem da mesma forma (habilidades prioritárias trabalhadas de 7 e 8); a consciência silábica é uma habilidade quase que natural, sendo a capacidade de dividir as palavras em suas sílabas orais (habilidades prioritárias trabalhadas de 1 a 6); a consciência fonêmica é a habilidade de reconhecimento e manipulação dos fonemas, sendo a habilidade mais complexa e a última a ser desenvolvida pelo alfabetizando, envolvendo a reflexão de que um fonema (uma letra) poderá modificar completamente o sentido de uma palavra (habilidades prioritárias trabalhadas de 9 e 10).

Segundo Soares (2020), quando se fala em consciência fonêmica, não se trata dela isoladamente, mas também se congrega a consciência grafofonêmica ou a fonografêmica. Então, significa que quando se trabalha a habilidade de consciência fonêmica, não se relaciona somente os sons, se faz relações com o traçado (representação da letra, nome da letra). Sendo assim, conforme a autora, a consciência grafofonêmica é a habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com seus sons ou fonemas identificados na palavra oral, ou seja, habilidade da leitura (letras-sons), já a fonografêmica tem a ver com a escrita (som-letras).

O desenvolvimento da consciência fonêmica é um ponto de chegada e não de partida, pois é preciso avaliar a conceitualização da escrita (níveis psicogenéticos) para saber quando os alunos atingiram condições linguísticas e cognitivas para aprenderem os fonemas consonantais, posto que as vogais são mais fáceis de serem identificadas do que as consoantes. Contudo, a importância do alfabetizando saber o traçado, os nomes das letras, é que ele

⁵ Quando o pensamento da criança supõe que as palavras que se referem a seres ou objetos têm relação com o seu tamanho. Segundo esse pensamento, os nomes referem-se ao significado, não ao significante.

materializa (torna real) os fonemas, que são abstratos e impronunciáveis, porque, segundo Morais (2019, p. 60), “fonemas só existem em oposição a outros fonemas”.

Outro ponto importante é o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documenta como “a transição da educação infantil para o ensino fundamental”, a qual aponta questões norteadoras para que nessa passagem entre etapas não haja uma lacuna, e sim uma “integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças” (BRASIL, 2018, p. 53), sempre levando em conta o que o aluno já aprendeu e dando continuidade à aprendizagem.

É sempre importante ressaltar que é por meio das experiências que as crianças vão criando conceitos, porém é através da “interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua [...]” (SOARES, 2020, p. 51).

2.3 Estratégias para o desenvolvimento da consciência fonológica

Sabe-se que quando a criança está na etapa final da Educação Infantil, devem ser potencializadas as múltiplas linguagens. Contudo, esta pesquisa enfatiza as questões da Língua Portuguesa e recortes voltados à alfabetização.

Morais (2019) afirma que a escola deve permitir que as crianças vivam e experienciem práticas de leitura e de escrita de diferentes gêneros textuais: “[...] temos muito claro que nosso propósito é alfabetizar letrando. Sim os textos precisam estar nas salas de aula desde o começo da educação infantil. E os gêneros textuais? Assim como as palavras, todos os gêneros textuais que possam interessar as crianças” (MORAIS, 2019, p. 24).

De maneira consoante, segundo Soares (2020, p. 12-13), “colocando o foco na aprendizagem, [...] com atenção permanente ao que elas já sabem e ao que são capazes de aprender. E aprendem mais cedo e rapidamente do que em geral se espera”. Conforme a autora, as práticas de linguagem que envolvem a leitura, escrita e oralidade devem ter o texto como eixo central do processo de alfabetização, tendo ele função sociointerativa, pois “quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos” (SOARES, 2020, p. 34).

Por conseguinte, quanto à aprendizagem da linguagem escrita, é necessário pensar em estratégias que tenham a criança como protagonista, estratégias que façam sentido para os alunos, que materializem algo que seja dotado de significado, mas sem ser tão abstrato. Sendo assim,

o ensino que visa desenvolver a consciência fonológica pode e deve ter um sentido lúdico e de promoção da curiosidade metalinguística de nossas crianças, respeitando a evolução de suas capacidades de pensar sobre as partes orais de palavras e permitindo que o contato com a escrita das mesmas palavras favoreça a reflexão metalinguística (MORAIS, 2019, p. 225).

Conforme Morais (2019), as crianças, desde a Educação Infantil, podem e devem refletir sobre as partes orais das palavras através da brincadeira, sem (nesse momento) ter um ensino sistemático, pois “[...] as oportunidades de brincar com cantigas e parlendas e de refletir sobre rimas e outras semelhanças sonoras no final da Educação Infantil parecem poder melhorar bastante os rendimentos que as crianças apresentam quando não vivem tais experiências” (MORAIS, 2019, p. 91).

Como dito anteriormente, Soares (2020) reitera que a fala (linguagem oral) é adquirida quando a criança ouve ou faz textos, com a função de interação, da mesma forma a criança deve aprender a escrita buscando sentido no material escrito.

Tal como seria artificial e impossível pretender levar a criança a adquirir a fala ensinando-a a pronunciar fonemas e reuni-los em sílabas, estas em palavras, para enfim chegar a textos que a habilitassem a interagir no convívio social, também se torna artificial levar a criança a aprender a leitura e a escrita desligadas de seu uso [...] (SOARES, 2020, p. 35).

Segundo Soares (2020), o planejamento fundamental de uma unidade didática e/ou uma sequência didática deve-se iniciar pela escolha de um texto do interesse das crianças, que desperte a curiosidade e esteja de acordo com o seu nível cognitivo e linguístico; após, devem ser preparadas questões (perguntas) que desenvolvam habilidades de interpretação e de identificação do vocabulário e, por fim, escolher no texto palavras e sentenças que serão focalizadas na atividade de alfabetização.

Desse modo, nota-se “a importância da mediação pedagógica em contexto escolar para que, considerando o nível de desenvolvimento a que já chegou a criança, a aprendizagem estimulada por professores oriente-a para avançar em seu processo de desenvolvimento” (SOARES, 2020, p. 52). Portanto, “é necessário, já nas fases iniciais do processo de conceitualização da escrita, que muitas atividades se baseiam em palavras destacadas de textos – palavras de parlendas, cantigas, histórias, em atividades de leitura, escrita ou jogos lúdicos” (SOARES, 2020, p. 79).

Morais (2019, p. 132) salienta que jogos de promoção da CF devem ser trabalhados semanalmente, “de segunda a sexta-feira [...] assegurar aos aprendizes a vivência diária de ricas

e prazerosas práticas”, haja vista que os alunos ficam imersos na cultura escrita. Logo, esses jogos podem ser “[...] brincar e refletir sobre textos poéticos de tradição oral (como cantigas do folclore, parlendas, trava-línguas etc.), além de, frequentemente, ler narrativas infantis nas rodas de leitura, quando também se exploram estratégias de compreensão leitora variadas” (MORAIS, 2019, p. 102).

No tocante ao início do processo diagnóstico, Moraes (2019) e Soares (2020) apresentam a estratégia da escrita espontânea para que, desse modo, se possa identificar até onde os alunos chegaram em relação à compreensão do SEA, em que nível da CF (e psicogenéticos) as crianças estão no momento. Para tanto, sugerem fazer um ditado de palavras que contenham diferentes quantidades de sílabas, e atividades que avaliem algumas habilidades da CF.

Quando se adota uma perspectiva construtivista de desenvolvimento da CF e do aprendizado do SEA, compreende-se que as habilidades iniciais, que os adultos julgam como as mais fáceis, são aquelas que devem ser eleitas como essenciais para serem trabalhadas na escola (Quadro 4 - Habilidades prioritárias). Seguindo essa linha de pensamento, Soares (2020) apresenta diversas situações que acontecem em sala de aula e oferece diversas estratégias sistematizadas (Quadros 6 e 7).

Quadro 6 - Consciência lexical

Habilidade	Estratégia	Superação	Compreensão
Como orientar a criança para que compreenda que as letras correspondem a segmentos sonoros das palavras.	Jogos de rimas e aliterações.	Realismo nominal.	Letras são diferentes de outros sinais gráficos. As letras se relacionam com segmentos sonoros. Não há relação entre o tamanho do ser, ou objeto e o tamanho da palavra que o nomeia.
Consciência lexical (diferença entre o significado e o significante).	Fábula: <i>O leão e o ratinho</i> .	Realismo nominal.	Trabalhar palavras de diferentes tamanhos. O tamanho das palavras não tem relação com o tamanho daquilo que elas designam.
Dirigir a atenção para a cadeia sonora da fala.	Rimas e aliterações. <i>Lá vai o meu barquinho</i> .	Voltar a atenção para os sons da palavra, não para seu significado.	Distinguir significado de significante.

Fonte: Soares (2020).

Quadro 7 - Consciência silábica

Habilidade	Estratégia	Superação	Compreensão
Capacidade de segmentar palavras em sílabas.	Rimas e aliterações: Segmentar oralmente palavras em sílabas, batendo palmas; Comparar entre duas palavras qual é a maior; “o que sobra” retirar sílabas das palavras.	Jogos e brincadeiras de divisão de palavras em sílabas visam a desenvolver a consciência desse recorte da palavra.	Ser capaz de dividir a palavra em segmentos sonoros.

Fonte: Soares (2020).

Para a segmentação e a contagem de sílabas, Morais (2019) sugere que seja ofertado aos alunos um conjunto de “cubinhos” (materiais concretos), a fim de auxiliar, visualmente, na quantificação das sílabas nas palavras. Certamente, várias atividades provocam a criança a progredir, por exemplo, jogos lúdicos de rimas e aliterações, com palavras extraídas de parlendas, poemas ou histórias, contribuem para a tomada de consciência dos sons da sílaba (consciência silábica), uma das habilidades previstas pela CF.

Segundo Soares (2020, p. 88), “[...] há muitos e variados jogos para o desenvolvimento da CF, entre eles atividades com aliterações e rimas. [...] O importante para a escolha ou a criação de um jogo é que ele atenda ao objetivo [...]”. Ainda, “além de jogos, atividades com parlendas, cantigas de roda ou poemas – sempre o texto como centro – oferecem oportunidades de desenvolver a consciência fonológica por meio de rimas, já que em geral são gêneros de textos rimados” (SOARES, 2020, p. 89). O Quadro 8 apresenta os exemplos dessas propostas:

Quadro 8 - Consciência de rimas e aliterações

Habilidade	Estratégia	Superação	Compreensão
Consciência fonológica-rimas e correspondência Comparar rimas na fala e na escrita.	Sequência didática. Parlenda: <i>Galinha choca</i> .	A escrita representa a fala e segmentos iguais se escreve com as mesmas letras.	Observar que o som das rimas é representado por letras. A escrita representa a fala e que segmentos de sons iguais se escrevem com as mesmas letras.

Fonte: Soares (2020).

Outra atividade sugerida por Soares (2020, p. 94), no que concerne ao avanço na escrita silábica, é o investimento “em jogos de rimas e aliterações, brincadeiras com parlendas, trava-línguas, cantigas, poemas e escrever na lousa as palavras do texto, e ir grifando ou separando cada sílaba, além de, à medida que escreve ler em voz alta, chamando atenção à escrita igual de rimas e aliterações”.

A autora comenta que o ponto inicial do processo de alfabetização deve ter como base principal as vivências que as crianças já carregam consigo para o ambiente escolar, pois assim,

progressivamente, tomam consciência do sistema de representação. Afinal, como apresentado anteriormente, a criança orienta-se “da consciência lexical à consciência silábica para atingir a consciência fonêmica, acompanhando as possibilidades de seu desenvolvimento cognitivo e linguístico” (SOARES, 2020, p. 113).

Com isso, é importante salientar que há diferenças no tempo de aprendizagem de cada criança, umas aprendem mais rápido que as outras, algumas crianças “pulam” algumas fases, outras voltam fases ao invés de avançar. Então, é importante conhecer as fases para que o docente trabalhe de maneira que todos os estudantes avancem. O Quadro 9 apresenta esse cenário:

Quadro 9 - Consciência fonêmica: grafofonêmica

Habilidade	Estratégia	Superação	Compreensão
Correspondência entre letras (grafemas) e fonemas.	Comparação / Escrita espontânea.	Perceber que cada letra representa um som.	Fonetização no nível silábico.
Habilidade de associar fonemas às letras.	Parlenda: <i>Hoje é domingo</i> Identificar no confronto entre palavras o fonema ausente e a letra a ele correspondente.	Quando ler as palavras escritas, identifica que faltam segmentos sonoros.	Fonemas diferentes, formam palavras de significado diferente.

Fonte: Soares (2020).

Para que a criança possa fazer essa “identificação”, Morais (2019, p. 81) reforça que, para não se sobrecarregar a memória dos alunos, é importante fazer o uso de imagens (figuras), pois, desse modo, “[...] as crianças podiam recuperar as palavras sobre as quais deviam refletir e operar mentalmente (contando, segmentando, comparando etc.)”.

Algumas tarefas usadas por Morais (2019) que medem as habilidades fonológicas são:

I) segmentação oral de palavras em sílabas; II) contagem de número de sílabas de palavras; III) segmentação oral de palavras em fonemas; IV) contagem de número de fonemas de palavras; V) identificação de palavras que compartilhem a mesma sílaba inicial; VI) produção de palavras com fonemas iniciais iguais; VII) identificação de palavra que compartilhavam o mesmo fonema inicial; VIII) produção de palavras com fonema iniciais iguais (MORAIS, 2019, p. 39).

Ressalta-se que, segundo Soares (2020, p. 124), quando a criança avança da consciência silábica para a consciência fonêmica, ela passa por uma “mudança radical”, pois ela parte da palavra fonológica (sua segmentação em sílabas; identificação do som na sílaba, em geral, a vogal), formando o conceito da escrita como representação da fala, e para atingir o nível dos fonemas (sons), o sentido pode ser modificado para ler as palavras (principalmente as escritas

por ela mesmo) e identificar as lacunas na cadeia sonora, quando busca as letras que correspondem aos fonemas necessários para completar as palavras.

Há uma relação de interação, de influência recíproca, entre consciência fonêmica e aprendizagem do sistema de escrita alfabética. É a representação dos fonemas por letras que, tornado visíveis palavras sonoras, suscita a sensibilidade fonêmica. Essa por sua vez, leva à compreensão das relações entre letras e fonemas- leva à consciência grafofonêmica (SOARES, 2020, p. 124).

Quanto à escrita espontânea sugerida por Soares (2020), Morais (2019, p. 21) alerta que é papel do adulto “deixar a criança revelar seus conhecimentos, podendo ler e escrever espontaneamente, podendo formular perguntas e falar enquanto lê e escreve ao seu modo”. E complementa dizendo que, se o adulto não permitir isso, nunca se poderá ver que, nas fases iniciais, as crianças acham que é preciso usar poucas letras para se referirem a objetos/animais pequenos.

Para além da escrita espontânea, Morais (2019) enfatiza ser necessário fazer um confronto dela com a escrita convencional, a fim de que o alfabetizando possa avançar em seu conhecimento e compreensão da escrita alfabética, conforme apresentado no Quadro 10:

Quadro 10 - Consciência fonêmica: fonografêmica

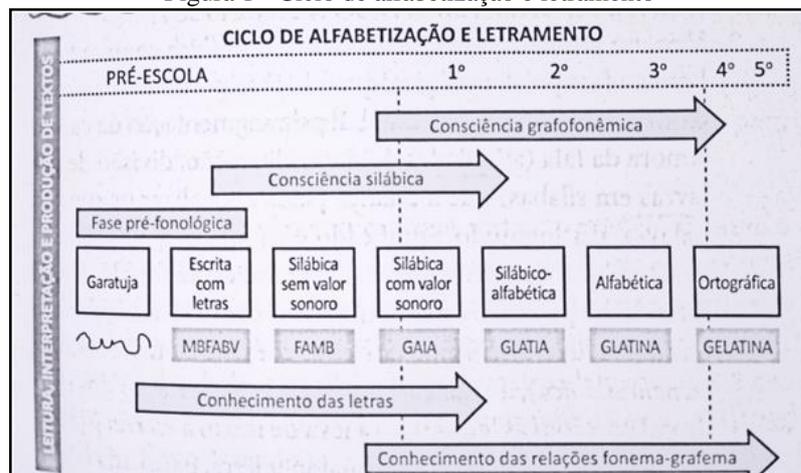
Habilidade	Estratégia	Superação	Compreensão
Reconhecer a sequência dos grafemas e dos fonemas que elas representam.	Leitura de palavra.	Esforço de identificação dos fonemas que as letras representam para chegar à palavra que, então, a criança lê.	A palavra escrita é um conjunto de letras que é preciso decodificar para chegar à cadeia sonora que é a palavra e seu significado.

Fonte: Soares (2020).

Morais (2019) também sugere o uso de “pseudopalavras” (palavras inventadas, que não existem) com o intuito de forçar o indivíduo a focalizar somente na estrutura fonêmica da palavra, sem poder utilizar seu repertório lexical para “auxiliar” na leitura.

A Figura 1 tenta simular a coexistência e conexão entre a conceituação da escrita pela criança (psicogenética), o desenvolvimento da sensibilidade aos sons da fala e sua segmentação (perspectiva fonológica) e o conhecimento das notações alfabéticas, isto é, as letras.

Figura 1 - Ciclo de alfabetização e letramento



Fonte: Soares (2020, p. 137).

De acordo com a Figura 1, a criança apropria-se do SEA simultaneamente ao convívio com os usos desse sistema, através da leitura e da escrita, proposta trazida no Quadro 11:

Quadro 11 - Relação da CF com o nível psicogenético

Fase	Superação	Nível psicogenético	Habilidade
Pré-fonológica	Já percebeu o caráter arbitrário da escrita, mas não suas relações com os sons da fala.	Garatuja, imitando a escrita cursiva, pré-silábica.	Começa a reconhecer as letras.
Consciência silábica	É pela segmentação da cadeia sonora da fala (atividades de rima, aliteração, divisão de palavras em sílabas), que a criança possa focalizar os sons da palavra, distinguindo significado do significante.	Escrita silábica sem valor sonoro. Escrita silábica com valor sonoro.	Percebe relações dos sons das palavras com as letras.
Consciência grafofonêmica (escrita)	A criança avança em seu conhecimento das relações fonemas-letras.	Escrita alfabética.	O som da sílaba a um dos seus fonemas, identificando a sílaba como um conjunto de sons.

Fonte: Soares (2020).

Segundo Soares (2020 p. 193-194), “[...] para as atividades de alfabetização, a/o professora/or parte da leitura de histórias, de parlendas, atividades que levem a criança a compreender o uso da escrita alfabética para *ler* e criam oportunidades para *escritas espontâneas*”. Como já salientado, o texto (como eixo principal) deve proporcionar desafios aos alfabetizandos, para oportunizar a compreensão e interpretação, ampliando sua bagagem de conhecimento e experiência, porém esses desafios devem estar dentro dos objetivos e habilidades que as crianças sejam capazes de resolver. Ou seja, os desafios devem estar de

acordo com as metas propostas por Soares (2020) para os anos escolares em relação à consciência fonológica e à consciência fonêmica (Quadro 12).

Quadro 12 - Metas para os anos escolares

4 anos Consciência Fonológica	Pré-escola 5 anos Consciência Fonológica	1º ano Consciência Fonêmica
<p>Identificar número de sílabas em palavra ouvida.</p> <p>Identificar palavras que rimam.</p> <p>Identificar palavras que começam com a mesma sílaba (aliteração).</p>	<p>Identificar número de sílabas em palavra ouvida.</p> <p>Identificar palavras que terminam iguais- rimas.</p> <p>Identificar palavras que começam com a mesma sílaba (aliteração).</p> <p>Inferir que sons das palavras correspondem a letras na escrita.</p>	<p>Identificar relações entre fonemas e grafemas.</p> <p>Identificar em um conjunto de palavras, aquela que se diferencia apenas por fonema inicial.</p> <p>Identificar, em um conjunto de palavras, aquela que se diferencia apenas por fonema medial.</p> <p>Completar palavras com fonema-letra inicial ou fonema-letra medial.</p>

Fonte: Soares (2020).

Para completar, Morais (2019) apresenta uma síntese de lições de alguns estudos que ele analisou, mostrando que para sair da hipótese pré-silábica e dar início à fonetização da escrita, a criança lança mão de várias habilidades. Observou, também, que a CF sozinha não é suficiente e não é garantia para a compreensão do SEA, e constatou que algumas crianças continuam na hipótese psicogenética pré-silábica (hipótese inicial), mesmo quando avançam em várias habilidades metafonológicas (mesmo habilidades que foram conquistadas por crianças no nível alfabético de escrita). Por último, verificou que treinos fonêmicos (fonemas isolados não são pronunciados) são uma sobrecarga cognitiva desnecessária.

2.4 Estudos relacionados

Na tentativa de compreender como o tema da presente investigação está sendo tratado na literatura especializada, foi empreendida uma busca acerca de pesquisas consoantes às reflexões acerca do desenvolvimento da CF. Para isso, organizou-se um estudo do conhecimento com menções ao objeto de pesquisa, estruturado a partir de processos sustentados por Romanowski (2002), que sugere: demarcação de descritores que conduzam à busca para o objetivo a ser alcançado; localização de bancos de pesquisas; demarcação de discernimentos para a escolha do material; classificação de material a ser pautado; identificação e coleta do material; leitura do resumo de trabalhos que vêm ao encontro do tema; preparo do material escrito sobre o estudo realizado; apreciação e elaboração das terminações do estudo.

Corroborando esses processos, demarcou-se como principal fonte de pesquisa o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), posto que esse repositório aprecia os trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação no Brasil. Deliberou-se, portanto, como descritores a convenção dos termos “alfabetização” e “consciência fonológica”, os quais possibilitaram localizar nove trabalhos publicados, dos quais foram lidos os títulos e os resumos com o objetivo de averiguá-los quanto à pertinência para o presente estudo. A partir dessa leitura, foram elencados seis trabalhos, uma tese e cinco dissertações, descritos no Quadro 13:

Quadro 13 - Estudos relacionados 1

	Título	Autor	Natureza	Ano	Universidade
1	Alfabetização em jogo: o uso dos jogos digitais no desenvolvimento da consciência fonológica para aprendizagem do sistema de escrita alfabética.	Luciana Augusta Ribeiro do Prado	Dissertação	2021	Universidade Federal de Santa Catarina
2	Conhecimentos linguísticos na educação infantil: as atividades de sensibilização fonológica como contributo para aquisição do sistema notacional alfabético.	Carla Melissa Klock Scalzitti	Tese	2020	Universidade Federal de Pelotas
3	A articulação entre o ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica no bloco inicial de alfabetização.	Kelly Alves Rocha dos Santos	Dissertação	2020	Universidade de Brasília
4	Consciência fonológica e relações Grafema-Fonema na alfabetização: contribuições de um programa de ensino de curta duração.	Marco Cesar Krüger da Silva	Dissertação	2018	Universidade do Estado de Santa Catarina
5	Consciência fonológica e prática alfabetizadora: por uma ação teórico-metodológica para o ensino da linguagem escrita.	Edeil Reis do Espírito Santo	Dissertação	2013	Universidade Estadual de Feira de Santana
6	O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças.	Socorro Barros de Aquino	Dissertação	2007	Universidade Federal de Pernambuco

Fonte: A autora (2022).

Optou-se por apresentá-los com apoio em uma classificação cronológica, observando o título e o autor do trabalho, e os aspectos integrados à pesquisa desenvolvida, bem como os seus resultados.

O primeiro estudo, com autoria de Prado (2021), intitulado “Alfabetização em jogo: o uso dos jogos digitais no desenvolvimento da consciência fonológica para aprendizagem do sistema de escrita alfabética”, foi defendido na qualidade de dissertação, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Ciências da Educação (CED), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC). A pesquisa teve por objetivo avaliar o uso dos jogos

digitais no desenvolvimento da consciência fonológica em alunos com dificuldades de aprendizagem. Para tanto, baseou-se em uma abordagem qualitativa, na qual participaram 14 crianças com dificuldades escolares, que estavam no 3º ano do Ensino Fundamental. Para a produção de dados foi feita a aplicação do teste de Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS) e do Teste de Desempenho Escolar (TDE), bem como a aplicação de um questionário com as professoras. Também, foi feito o registro das observações e, a partir delas, realizadas as intervenções, através de testes e avaliações comparativos anterior e posterior às intervenções.

Como resultados, a autora indica que os grupos de testes apresentaram uma melhoria quanto ao nível de escrita e que os jogos digitais que desenvolvem a consciência fonológica podem colaborar e potencializar o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ou seja,

com o objetivo de possibilitar práticas educacionais mais inovadoras, profissionais da educação e professores buscam estratégias lúdicas para atrair os estudantes para o aprendizado. Sendo assim, os jogos digitais podem ser recursos importantes no contexto escolar para ressignificar a experiência do sujeito enquanto seu processo de aprendizagem (PRADO, 2021, p. 148).

Assim sendo, constatou-se que, ao acrescentar estratégias pedagógicas (com intencionalidade) nos jogos e momentos lúdicos, é possível utilizá-los nas escolas, proporcionando experiências significativas, pois esses ambientes têm a função principal de conduzir a alfabetização.

Outro trabalho selecionado foi a tese de autoria de Scalzitti (2020), submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, sob o título “Conhecimentos linguísticos na educação infantil: as atividades de sensibilização fonológica como contributo para aquisição do sistema notacional alfabético”. O estudo teve como objetivo geral a avaliação da contribuição das atividades fonológicas, ao longo da Educação Infantil, com crianças de 4 a 6 anos com uma abordagem qualitativa. Os dados foram produzidos através de atividades sistemáticas aplicadas na sala de intervenção.

Observou-se, no início, as crianças não percebiam a linguagem oral como estratégia para auxiliar na escrita, mas quando envolvidas em atividades que propõem a reflexão e a da língua, os estudantes da sala de intervenção evoluíram no que tange ao pensamento sobre o Sistema de Escrita, tendo assim um avanço positivo na aprendizagem. Como resultados, a autora aponta que os estudantes analisados desenvolveram habilidades que possibilitaram uma

quantidade menor de erros de complexidade fonológica, conquistando, dessa forma, a aquisição da base alfabética.

O terceiro estudo corresponde à dissertação de Santos (2020), desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e intitulada “A articulação entre o ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica no bloco inicial de alfabetização”. Esse trabalho teve como objetivo geral analisar a relação entre a apropriação da escrita alfabética e as habilidades de consciência fonológica desenvolvidas no processo de alfabetização nas turmas de 1º e 2º ano.

A fim de contemplar o objetivo, a metodologia seguida foi a pesquisa qualitativa, cujos instrumentos de investigação foram entrevistas e atividades diagnósticas. Após analisar práticas pedagógicas, os resultados mostraram divergências na rotina do ensino da consciência fonológica e da alfabetização, assim como no letramento:

Em relação ao sistema de escrita e da consciência fonológica, as docentes investiram, expressivamente, em atividades de partição oral de palavras em sílabas, entretanto, não exploraram, sistematicamente, identificação e produção de rimas e aliterações. Ficou notório o papel exercido pela consciência fonológica (rimas e aliterações) no avanço da apropriação do sistema de escrita alfabética, bem como uma maior estabilidade nas relações grafofônicas (SANTOS, 2020, p. 7).

Outro estudo selecionado foi a dissertação de Silva (2018), intitulada “Consciência fonológica e relações Grafema-Fonema na alfabetização: contribuições de um programa de ensino”. Defendida na Universidade do Estado de Santa Catarina, no Programa de Pós-Graduação em Educação, o objetivo central da pesquisa era verificar se habilidades de consciência fonológica e de suas correspondências (grafema/fonema) oferecem contribuições no processo de alfabetização, por meio da aplicação de um programa de ensino de curta duração, em crianças do primeiro ano.

O autor optou pela aplicação de duas avaliações, uma anterior e outra posterior ao programa de ensino, utilizando a abordagem metodológica quase-experimental. A pesquisa foi composta por trinta sessões, aplicadas pelo professor das turmas. Na avaliação feita após, no Grupo de Controle não foram verificadas significativas diferenças, porém as crianças do Grupo Experimental tiveram um aumento significativo nos testes, o que ratifica que o programa ofereceu contribuições para o processo de alfabetização dos envolvidos.

O quinto estudo refere-se à dissertação de Espírito Santo (2013), intitulada como “Consciência fonológica e prática alfabetizadora: por uma ação teórico-metodológica para o ensino da linguagem escrita” e defendida no Programa de Educação, na Universidade Estadual

de Feira de Santana. Teve como objetivo central a análise de ensinagem das docentes alfabetizadoras que tentam buscar na consciência fonológica as bases teórico-metodológicas que auxiliem na compreensão da escrita pelos estudantes. Assim, a pesquisa qualitativa foi realizada por meio de solicitações de planos semanais de aula, e a realização de um Grupo Focal com as docentes, já que

os conhecimentos e saberes são ressignificados pelo/a professor/a por meio de sua experiência, de sua prática, do seu contexto de atuação, a experiência é um saber apropriado e incorporado de maneiras distintas, posto que os sujeitos são também distintos e, sobretudo, não se despem de suas histórias de vida quando estão exercendo à docência (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 41).

Os dados revelaram, mais evidentemente, que alguns planos semanais de aula contemplam maior número de habilidades fonológicas, tendo em vista que as falas que surgiram do Grupo Focal, incluídos aos dados levantados nos planos, permitem traduzir que a inclusão das habilidades de reflexão fonológica às das professoras, acontecem com teor de instrumentalidade, pois como apresenta o autor: “as alfabetizadoras apresentam um domínio de tais habilidades com base no seu saber experiencial, quando, por meio do conhecimento tácito, ressignificam e tecem compreensões que se constituem como saber teórico-metodológico revigorado pelas situações inusitadas e inerentes ao saber-fazer” (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 8).

O último estudo abordado é o de Aquino (2007), intitulado “O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças”. A dissertação foi apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Seu objetivo foi a investigação das relações entre a consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita, bem como o efeito que tem o trabalho de sistematização e de exploração de rimas no ato de assimilação do sistema de escrita alfabética, realizado com crianças de cinco anos. No estudo, foram realizadas entrevistas com professoras antes e depois das observações, com o intuito de ter um perfil das docentes.

O estudo apresenta a avaliação das crianças através de testes de ditado mudo e cinco atividades que desenvolvem a consciência metafonológica (três contemplam a identificação dos segmentos sonoros das palavras, em relação ao tamanho, aliteração e rima de fonemas, e duas abrangem a produção de palavras com segmentos sonoros iniciais e finais iguais). Como resultados, foi constatado que a sistematização, segundo Albuquerque e Morais (2005), de fato, proporciona aos estudantes um maior intercâmbio com a língua no quesito reflexão, sem deixar de lado a ludicidade, utilizando gêneros textuais apropriados para as faixas etárias das crianças.

Os seis trabalhos destacados abordam questões de alfabetização e consciência fonológica, cada um com um foco principal (Quadro 14), porém todos enfatizam a importância de se trabalhar a consciência fonológica para potencializar o processo de alfabetização. Em síntese, os estudos escolhidos conversam com esta dissertação.

Quadro 14 - Estudos relacionados 2

	Foco principal	Idade	Rede de ensino	Aplicação
1	Estudantes que apresentam dificuldades na compreensão do SEA	8 e 9 anos	Municipal	Questionário e intervenção aplicada pelo pesquisador
2	Método clínico Piagetiano, sala de intervenção e sala de controle	4 a 6 anos	Municipal	Sala de intervenção
3	Rotina pedagógica	6 e 7 anos	Municipal	Observação e entrevista
4	Grupo de controle e grupo experimental	6 anos	Municipal	Aplicada pelo pesquisador
5	Análise de planejamento	Professores alfabetizadores	Municipal	Observação
6	Avaliação das crianças através de testes de ditado	5 anos	Municipal	Entrevista com os professores e observação

Fonte: A autora (2023).

Constata-se, ademais, que os trabalhos estão distribuídos em diversas regiões do Brasil (Quadro 13 - Estudos relacionados 1), e que os autores que fomentam as investigações conversam com as ideias de Soares (2020) e Morais (2019), tendo como bases esses e outros autores, como Ferreira e Teberosky (1991), Kleiman (2005), Adams *et al.* (2006), que também serviram de aporte para a presente pesquisa. As idades das crianças que participaram das pesquisas variam de 5 a 9 anos, todas estudantes da rede municipal/pública de ensino. Por fim, em algumas pesquisas o pesquisador realizou intervenções (1, 2 e 4) e em outras foram realizadas observações e análises.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é um momento na trajetória da investigação, é nela que os desafios, as dificuldades e os problemas se evidenciam com maior frequência. Com esse entendimento, este capítulo exhibe a classificação da investigação proposta, bem como a metodologia escolhida, a descrição dos participantes da pesquisa, a produção dos dados empíricos, o detalhamento dos encontros, o procedimento de produção dos dados baseado na experiência, os instrumentos usados para a coleta de dados e as escolhas metodológicas selecionadas para a análise dos dados.

3.1 Caminhos metodológicos

Com o intuito de atingir os objetivos elencados para esta pesquisa⁶, desenvolveu-se uma pesquisa aplicada qualitativa. Segundo Sandín Esteban (2010, p. 193), esse tipo de pesquisa aborda “fundamentalmente questões relacionadas às ações e não aos atos, com o foco na pesquisa social e educacional e na interpretação do significado de ações humanas e sociais [...]”.

Conforme Gil (2021), a pesquisa qualitativa acontece quando se tenta descobrir a essência de algo, compreender algum fenômeno com profundidade, que ocorre por meio de uma interpretação não matemática, mas sim de um plano explicativo. Para o autor, as “qualidades de entidades e de processos que não são apresentadas em termos de quantidade e se fortalecem na natureza socialmente construída da realidade a partir do relacionamento íntimo entre o pesquisador e o que é estudado” (GIL, 2021, p. 16) e, assim, “requerem mais habilidades dos pesquisadores e muito mais esforços na coleta, análise e interpretação dos dados” (GIL, 2021, p. 17). Ademais,

a análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002, p. 133).

Na mesma direção, Gil (2002) salienta que a metodologia do tipo qualitativa pode ser aplicada em diversas áreas do conhecimento, pois apresenta mais flexibilidade e alternativas na

⁶ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética, sob o parecer 5726935, disposto no Anexo A.

resolução dos problemas e na obtenção de resultados apropriados. Para tanto, de acordo com Anadón (2005), é essencial descobrir meios de solucionar as questões elencadas, tornando-se imprescindível ter tempo apropriado para conhecer os sujeitos que serão integrantes da pesquisa, suas trajetórias de vida, e, desse modo, elaborar uma investigação delineada do tema, para que estudos posteriores possam auxiliar os sujeitos integrantes e, também, a população que carece desse conhecimento. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a

pesquisa qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

A partir dessas concepções, como já mencionado, este estudo classifica-se como uma pesquisa qualitativa, pois busca compreender como uma sequência didática aplicada a crianças pequenas pode favorecer a aprendizagem de habilidades fonológicas. Ainda, por tratar-se de um tema específico, esta pesquisa foi desenvolvida pela pesquisadora, em seu ambiente de trabalho, em sua ação, caracterizando-se como uma pesquisa participante. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 69),

a metodologia desse tipo de pesquisa está direcionada à união entre conhecimento e ação, visto que a prática (ação) é um componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade. Isso porque, à medida que a ação acontece, descobrimos novos problemas antes não pensados, cuja análise e consequente resolução também sofrem modificações, dado o nível maior de experiência tanto do pesquisador quanto de seus companheiros da comunidade.

Nessa perspectiva, Gajardo (1986), Brandão (1988) e Silva (1991) afirmam que a pesquisa participante é desenvolvida principalmente no ambiente escolar e busca a participação efetiva dos participantes da pesquisa. Segundo Le Boterf (1987), esse tipo de pesquisa tem um caráter aplicado e trata de situações reais em busca de uma transformação da realidade em que o pesquisador já está inserido. Consoante Prodanov e Freitas (2013, p. 67), a pesquisa participante “[...] se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”. E está organizada a partir de algumas etapas: I) determinação das bases teóricas; II) definição das técnicas de coletas de dados; III) delimitação da região a ser estudada; IV) organização do processo; V) preparação dos pesquisadores; e VI) elaboração do cronograma de atividades a serem realizadas (PRODANOV; FREITAS, 2013 p. 68).

Sendo assim, a pesquisa desenvolvida neste trabalho classifica-se como qualitativa e constitui-se em uma pesquisa participante, visto que a pesquisadora pesquisa o próprio contexto. Certamente, isso auxilia no esclarecimento do que muitos docentes e pesquisadores encontram no seu cotidiano ao aplicarem estratégias de CF, muitas vezes de maneira errônea e equivocada. Acredita-se que os resultados desta pesquisa poderão subsidiar docentes e discentes no desenvolvimento de novas técnicas para trabalhar a habilidade da CF a fim de que os alunos avancem em seu processo de alfabetização.

3.2 Os participantes da pesquisa

Foi selecionada como participante da pesquisa uma turma de uma escola da rede privada de ensino do município de Passo Fundo, situado na região Norte do estado do Rio Grande do Sul. Passo Fundo possui uma área de 783.4 km², aproximadamente 206.103 mil habitantes (IBGE, 2021), e o sistema de ensino é composto por 167 escolas, sendo 85 de Educação Infantil, 79 escolas com Ensino Fundamental e 26 com Ensino Médio, dispostas em 37 escolas estaduais, 71 escolas municipais e 58 escolas particulares.

Para selecionar a escola e a turma participante desta pesquisa, recorreu-se, inicialmente, à experiência da pesquisadora, bem como escolheu-se uma turma que abrangesse a faixa etária sugerida por Moraes (2019) e Soares (2020) para iniciar o trabalho com a CF. Além da faixa etária de 4 anos de idade, embasou-se nos documentos da escola quanto aos objetivos que favorecessem a pesquisa desenvolvida.

Desse universo de escolas passo-fundenses, foi selecionada a Escola St. Patrick⁷. A escolha ocorreu pelo fato de a pesquisadora atuar como professora nessa escola, o que facilita a interação com a turma pesquisada e a coleta de dados.

Conforme os documentos oficiais, a instituição foi criada em 1994, na cidade de Passo Fundo (RS). Seu objetivo é ser uma escola inclusiva, preocupada em analisar as especificidades de cada estudante, baseados nos princípios da educabilidade e da interação entre as crianças, para oportunizar e fortalecer as aprendizagens, apoiando-se nas habilidades e competências referenciadas na Base Nacional Comum Curricular.

Além disso, sua filosofia é baseada em um projeto educacional aberto, centrada nas capacidades de aprendizagem do aluno, tendo como compromisso desenvolver atitudes, normas e valores que os completem como seres humanos, dentro de uma dimensão maior, o que dá

⁷ Termo de aceite disposto no Anexo B.

razão e sentido para o conhecimento científico. A escola tem como fins educacionais, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a promoção do crescimento dos alunos, conhecendo e respeitando os processos de desenvolvimento da aprendizagem de cada um, sempre com a intenção educativa (ESCOLA ST. PATRICK, 2021).

Por fim, a escola oferece matrículas nos cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. A instituição atende 230 alunos matriculados, dos quais 20 integram a turma participante deste estudo.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, a classe selecionada foi a turma de Grupo 3, tendo alunos com faixa etária entre 4 e 5 anos. A turma tem uma professora regente e uma professora auxiliar, que acompanham as crianças nas diferentes áreas do conhecimento. Como registro do perfil da turma pesquisada, segundo o relato da professora titular, trata-se de

uma turma muito curiosa, questionadora, participativa. Em relação à linguagem oral e escrita, trabalhamos bastante com letras móveis, onde estão tendo bastante hipóteses de escrita, e a turma gosta muito de parlendas e poemas, principalmente quando essas atividades são acompanhadas de registros (informação verbal).⁸

Na instituição, a forma avaliativa na Educação Infantil acontece por meio de planilhas de avaliação de cada área do conhecimento, que são organizadas pela professora da turma, tendo como objetivo acompanhar os progressos individuais dos alunos. Elas acontecem de maneira sistemática, isto é, mensalmente. E, no fim de cada semestre, os alunos realizam uma entrevista escrita por eles ou pela professora, como forma de registro dos conteúdos desenvolvidos.

Os objetivos que permeiam a turma no quesito oralidade e escrita são⁹: recitar parlendas, poesias e adivinhas que fazem parte do repertório da turma; utilizar a linguagem em diferentes situações (jogos, atividades, brincadeiras, rodas de conversa) espontaneamente; participar das rodas de conversa fazendo perguntas e respondendo sobre o assunto; conhecer diferentes tipos de textos; manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais; identificar algumas palavras estáveis que fazem parte do repertório da turma; antecipar o que pode estar escrito em um texto a partir do título e ilustrações; identificar a escrita de parlendas, legendas, convites e bilhetes; interpretar o texto escrito, relacionando-o com o que o acompanha (produto, fotografia, ilustração); identificar e escrever seu nome e o nome de alguns colegas; observar e identificar diferentes tipos de textos através da diagramação; interessar-se em escrever textos de tradição cultural (usando a diagramação); produzir, em pequenos grupos,

⁸ Relato da professora titular da turma concedido à pesquisadora.

⁹ São citados apenas os objetivos que contemplam aspectos relevantes para a pesquisa.

legendas, balões de tirinhas, parlendas, listas de títulos de histórias e de personagens, bilhetes e descrições.

A seguir, apresenta-se como foram produzidos os dados baseados na experiência, indicativos aos procedimentos adotados para que a turma trabalhasse as habilidades de CF apresentadas por Moraes (2019) e Soares (2020).

3.3 A produção dos dados empíricos

A produção e a coleta de dados tiveram como base dez encontros (duas semanas, cada encontro com 45 minutos), de acordo com o cronograma no Quadro 15, com as propostas descritas na sequência didática que será detalhada na continuação. Nos dois primeiros encontros, foi feita a avaliação diagnóstica (nível de escrita e algumas habilidades de CF) sugerida por Moraes (2019), e nos oito encontros seguintes foram aplicados os jogos/atividades de linguagens sugeridos e indicados por Moraes (2019) e Soares (2020). Nos dois últimos encontros, foi feita uma nova avaliação, como forma de registro comparativo que serviu para a análise e discussão dos resultados.

Quadro 15 - Cronograma da produção dos dados empíricos

Encontro	Data	Tempo de duração	Proposta
1	03/11/2022	45 minutos	Avaliação diagnóstica (escrita)
2	04/11/2022	45 minutos	Avaliação diagnóstica (consciência fonológica)
3	07/11/2022	45 minutos	<i>Janelinha</i> (nome próprio) + <i>Batalha de palavras</i>
4	08/11/2022	45 minutos	Fábula: <i>O leão e o ratinho</i>
5	09/11/2022	45 minutos	<i>Lá vai o meu barquinho</i>
6	11/11/2022	45 minutos	<i>A barata diz que tem</i>
7	16/11/2022	45 minutos	<i>Palavra dentro de palavra</i>
8	17/11/2022	45 minutos	Poema: <i>A casa e seu dono</i>
9	18/11/2022	45 minutos	Parlenda: <i>Hoje é domingo</i>
10	18/11/2022	45 minutos	Avaliação diagnóstica (consciência fonológica)

Fonte: A autora (2022).

3.3.1 Descrição dos encontros

Nesta seção descreve-se a prática de todos os encontros. Para tanto, exhibe-se a metodologia adotada e as estratégias e habilidades fonológicas que foram trabalhadas em cada um dos encontros.

3.3.1.1 Encontros 1 e 2

Para o primeiro encontro, o objetivo principal foi a criação de vínculo entre os alunos participantes e a pesquisadora. O momento foi de suma importância, pois as crianças puderam se sentir confortáveis em compartilhar o que já sabiam até aquele momento. Para isso, a professora titular da turma já aguardava a chegada da pesquisadora em uma roda para o momento de conversa. Nessa oportunidade, a pesquisadora apresentou-se, explicou a pesquisa e perguntou se as crianças gostariam de participar – todos afirmaram que sim.

Dessa forma, o primeiro encontro foi um momento de avaliação diagnóstica (Figura 2), através dos níveis psicogenéticos apresentados por Ferreiro e Teberosky (1991), e de entrevista (tanto a avaliação diagnóstica quanto a entrevista aconteceram de maneira individual). Assim, avaliou-se, por meio de um ditado de palavras, as propriedades do SEA que as crianças já dominavam (Quadro 1 - Propriedades do SEA que o aprendiz precisa construir para se tornar alfabetizado). As palavras sugeridas por Moraes (2019) são: pão, bala, cocada, pirulito, sorvete e brigadeiro.

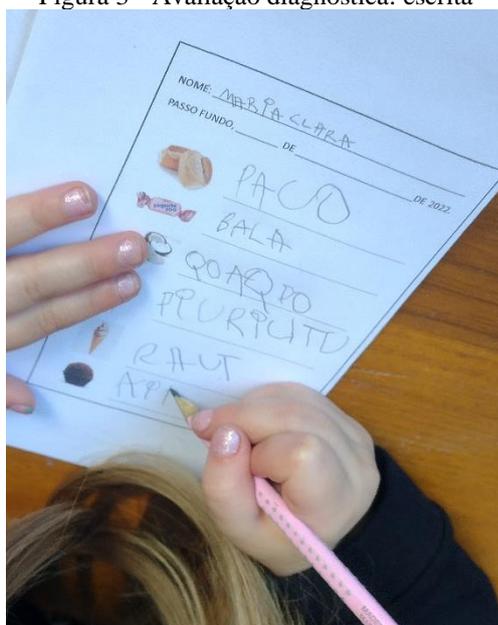
Figura 2 - Avaliação diagnóstica

NOME: _____	NOME: _____
PASSO FUNDO, _____ DE _____ DE 2022.	PASSO FUNDO, _____ DE _____ DE 2022.
 _____	 ○ ○ ○ ○
 _____	 ○ ○ ○ ○
 _____	 ○ ○ ○ ○
 _____	 ○ ○ ○ ○
 _____	 ○ ○ ○ ○
 _____	 ○ ○ ○ ○

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Esse ditado foi realizado de maneira individual em uma folha estruturada (Figura 3), com o apoio de imagens para não gerar sobrecarga na memória de trabalho das crianças. Também foi observada a apropriação da escrita do nome próprio de cada criança. Além disso, através de outra folha estruturada, fez-se a avaliação da habilidade da consciência silábica (Figura 4). Na entrevista (Apêndice A) foi solicitado que as crianças respondessem perguntas que avaliavam o que já sabiam sobre rimas, aliterações e se já tinham superado a fase do realismo nominal, para isso, foi proposto uma testagem individual e sem intervenção, a partir dos critérios estabelecidos por Moraes (2019) e que se encontram no Quadro 16.

Figura 3 - Avaliação diagnóstica: escrita



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 4 - Avaliação diagnóstica: consciência silábica



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Quadro 16 - Critérios estabelecidos por Morais para avaliação de consciência fonológica

Atividade	Proposta
Identificação de palavras que rimam.	Através de fichas com imagens.
Identificação de palavra maior que outra.	Oralmente, solicitar que a criança fale uma palavra que considere que seja maior que SOL.
Identificação de palavra que começa com a mesma sílaba.	Pedir que digam palavras que comecem como MACACO.

Fonte: Morais (2019, p. 104).

Devido à falta de tempo hábil, à grande quantidade de crianças e ao tempo de cada criança para realizar a avaliação e responder as perguntas da entrevista, foi dada a continuidade da proposta no segundo encontro.

3.3.1.2 Encontro 3

No terceiro encontro, foi desenvolvida a primeira proposta com a intervenção da pesquisadora, através do jogo de linguagem *Janelinha* (Figura 5). Essa atividade é proposta por Morais (2019) e apresenta fichas com os nomes das crianças “escondidos”.

Figura 5 - Recurso: *Janelinha*



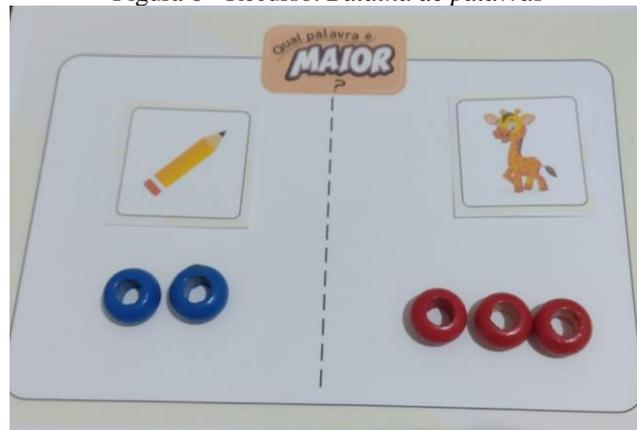
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A proposta consistiu em fichas com o nome de todos os estudantes da turma, para a realização da chamada (quem estava presente e quem estava ausente no dia). No decorrer do jogo, a pesquisadora vai dando dicas para que as crianças observem e adivinhem qual é o nome escondido dentro da janelinha. Essa proposta tem o intuito de trabalhar a habilidade de reconhecer as letras; reconhecer o nome das crianças e dos colegas; produzir reflexões fonêmicas; e verificar as aliterações. Destaca-se que a cada pergunta feita, muda-se de objetivo. Tais perguntas constituíram-se, por exemplo, das seguintes falas: “*essa começa com [ma]; esse*

termina igual [...], começa igual Violão, começa com [...] e termina com [...], termina e começa, tem quatro pedaços e começa com [ga]”.

Na segunda parte do encontro, foi proposto outro jogo, chamado de a *Batalha de Palavras* (Figura 6). Esse jogo também é sugerido por Moraes (2019) e contém fichas de imagens onde os participantes devem identificar, através da imagem sorteada, qual das fichas compreende a “maior” palavra (de acordo com a quantidade de sílabas).

Figura 6 - Recurso: *Batalha de palavras*



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

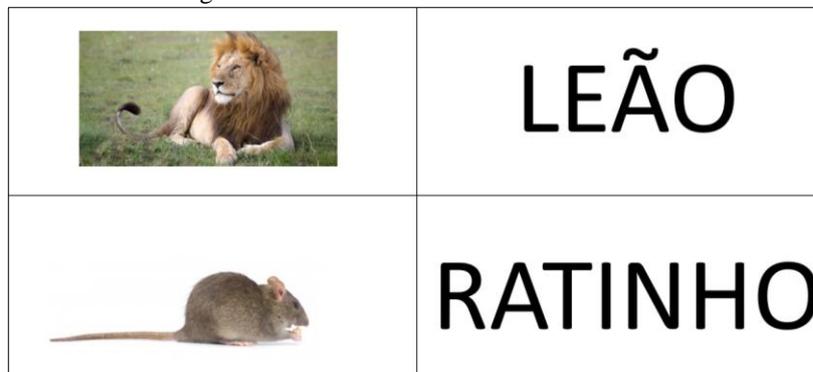
Durante a explicação da atividade, foi feita uma rodada de exemplo, a fim de instruir os alunos a contar oralmente as sílabas. As habilidades trabalhadas nessa proposta foram: separar palavras em suas sílabas orais; contar as sílabas de palavras orais; e identificar entre duas palavras qual é a maior (porque tem mais sílabas). A partir disso, foi analisado como os estudantes organizaram-se para fazer essa separação.

No jogo *Batalha de Palavras*, as crianças, no primeiro momento, não sabiam como quantificar as palavras silabicamente, quando questionadas, responderam que esses pedacinhos estavam de acordo com a quantidade de letras que a palavra tinha. Por isso, a pesquisadora interveio e explicou que “*ali estávamos nos referindo às sílabas/pedacinhos/quantas vezes abrimos a boca para falar determinada palavra e não sobre a quantidade de letras da palavra*”. Após essa explicação, foram observadas duas imagens (modelo) e feita a quantificação (pela pesquisadora, como forma de ensinar as crianças). Em seguida ao exemplo/modelo, as crianças já começaram a fazer “corretamente”, e de maneira lúdica conseguiram quantificar oralmente, representar essa quantidade pelas tampinhas (material concreto que foi disponibilizado) e, conscientemente, dizer qual palavra era maior do que a outra.

3.3.1.3 Encontro 4

No quarto encontro, foi proposto um trabalho com a fábula *O leão e o ratinho*, sugerido por Soares (2020). Como ponto de partida, a indagação era quem conhecia uma história que envolvesse um leão e um ratinho (poucos conheciam); após os alunos compartilharem suas experiências, foi dado início à contação da fábula. As fichas com os nomes *leão* e *ratinho* (Figura 7) foram o recurso utilizado para a leitura e a interpretação. Depois, foram realizados os seguintes questionamentos: “*o que está escrito em cada uma das fichas? Será que se formos escrever a palavra leão, vamos usar muitas letras? E quando formos escrever ratinho, será que vamos usar poucas letras?*”. E, em forma de votação (levantando a mão quando concordavam), começou o levantamento das hipóteses. Nesse momento houve um debate, muito rico, com as diferenças de opiniões e as justificativas propostas.

Figura 7 - Recurso: fichas “leão” e “ratinho”



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Após mais algumas questões, como “*em qual nome tem mais letras? Qual o nome do animal maior? Onde será que está escrito leão? Em qual ficha está escrito ratinho?*”, o foco centrou-se na análise do realismo nominal, isto é, a compreensão de que o tamanho da palavra não tem relação com o tamanho daquilo que elas designam. Por meio desses questionamentos, as crianças começaram a refletir sobre as palavras e seus significantes. Em seguida, foram dispostas as fichas com as escritas e com as imagens e questionado onde estava escrito leão e onde estava escrito ratinho. Agora o desafio seria de organização, já que eles teriam que colocar embaixo da imagem do leão a ficha que estivesse escrito leão, e embaixo da imagem do ratinho a ficha que correspondesse à escrita de ratinho. A maioria organizou “corretamente”, mas quando já tinham terminado, um colega resolveu trocar as fichas, e assim começou uma riqueza de argumentos.

Para fazer a verificação, a pesquisadora perguntou para as crianças se elas lembravam do seu nome (**R**afaela), e contou que ele começava com o mesmo pedacinho da palavra ratinho: “se eu escrever no quadro Rafaela, será que isso ajuda vocês a terem certeza de que a palavra ratinho está no lugar certo?”. Eles falaram que sim, então foi questionado como era o primeiro pedacinho de Rafaela, “Ra”, e o primeiro pedacinho de ratinho, “Ra”. Então foi escrito o nome próprio no quadro negro da sala, destacando-se a primeira sílaba. Logo abaixo foi escrita a palavra ratinho, também destacando o primeiro pedacinho. Após essa confirmação visual, as crianças puderam comprovar suas hipóteses e refletir sobre duas questões muito importantes: primeiro, que palavras que começam com o mesmo pedacinho (aliteração) se escrevem da mesma forma, e, segundo, que o número de letras da palavra não representa o tamanho do animal, por exemplo. Diante disso, houve a superação do realismo nominal.

Como finalização da atividade, foi proposta uma lista no quadro (Figura 8), que foi dividida em dois critérios: de um lado uma lista de animais que fossem pequenos (lado esquerdo), e do outro uma lista de animais que fossem grandes (lado direito). Vale pontuar que nesse momento o foco seria o tamanho dos animais. Assim, cada criança foi dizendo um animal e em que lado ele deveria ficar. Portanto, corroborou-se que a palavra escrita não tem relação com o tamanho ou significado daquilo que ela representa.

Figura 8 - Sistematização: lista de animais grandes e pequenos



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

3.3.1.4 Encontro 5

O quinto encontro teve como objetivo identificar palavras que começassem com determinada sílaba, através da brincadeira *Lá vai o meu barquinho*, indicada por Moraes (2019).

Assim, conforme o barquinho (dobradura de papel) fosse passando, cada criança deveria falar uma palavra que começasse como **maçã**, o objetivo era que os estudantes conseguissem desenvolver a sensibilidade ao som das palavras.

Após as falas, foi feita uma lista de palavras no quadro (como mostrado na Figura 9), para que pudessem ter a oportunidade de visualizar (materializar) as relações entre as partes orais iguais e partes escritas iguais.

Figura 9 - Sistematização: aliteração MA



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

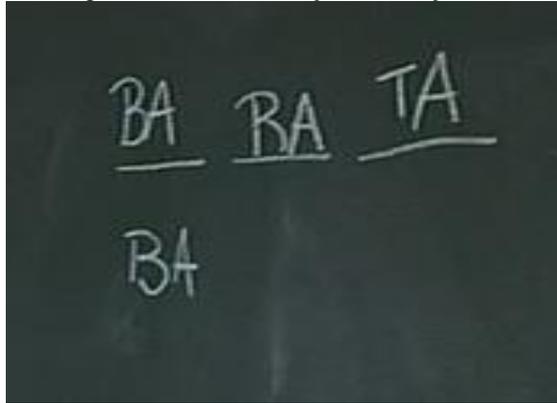
3.3.1.5 Encontro 6

No sexto encontro, foi proposta uma atividade sobre a cantiga popular *A barata diz que tem*, sugerida por Moraes (2019). Para tanto, a proposta iniciou-se com a colocação de cartazes na parede da sala com a música escrita (em letras de tamanho grande para que todos pudessem acompanhar a leitura), e o questionamento “*quem sabe o que é uma cantiga de roda? O que será que tem colado na parede*”. Na sequência, a pesquisadora solicitou aos alunos se alguém poderia mostrar (apontar) onde estava escrito a palavra *barata* no cartaz. Posteriormente, foi questionado quantas vezes apareceu a palavra *barata* no cartaz e quantas letras o termo continha.

Depois da socialização, foi indagado aos participantes como poderia ser escrita a palavra no quadro (Figura 10). Após esse registro, foi conversado sobre outras palavras que comessem igual *barata*: “*alguém sabe uma palavra que comece com BA, parecida com barata?*”. Em seguida, foi proposta uma brincadeira onde cada vez que a

professora/pesquisadora falasse uma palavra que começasse igual barata os alunos deveriam bater palmas.

Figura 10 - Sistematização: aliteração BA



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As habilidades fonológicas trabalhadas nesse encontro foram separar palavras em suas sílabas orais e produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra. Como socialização e sistematização da atividade, através de uma folha estruturada, foi proposta uma tarefa: desenhar na folha de registro duas coisas que começam como **barata** e, abaixo, tentar escrever o que desenhou (Figura 11).

Figura 11 - Folha estruturada: *A barata diz que tem*

PASSO FUNDO, ____ DE _____ DE 20__.

NOME: _____



BARATA

DESENHE 2 COISAS QUE COMEÇEM QUE NEM A PALAVRA BARATA. ESCREVA DEBAIXO DOS DESENHOS O NOME DE CADA FIGURA DO JEITO QUE VOCÊ SOUBER.

--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

3.3.1.6 Encontro 7

Para o sétimo encontro, foi explorado o jogo *Palavra dentro de palavra*, sugerido por Morais (2019). Nesse momento, os alunos foram convidados a brincar de detetive, procurando palavras que estavam escondidas dentro de outras palavras. Questionou-se se os alunos já conheciam esse jogo e, unanimemente, responderam que não. Portanto, foram apresentadas as fichas/cartas para os alunos, para que se pudesse combinar como seriam chamadas as imagens. Em seguida, as cartas foram divididas em dois grupos (palavras “pequenas” e “grandes”).

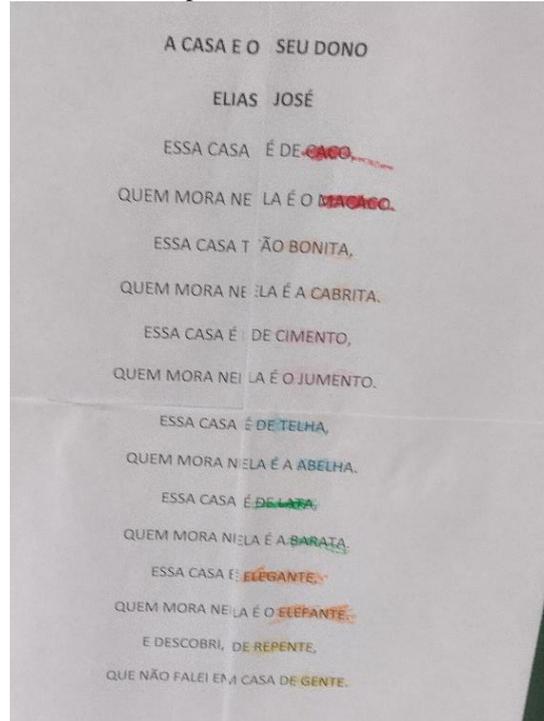
Para iniciar, foi mostrado somente as palavras “grandes” e questionado se as crianças sabiam que palavra poderia estar escondida dentro dela. O primeiro modelo apresentado foi a palavra **sapato**, onde a pesquisadora escondeu com o dedo a primeira sílaba e perguntou qual termo restava ali, e logo responderam **pato**. Como sistematização, foi solicitado que ajudassem a escrever as duas palavras e conferissem se dentro de **sapato** realmente havia a palavra **pato**. Após o modelo e a sistematização, a atividade foi fluindo. A cada palavra grande, eles identificavam qual tinha dentro, e ajudavam a escrever na folha, consolidando a sistematização e concretização da proposta.

Como dinâmica final, foi entregue fichas com as palavras “grandes” para um grupo de crianças, que ficou em um lado da sala, e as fichas com as palavras “dentro de outra” para outro grupo, que ficou do outro lado da sala. A proposta consistia em cada um achar o seu “par”, ou seja, a palavra que estava dentro da sua, uma criança falava a palavra que tinha e precisava achar o seu par. A habilidade fonológica trabalhada foi a de identificar a presença de uma palavra dentro de outra.

3.3.1.7 Encontro 8

No oitavo encontro, foi proposto o trabalho com o poema *A casa e seu dono*, escrito por Elias José, recomendado por Morais (2019). No primeiro momento, foi apresentado um cartaz com o poema escrito (Figura 12) e questionado se as crianças conseguiam ler o título. Após as tentativas e hipóteses, foi feita a leitura do título e recitado o poema (apontando com o dedo para as palavras, fazendo expressões faciais e entonações), observando as rimas, os animais etc. No momento que as crianças já conseguiam recitar com mais autonomia, foi perguntado: “*que palavra parece **caco**? Onde será que está escrito a palavra **caco** no poema?*”. No decorrer da atividade, foi solicitado que as crianças marcassem no cartaz as palavras **macaco** e **caco** com a mesma cor. Na sequência, deveriam assinalar as rimas e seus pares ao longo do poema.

Figura 12 - Recurso: poema *A casa e seu dono*, de Elias José



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Para o segundo momento, foi proposta a exploração da palavra **MACACO** (Figura 13) com as seguintes indagações: “*quantos pedacinhos a palavra possui? Qual é o primeiro pedaço? Como se escreve? Como é cada pedacinho? (ma-ca-co). Quantas letras têm?*”.

Figura 13 - Sistematização: poema *A casa e seu dono*



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como forma de sistematização, foi proposta uma atividade em folha estruturada (Figura 14), para que as crianças pudessem registrar as rimas nas lacunas do poema, onde puderam consultar no cartaz os trechos já marcados, de forma a auxiliá-los a relembrar o que já tinham trabalhado. Cabe dizer que esse momento se tornou muito significativo, pois as crianças conseguiram relacionar o que já estava sendo trabalhado coletivamente (Figura 15) com a tarefa da folha, e acabaram ajudando umas às outras na realização. As habilidades fonológicas

trabalhadas com esta proposta foram: identificar palavras que rimam e produzir (dizer) uma palavra que rima com outra.

Figura 14 - Sistematização: registrar as rimas nas lacunas do poema *A casa e seu dono*

PASSO FUNDO, ____ DE _____ DE 20 ____.
NOME: _____

RELEMBRE A POESIA: A CASA E SEU DONO DE ELIAS JOSÉ (QUE ESTÁ NO BLOG) E COMPLETE COM O QUE ESTÁ FALTANDO:

ESSA CASA É DE CACO,
QUEM MORA NELA É O _____.

ESSA CASA TÃO BONITA,
QUEM MORA NELA É A _____.

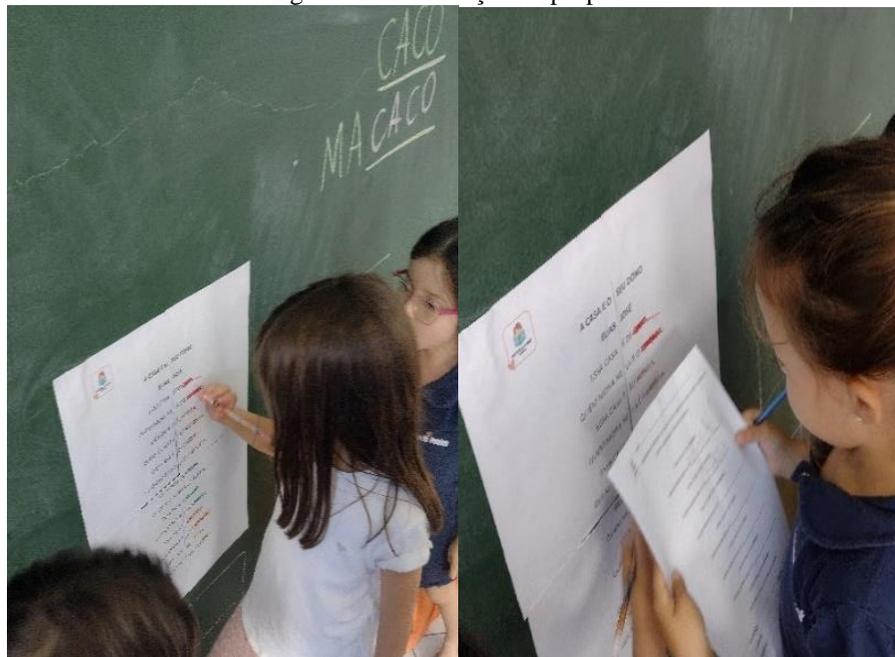
ESSA CASA É DE CIMENTO,
QUEM MORA NELA É O _____.

ESSA CASA É DE TELHA,
QUEM MORA NELA É A _____.

ABELHA
CABRITA
MACACO
JUMENTO

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 15 - Realização da proposta

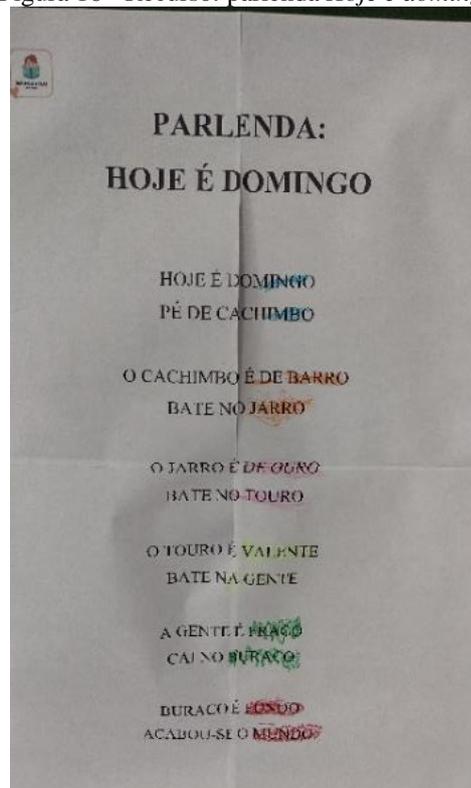


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

3.3.1.8 Encontro 9

Para o nono encontro, o último contendo propostas de intervenção, foi proposto um jogo de linguagem com a parlenda *Hoje é domingo*, sugestão de Soares (2020). Sendo assim, foi exposto um cartaz na sala com a parlenda escrita (Figura 16), a parlenda foi recitada, relembrou-se o conceito de parlenda e foram identificadas suas rimas.

Figura 16 - Recurso: parlenda *Hoje é domingo*



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Sobre isso, Soares (2020) indica a necessidade de lembrar o verso “Cachimbo é de barro / Bate no jarro” e observar que as palavras têm significados diferentes, mas se escrevem quase iguais (Figura 17). Portanto, foi analisada a relação entre os fonemas contidos nos vocábulos **barro** e **jarro** – a intenção foi observar as semelhanças e diferenças. Após, além de **barro** e **jarro**, escreveu-se a palavra **carro** para confronto de ideias. É importante dizer que foi observado se as crianças identificaram as rimas do poema. Por fim, as habilidades fonológicas trabalhadas foram: identificar a relação entre fonemas-letras; modificar palavras substituindo seus fonemas; e verificar que fonemas diferentes formam palavras de significado diferente.

Figura 17 - Sistematização de palavras semelhantes: *Hoje é domingo*



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

3.3.1.9 Encontro 10

Para o último encontro, foi aplicada novamente a testagem realizada no segundo encontro, quantificação silábica e entrevista (Figura 2 - Avaliação diagnóstica), com o objetivo de reavaliar e comparar se as crianças ampliaram suas habilidades fonológicas durante a aplicação da pesquisa.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

A fim de alcançar os objetivos propostos, foi utilizada a coleta de dados por meio de uma avaliação diagnóstica, da elaboração de um diário de bordo, da gravação de vídeo durante a aplicação da sequência didática e da aplicação da entrevista pós-intervenção.

O diário de bordo é um instrumento que auxilia a pesquisadora a registrar e organizar suas incumbências, observações, opiniões, comentários e imprecisões dos alunos e das atividades, tendo subsídios relevantes para avaliar se o que foi planejado deu certo ou não, a fim de delinear os próximos encontros, servindo também como fonte de registro para auxílio e organização de todas as informações. Segundo Monteiro (2007, p. 4),

os registros feitos no diário de bordo são importantes porque a partir deles: [...] podemos identificar as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados, os sentimentos envolvidos, as situações coincidentes, as situações inéditas e, do ponto de vista pessoal, como se enfrentou o processo, quais foram os bons e maus momentos por que se passou e que tipos de impressões e de sentimentos apareceram ao longo da atividade, ao longo da ação desenvolvida. É uma via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos.

No diário de bordo foram registrados o andamento dos encontros, as dificuldades e questionamentos dos participantes, falas e reflexões que foram levantadas, e que foram importantes para uma análise mais detalhada. Foram anexadas, também, as fotos e as folhas utilizadas nos encontros, bem como o registro posterior de cada encontro, com reflexões e comentários da pesquisadora. Lüdke e André (1986, p. 32) afirmam que “a forma de registrar os dados também pode variar muito, dependendo da situação específica da observação. Do ponto de vista essencialmente prático, é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração”.

Já a avaliação diagnóstica foi aplicada antes de iniciar a implementação da sequência didática, com o intuito de verificar o que os alunos já sabiam até o momento. A avaliação diagnóstica apoia-se no conhecimento do aluno, em suas estratégias e vivências singulares para identificar suas necessidades e dificuldades, cabendo ao pesquisador uma apreciação mais minuciosa do processo de aprendizagem dos indivíduos. Ela pode e deve ser efetivada no início, durante e fim de um determinado período.

Nesse sentido, para Hoffmann (2008), é por meio da avaliação diagnóstica que se pode averiguar cuidadosamente as habilidades que as crianças “ainda” não atingiram, e as que “ainda” carecem de maior atenção e mediação. Enfim, localizar cada estudante em seu momento e trajetos percorridos, alterando-se radicalmente o enfoque avaliativo e as “práticas de recuperação” (HOFFMANN, 2008, p. 68).

No caso desta pesquisa, o uso da avaliação diagnóstica como método de coleta de dados buscou perceber quais as habilidades os alunos já possuíam em relação à consciência fonológica e às habilidades do SEA. A formulação dos testes diagnósticos deu-se com base em Ferreira e Teberosky (1991), Morais (2019) e Soares (2020).

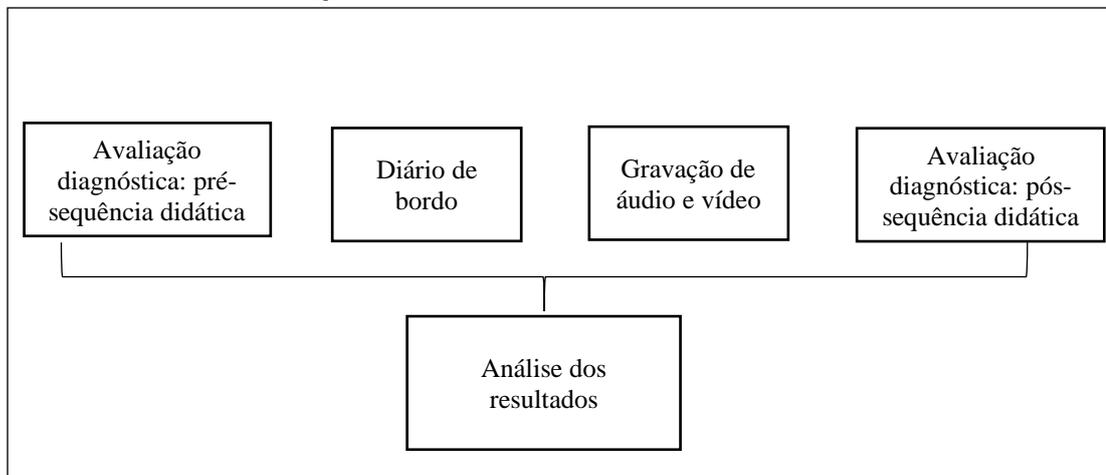
Outro instrumento utilizado para obter a coleta de dados foi as gravações dos encontros. Conforme Honorato *et al.* (2006, p. 6), a gravação de imagens em vídeo é uma valiosa vertente de produção de dados, sobretudo em pesquisas que se referem a crianças pequenas, “afinal, como registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas relações para depois debruçar-se sobre? Há ditos que não são pronunciados oralmente; ditos que não são captados por um gravador e acabam perdidos sem um registro” (HONORATO *et al.*, 2006, p. 6).

Com isso, as gravações buscaram efetivar uma maior visualização de informações que não foram possíveis de serem captadas no momento dos encontros, buscando qualificar as intervenções, falas e momentos. É necessário pontuar que esses registros foram de extrema valia para detectar as diferenças entre os participantes, as reações e respostas, para além do momento da intervenção e aplicação da sequência didática, quando se pôde rever

detalhadamente as propostas, dando maior suporte a momentos que passaram despercebidos. Assim, facilita-se e qualifica-se a coleta e análise dos dados com a intenção de responder à questão norteadora desta pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 26), a “observação possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Decerto, a gravação dos encontros permitiu que a pesquisadora aperfeiçoasse sua mediação e intervenções após cada encontro, qualificando ainda mais sua atuação, pois, conforme Sadalla e Larocca (2004, p. 423), “permite registrar, até mesmo, acontecimentos fugazes e não-repetíveis que muito provavelmente escapariam a uma observação direta”.

Diante do exposto, os instrumentos empregados nesta pesquisa para a coleta dos dados dão maior destaque aos registros de forma mais específica, e singular ao término de cada encontro, beneficiando e usufruindo ao máximo de cada instrumento em cada aula, conforme indicado no Quadro 17.

Quadro 17- Instrumentos de coleta de dados



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em síntese, a junção dos instrumentos permitiu que a pesquisadora pudesse identificar suas percepções e suas interpretações sobre as atividades propostas de maneira mais segura e detalhada.

3.5 Procedimento de análise

A partir dos dados coletados através dos meios elencados anteriormente, busca-se ponderar as implicações encontradas, tendo como apoio as proposições da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2011). Essa técnica compreende-se como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

O procedimento usa diversos instrumentos metodológicos e artifícios sistemáticos e objetivos de definição de conteúdo e mensagens, organizando-se em três fases, segundo Bardin (2011): a pré-análise, a exploração do material, categorização ou codificação e, por último, o tratamento dos resultados, inferências e interpretações.

Para que a pesquisa se concretize com êxito, conforme Bardin (2011), inicialmente se empreende a fase da análise, ou pré-análise, composta por contextualização, avaliação diagnóstica, definição das hipóteses e objetivos, referenciação dos índices, preparação de indicadores e elaboração do material.

Através da avaliação diagnóstica como primeira etapa, é encaminhada a formulação das hipóteses e dos objetivos, com base na observação de quais as relações fonológicas a turma apresentou durante a aplicação da sequência. Dando sequência à pré-análise, são elencadas a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores. Por fim, realiza-se a exploração do material, com a finalidade de categorizar o estudo.

Na utilização da pré-análise, tem-se como finalidade organizar as ideias e especificar as informações. Adotando esses passos, o pesquisador organiza os materiais utilizados na pesquisa, especificando melhor as ideias. Os materiais coletados são importantes para a concretização da pesquisa, e para a análise dos resultados. De acordo com Bardin (2011, p. 124-125), “a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, ‘abertas’, por oposição à exploração sistemática dos documentos”.

Após a pré-análise, o próximo passo é a análise do material elaborado, juntamente com os seus objetivos, chegando-se à categorização da pesquisa. Essa categorização corresponde a “uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e em seguida, por reagrupamento seguindo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147). As divisões empregadas nesta investigação e consideradas *a priori* foram intituladas de consciência lexical e consciência silábica.

A categoria denominada consciência lexical teve como objetivo verificar se a turma já conseguiu superar o realismo nominal, trabalhar habilidades de rimas e aliteração. Isto é, buscou-se avaliar se os participantes conseguiram, a partir do desenvolvimento da proposta, efetivar a diferenciação entre significado e significante e se identificam que as palavras que iniciam (aliteração) ou terminam (rimas) iguais comumente se escrevem da mesma forma. Tal

diferenciação constitui-se nas habilidades prioritárias 7 e 8 (Quadro 4 - Habilidades prioritárias), e foram avaliadas a partir da análise da avaliação diagnóstica e das observações e registros dos encontros.

A segunda categoria, chamada consciência silábica, visou avaliar a capacidade e compreensão da turma em relação às sílabas das palavras. Para tanto, almejou-se perceber se os participantes identificaram que uma palavra é constituída por sílabas (conjunto de letras), e essas sílabas podem ser quantificadas e segmentadas – habilidades prioritárias 1 a 6 (Quadro 4 - Habilidades prioritárias). Buscou-se identificar essas habilidades por meio, principalmente, das atividades realizadas entre os encontros três e cinco: o jogo *Batalha de Palavras* e *Lá vai o meu barquinho*.

De acordo com a descrição acima, a pesquisa aqui apresentada desenvolveu-se mediante a análise dos registros do diário de bordo, avaliação diagnóstica e, sobretudo, através das gravações dos encontros, proporcionando as interpretações e as conclusões registradas no próximo capítulo.

4 RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados alcançados no estudo por meio da implementação da sequência didática proposta. Como referido anteriormente, visando alcançar o resultado almejado nesta investigação, os dados foram analisados a partir de categorias definidas *a priori* e intituladas de consciência lexical e de consciência silábica.

4.1 Consciência lexical

De acordo com Soares (2016), a consciência lexical é a primeira etapa da consciência fonológica que as crianças ainda não alfabetizadas apresentam. Para a autora, nessa etapa, as crianças enfrentam dificuldades para isolar e identificar os sons da fala e ainda apresentam dificuldades em separar os nomes/palavras daquilo que elas designam, nesse sentido, precisam superar a fase do realismo nominal.

A partir dessa concepção, buscou-se, nesta categoria, perceber se os estudantes conseguiram superar a questão do realismo nominal, rimas e aliterações. Ou seja, dissociar significado de significante, identificar palavras que rimam e falar palavras que começam da mesma forma (aliterações). Para tanto, avaliou-se se os participantes conseguiram, a partir do desenvolvimento da proposta, concretizar a distinção entre significado e significante e se compreenderam que as palavras que iniciam (aliteração) ou terminam (rimas) iguais habitualmente se escrevem de maneira idêntica.

Tais habilidades, que se constituem como as habilidades prioritárias descritas por Morais (2019) (Quadro 4 - Habilidades prioritárias e Quadro 12 - Metas para os anos escolares), preconizam em relação às aliterações: identificar palavras que começam com determinada sílaba; e produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra. Já em relação às rimas: produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra; identificar palavras que rimam; e produzir (dizer) uma palavra que rima com outra.

Para tanto, foram analisados os dados obtidos na avaliação diagnóstica, nas gravações dos encontros, no diário de bordo elaborado durante a implementação da sequência didática e nas transcrições e análise da entrevista final.

No que diz respeito ao momento da avaliação diagnóstica, no qual foi solicitado, através de um ditado de palavras sugerido por Morais (2019), que as crianças escrevessem espontaneamente (sem qualquer intervenção) as palavras, apoiadas nas imagens, buscou-se observar em que nível de escrita cada criança se encontrava naquele momento inicial. Assim,

utilizou-se dos níveis psicogenéticos de escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1991), que se caracterizam como: pré-silábico (grafia de letras, e o pensamento de que para escrever coisas diferentes deve haver fonemas diferentes), silábico sem valor sonoro (cada letra vale por uma sílaba sem correspondência sonora), e silábico com valor sonoro (cada letra vale por uma sílaba com correspondência sonora), silábico-alfabético (uma análise que vai além da sílaba) e alfabético (cada letra corresponde a um fonema, ainda apresentando confusões ortográficas).

Como apresentado no Quadro 18, das 19 crianças matriculadas na turma, 16 realizaram a avaliação diagnóstica de escrita. Diante disso, os dados demonstram que a maioria dos estudantes se encontram no nível pré-silábico, isto é, de acordo com os dados, os participantes já utilizam letras para representar palavras. No entanto, ainda não conseguem fazer relação entre a quantidade de sílabas (consciência silábica) nem relação aos sons que as letras representam (consciência fonêmica).

Quadro 18 - Níveis de escrita no momento da avaliação diagnóstica

Nível	Quantidade de alunos neste nível
Pré-silábico	9
Silábico sem valor sonoro	0
Silábico com valor sonoro	3
Silábico alfabético	2
Alfabético	2

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os dados confirmam que três dos estudantes já fazem relação à quantidade de sílabas de uma palavra, na escrita, utilizando uma letra (escrita, geralmente a vogal) para cada sílaba oral, caracterizando o nível silábico com valor sonoro. Dois estudantes apresentaram o nível silábico alfabético, em que, além de uma letra por sílaba, já colocam mais alguma (geralmente consoante) para formar as palavras. Também, dois estudantes apresentaram a escrita alfabética, sendo assim, já escrevem de uma maneira mais convencional, porém ainda com questões ortográficas a serem superadas.

Na continuidade da análise, foram avaliadas as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética por meio das observações feitas no momento da avaliação diagnóstica (encontros 1 e 2). Conforme os dados contidos no Quadro 19, evidencia-se que todos os alunos que realizaram a atividade de escrita espontânea (Figura 2 - Avaliação diagnóstica), já dispunham da hipótese de que para escrever se utilizam letras (apenas letras, não se utilizam símbolos nem números misturados, como geralmente acontece no processo inicial da aquisição da escrita). Ainda, observa-se que 43% das crianças utilizaram letras distintas para escrever as palavras

(não repetiram letras), 18% conseguiram associar a escrita (grafia) com a pauta sonora, e 25% das crianças conseguiram identificar os fonemas para além das vogais.

Quadro 19 - Propriedades do SEA, no momento da avaliação diagnóstica

Propriedade do SEA	Número de alunos já apropriados
Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.	16
Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.	7
As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.	3
As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.	4

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na escrita espontânea (escrita sem intervenção de um adulto) e da quantificação silábica, por meio das falas dos alunos, percebe-se que os alunos já se apropriaram das propriedades iniciais do SEA. Fato que reforça o processo inicial da escrita e, ainda, enfatiza a questão do realismo nominal. Conforme Soares (2020), nessa fase, a criança precisa compreender que na escrita não há relação entre o tamanho/características do objeto e o tamanho da palavra.

Nessa direção, no decorrer das entrevistas, verificou-se a fala de um aluno que relacionou o número de pontas da imagem da bala para justificar o tamanho da palavra. Tal fato indica que o realismo nominal ainda está presente na reflexão das crianças. Em outras entrevistas também é identificada essa característica e os trechos são transcritos no Quadro 20:

Quadro 20 - Falas durante a entrevista inicial que caracterizam o realismo nominal (quantificação silábica)

<i>“4 pontas, 1 redondo”</i>
<i>“tem dois cocos e um pirulito”</i>
<i>“Só tem uma bala”</i>
<i>“quatro porque que tem quatro bolinhas aqui”</i>
<i>“Brigadeiro eu como de uma vez só”</i>
<i>“Pirulito combina só com dois”</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As falas destacadas enfatizam que no momento da avaliação diagnóstica os estudantes ainda relacionavam as imagens contidas na proposta para justificar a maneira que escreviam, marcando aleatoriamente, ou marcando de acordo com a quantidade de lados (bala 4 lados, 4 bolinhas marcadas).

Ainda no momento da entrevista, uma questão solicitava para que os estudantes falassem uma palavra que fosse maior que a palavra sol. Tal pedido tinha como intuito analisar a quantidade de letras ou a quantidade de sílabas. Percebeu-se que duas crianças imediatamente responderam que não sabiam. Outras, conforme o exposto no Quadro 21, reforçam a não superação da fase do realismo nominal.

Quadro 21 - Falas durante a entrevista inicial que caracterizam o realismo nominal (palavra maior que sol)

“Sol é gigante, plantação de uva, tem mais de uma palavra junto”
“Prédio”
“Lua ela brilha na noite”
“Cadeira é grande que nem sol”
“Prédio é desse tamanho [abrindo os braços]”
“Lua, não sei porque”

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As demais crianças empregaram falas que estavam corretas, realmente eram maiores que sol, porém não sabiam como justificar as escolhas, como apresenta-se no Quadro 22:

Quadro 22 - Falas durante a entrevista inicial dos alunos que acertaram em dizer uma palavra maior que sol

“Maria Clara, tem dois nomes”
“Valentina é maior”
“Tapete, têm muita letra”
“Paralelepípedo”
“Tema de casa é duas palavras sol é uma”
“Roblox, por que eu acho”
“Helena e Maria Clara tem o nome bem maior é bem grande”

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Essas falas evidenciam que em poucos momentos foi pensado explicitamente na quantidade de letras, e em nenhum momento foi citado a questão das sílabas.

Outro aspecto analisado foram as rimas. Segundo Soares (2016, p. 179), as rimas compreendem as “designações da semelhança entre os sons finais de palavras”. No desenrolar das entrevistas, foi indagado sobre qual palavra rima com balão. Por meio do diário de bordo, percebe-se que surgiram algumas reflexões por parte da pesquisadora acerca do tema: “Muitas crianças apenas falaram que não sabiam, algumas que não sabiam que era rima (falei, para as que perguntam, que eram palavras que tinham o mesmo som no final), e muitas confundiram com a aliteração” (DIÁRIO DE BORDO, 2022).

Ainda, as falas de outras dez crianças indicam que não sabiam nenhuma palavra, duas disseram não saber o que era rima, e as demais “tentaram” responder, como mostra o Quadro 23:

Quadro 23 - Falas durante a entrevista inicial sobre as rimas

<p>“Aqui não tem balão, na minha casa só tem um”</p> <p>“Bexiga”</p> <p>“Balão começa com b”</p> <p>“Avião, os dois tem b no começo”</p> <p>“Ralão”</p> <p>“Bala começa com ba”</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Tais falas demonstram que os alunos não tinham compreensão do que significa a rima e outros se referiram ao som da mesma sílaba inicial. Portanto, conclui-se que ainda existe uma falta¹⁰ de compreensão sobre o significado das rimas.

Outro elemento analisado diz respeito à aliteração. O termo aliteração, segundo Soares (2016, p. 180), é usado para “designar a semelhança entre os sons iniciais de palavras em sílabas”. Nesse sentido, indagou-se os estudantes: “*você pode me dizer uma palavra que começa igual macaco?*”. De acordo com os registros no diário de bordo da pesquisadora, percebeu-se que, no decorrer da atividade, tiveram mais “acertos”, posto que os alunos conseguiram refletir corretamente acerca do som inicial da palavra macaco e relacionar com palavras de suas vivências diárias.

Tal percepção é evidenciada no trecho: “Observei novamente, que a tarefa mais “fácil” foi a de dizer uma palavra que comece como macaco, pois na turma há várias crianças que começam com ma, enfatizando que os alunos já têm trabalhado com o nome próprio e que este já é algo que as crianças já se apropriaram” (DIÁRIO DE BORDO, 2022).

Na mesma direção, os registros das atividades realizadas nos encontros 1 e 2 (entrevista) indicam que apenas quatro crianças responderam diretamente que não sabiam dizer uma palavra que se inicia da mesma forma que macaco, sete responderam “corretamente” e exemplificaram com as palavras macaquice, Marthina, Maria, Mariana, Manuela e Mamá. Os demais estudantes tiveram respostas confusas, como apresentado no Quadro 24. Tais dados demonstram que sete dos 16 participantes refletiram sobre a aliteração propriamente dita (inicial das palavras).

¹⁰ Compreende-se como falta quando o aluno nunca teve contato, e como erro quando o aluno já teve contato e ainda não se apropriou.

Quadro 24 - Falas durante a entrevista inicial envolvendo aliteração

<p>“Cícero, não sei por que”</p> <p>“Prédio”</p> <p>“Folha, tem uma letra no meio que é igual”</p> <p>“Caetano, ‘ca’ e ‘ma’ são parecidos”</p>
--

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Até o momento foi analisado o nível de escrita psicogenético das propriedades do SEA, ou seja, questões que envolveram o realismo nominal, rimas e aliteração no momento da avaliação diagnóstica. A partir de agora, são apresentados os resultados da análise dos encontros onde as crianças foram convidadas a refletir sobre as palavras. Dessa forma, na tentativa de atingir os objetivos da categoria e elucidar a categoria consciência lexical, dá-se ênfase aos encontros (Quadro 25):

Quadro 25 - Descrição dos encontros selecionados para análise para a categoria da consciência lexical

Encontro	Proposta	Habilidade
4	Fábula: Leão e Ratinho	Realismo Nominal
8	A casa e seu dono	Rima
9	Hoje é domingo	Rima
3	Janelinha	Aliteração
5	Lá vai o meu barquinho	Aliteração
6	A barata diz que tem	Aliteração

Fonte: A autora (2022).

Conforme o diário de bordo do quarto encontro (trecho descrito abaixo), onde o desafio era que os alunos diferenciassem significado e significando, organizando as fichas dos nomes leão e ratinho de acordo com as imagens, evidenciou-se avanços em relação à quantificação silábica e dissociação de significado e significante nas aprendizagens propostas. Afinal, relembra-se que, na entrevista inicial, dissociar o tamanho/características dos objetos era um desafio. Portanto, a pesquisadora observou que:

O mais bacana deste encontro, foi o quão rápido as crianças relacionam os novos aprendizados e começam a coloca-los em prática rapidamente, várias crianças já foram respondendo aos desafios de hoje, se embasando nas reflexões e análises feitas no encontro anterior, sobre a quantificação silábica, em relação ao som da palavra, as letras e não ao objeto/animal. Estavam muito bem munidas de argumentos, e utilizavam eles a todo momento para justificar o porquê das escolhas (DIÁRIO DE BORDO, 2022).

Os registros também demonstram que a turma já criou vínculo com a pesquisadora, visto que a cada proposta fazem novas reflexões, e a todo momento reativam as propostas e

aprendizagens que já foram trabalhadas nos outros encontros. Isso pode ser observado no seguinte trecho: “Houve uma grande troca, muito significativa, o encontro de hoje me surpreendeu pela potência, e pelas relações estabelecidas, no decorrer das propostas” (DIÁRIO DE BORDO, 2022).

Em relação às propostas que envolviam as rimas, o momento mais acentuado foram as primeiras hipóteses e tentativas feitas pelas crianças no quesito rima, embora na avaliação diagnóstica/entrevista a turma, majoritariamente, não tenha conseguido dizer uma palavra que rimasse com balão, quando houve as primeiras explicações elas já fizeram a associação do seu nome e qual seria o “eco”, identificando, dessa maneira, as rimas.

Tal fato é percebido no início do encontro 8, na apresentação do poema, quando, na primeira estrofe, exibe-se a frase “Essa casa é de caco, quem mora nela é o macaco”. De acordo com a gravação do encontro, mesmo sem conhecer o poema, as crianças ajudavam a completar a frase dizendo quem mora nela é o? “*macaco, aco, aco*” e continuavam nas estrofes seguintes: *telha, “abelha, elha, elha*”. Portanto, nota-se que já estavam mais familiarizadas com as rimas, e sabiam como identificá-las.

Da mesma forma, na gravação do encontro, percebe-se que na estrofe onde dizia a palavra barata as crianças retomaram as reflexões feitas no encontro 6 (quando foi trabalhada a aliteração a partir da música *A barata diz que tem*). Além disso, verifica-se que houve falas após as intervenções como: “*Leão, parece balão, limão, João, avião*”. Todos esses dados apontam para a apropriação do conceito de rima, durante a implementação da proposta, presentes na habilidade 7, que contempla identificar palavras que rimam, e na habilidade 8, que enfatiza produzir/dizer uma palavra que rima com a outra.

Pode-se observar que, de acordo com a gravação do encontro, quando a pesquisadora solicitou a realização da atividade da folha estruturada (Figura 14 - Sistematização: registrar as rimas nas lacunas do poema *A casa e seu dono*), o momento mais significativo decorreu do suporte que as crianças davam uma à outra, bem como dos argumentos que usavam para escolher as palavras. Conforme os registros da pesquisa, após as intervenções, das 17 crianças que participaram da intervenção, 15 conseguiram realizar a proposta (folha estruturada) com autonomia e dando boas dicas aos colegas, e apenas uma, por estar no nível pré-silábico de escrita, utilizou letras aleatórias (sem relação sonora). Isso demonstra o quão potente as atividades, brincadeiras (eco) e intervenções feitas acerca do poema foram, pois serviram de modelo e repertório para que as crianças se apropriassem e conseguissem realizar os desafios propostos.

De acordo com o diário de bordo, no encontro 5, ao se trabalhar com a aliteração, foi solicitado que os participantes dissessem palavras que começassem iguais (determinadas sílabas orais). Diante disso, constatou-se que já possuíam melhorias em relação às aprendizagens propostas:

No primeiro momento, no qual precisavam resgatar de memória o que era o “pedacinho” a turma já respondeu que as palavras teriam que começar com “ma”. Nos momentos em que chegava a vez de algumas crianças que não havia participado dos encontros anteriores, solicitava a turma se alguém poderia ajudar o colega, e contar como fazer, e sempre alguém se prontificava a explicar (DIÁRIO DE BORDO, 2022).

Cabe destacar, como salientam os registros, a importância da sequência didática no decorrer do processo e das intervenções realizadas, pois os alunos que não participavam de todo o processo (faltas por doença e/ou viagem) precisavam de mais ajuda na sua vez de responder aos desafios.

Nos encontros 3, 5 e 6 o objetivo principal foi trabalhar a aliteração. O momento da chamada (nome próprio), como já esperado pelas respostas da avaliação diagnóstica (onde várias crianças utilizam os nomes dos colegas como repertório), foi muito prazeroso e tranquilo, pelo fato de a escola/turma ter a atividade de chamada como proposta permanente. Os maiores desafios foram na proposta *Lá vai o meu barquinho*, pois além de pensar na sílaba inicial, alguns precisavam se desprender no campo semântico (maçã, o solicitado era outra palavra que iniciasse com ‘ma’, não precisava ser outra fruta). De acordo com as gravações, foi preciso a intervenção da pesquisadora com a seguinte observação:

Será que no nosso barquinho pode entrar cachorro, sendo que nele só vai quem começa que nem **maçã**?”. Após, outra criança falou a fruta caqui, retomamos que eram palavras que começavam como maçã, não necessariamente precisavam ser frutas, nosso barquinho não levava apenas frutas (DIÁRIO DE BORDO, 2022).

No encontro 6, após a canção da música *A barata diz que tem*, o desafio ocorreu por meio de uma folha estruturada (Figura 11 - Folha estruturada: *A barata diz que tem*). As crianças deveriam registrar, através do desenho e da escrita, coisas que começassem como a palavra barata. Diante disso, das 17 crianças que participaram, 15 conseguiram realizar a atividade com autonomia. Nesse momento, pelo fato de algumas crianças apresentarem diferentes níveis de escrita (como visto no Quadro 18 - Níveis de escrita no momento da avaliação diagnóstica), a pesquisadora questionou e registrou as tentativas espontâneas de escrita de cada criança. As palavras escolhidas pelos estudantes foram: bala, balanço, balão, bacia, barco, balde e baú.

Das 17 crianças, duas apresentaram maior insegurança. Uma colocou apenas o pedacinho ‘ba’ na escrita (demonstrando incerteza na hora de escrever, pois a sílaba ‘ba’ ela sabia que era o início, como era igual teria que escrever igual), porém essa escrita já comprova que as habilidades 5 (identificar palavras que começam com determinada sílaba) e 6 (produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra) foram alcançadas. A outra representou balanço e pracinha, mostrando ainda não ter superado o realismo nominal, refletindo sobre a característica do objeto.

Dando sequência, após todos os encontros, a entrevista foi repetida, foram utilizadas as mesmas perguntas da avaliação diagnóstica e as crianças apresentaram as respostas contidas no Quadro 26:

Quadro 26 - Respostas: entrevista final

Realismo Nominal	Rima	Aliteração
Palavra maior que sol	Palavra que rima com balão	Palavra que começa igual macaco
<i>“Leão”</i> <i>“mo-chi-la”</i> <i>“sorvete tem 3 pedacinhos”</i> <i>“Elefante”</i> <i>“paralelepípedo”</i> <i>“Tema de casa”</i> <i>“Medalha”</i> <i>“Maria Clara, tem muitos pedacinhos, eu aprendi palavras maiores que sol)”</i> <i>“caminhão”</i> <i>“Valentina”</i> <i>“Carro tem 2 pedacinhos, sol só tem 1”</i>	<i>“pão”</i> <i>“cão”</i> <i>“João”</i> <i>“Não, tem ão”</i> <i>“avião”</i> <i>“Bernardão”</i> <i>“leão, ão, ão”</i> <i>“João, “ão, ão”</i> <i>“mão e vão”</i>	<i>“Mala”</i> <i>“Maria”</i> <i>“Mariana”</i> <i>“mama, começa com m”</i> <i>“Marthina”</i> <i>“macaca”</i> <i>“Maitê”</i> <i>“Mal, malvado”</i> <i>“Malu”</i> <i>“Maluquice”</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

De acordo com o Quadro 26, a maioria dos estudantes teve respostas coerentes com as atividades propostas na sequência didática, demonstrando avanços nas reflexões iniciais, quando a maioria apresentava dificuldade na compreensão do que seria rima e aliteração.

Após analisar os encontros, foi feita uma comparação entre a avaliação diagnóstica realizada nos encontros 1 e 2 com a entrevista feita após a aplicação da sequência didática no encontro 10. Conforme o Quadro 27, foram obtidos seguintes resultados:

Quadro 27 - Resultados obtidos nas entrevistas pré-avaliação diagnóstica e pós-aplicação da sequência didática

1° entrevista				
Respostas	Quantos alunos participaram	Acertou	Tentou, mas não conseguiu	Não (diretamente)
Realismo Nominal	16	11	3	2
Rima		2	2*	12
Aliteração		8	4	4
2° entrevista				
Respostas	Quantos alunos participaram	Acertou	Tentou, mas não conseguiu	Não (diretamente)
Realismo Nominal	18	14	-	4
Rima		11	2*	5
Aliteração		13	2	3

* Confundiram com aliteração, porém tentaram responder.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como pode-se observar, a quantidade de alunos que acertaram de primeira as respostas, ou seja, estavam de acordo com a proposta (mostrando compreensão do que se pedia) passou de 68% para 77%. Considerando que o tempo de intervalo entre as entrevistas foi de 15 dias, houve um aumento significativo, isso demonstra que as crianças, mesmo em um curto período, conseguiram qualificar seus conhecimentos e pensamentos.

Outro dado interessante refere-se à proposta de dizer uma palavra que rima com outra, antes 75% das crianças responderam diretamente que não sabia, já após a aplicação da sequência didática, este número baixou para 27%, mostrando que depois das explicações e brincadeiras contidas nos encontros os alunos conseguiram avançar em suas hipóteses, ou seja, a sequência didática favoreceu a aprendizagem e avanços dos estudantes.

Segundo os dados apresentados e analisado na categoria consciência lexical, pode-se concluir que a maioria dos estudantes conseguiu avançar em suas hipóteses, demonstrando grande participação nos encontros, envolvendo-se nas propostas (manifestando que as atividades estavam de acordo com a faixa etária da turma e com o nível de aprendizagem) do início ao fim.

Através das observações feitas, no que tange à consciência lexical, conforme já apresentado (Quadro 12 - Metas para os anos escolares), as crianças participantes da pesquisa conseguiram, majoritariamente, atingir as metas indicadas por Soares (2020), que consistem em: identificar palavras que rimam e identificar palavras que começam com a mesma sílaba (aliteração). Vale frisar que essas metas foram alcançadas após a aplicação da sequência didática, pois, como já identificado, a maioria não conseguia anteriormente (no momento da avaliação diagnóstica).

Os avanços nas reflexões e nas habilidades foram construídos de maneira colaborativa, significativa e prazerosa, pois é preciso lembrar que estamos falando de crianças pequenas e que ainda estão em pleno processo de desenvolvimento.

4.2 Consciência silábica

Conforme Soares (2016), a consciência silábica manifesta-se na criança de maneira espontânea, desde muito cedo, tornando-se, assim, a unidade fonológica mais acessível e mais tranquila de ser trabalhada. Portanto, a consciência silábica é uma habilidade quase que natural, e refere-se à capacidade de dividir as palavras em suas sílabas orais.

A partir dessa concepção, procurou-se, nesta categoria, perceber como as crianças participantes conseguiram separar as palavras em suas sílabas orais e fazer sua quantificação. Soares (2016, p. 187) ressalta que “o passo inicial da fonetização da escrita é a escrita silábica: capaz de recortar oralmente a palavra em sílabas, e já compreendendo que a escrita representa os sons das palavras, e que estes são representados por letras, a criança escreve silabicamente [...]”. Para tanto, foram analisados os dados obtidos na avaliação diagnóstica (escrita espontânea e quantificação silábica), observações registradas no diário de bordo, nas gravações dos encontros e na entrevista final.

No momento da avaliação diagnóstica (Quadro 18 - Níveis de escrita no momento da avaliação diagnóstica), na proposta de escrita espontânea, os níveis de escrita que se relacionam com esta categoria são os níveis de escrita silábicos com e sem valor sonoro. Nessa perspectiva, os dados demonstram que apenas três dos 16 estudantes participantes realizam a escrita silábica com valor sonoro, ou seja, utilizam das sílabas orais para sustentar a escrita. Isso indica que poucos alunos realizavam uma escrita silábica (colocando uma letra para cada sílaba oral). Já nove estudantes estavam no nível pré-silábico (escrita sem relação silábica e sonora), o que comprova que ainda não realizam esta associação. E, por fim, quatro estudantes já avançaram em suas reflexões, ultrapassando as reflexões silábicas e associando para cada sílaba seus respectivos fonemas.

Também no momento da avaliação diagnóstica, na proposta de quantificação silábica (Figura 4 - Avaliação diagnóstica: consciência silábica), quando as crianças deveriam marcar a quantidade de sílabas de acordo com as imagens, 16 estudantes não conseguiram realizar a proposta. Conforme os registros da pesquisadora, as crianças iam marcando aleatoriamente as quantidades ou fazendo referências às imagens/realismo nominal, momento que reforça as conclusões referente ao realismo nominal. Como mostrou-se no Quadro 20 - Falas durante a

entrevista inicial que caracterizam o realismo nominal (quantificação silábica), um aluno marcou corretamente, porém não soube explicar suas escolhas, e outro aluno marcou as primeiras “corretas”, as outras marcou aleatoriamente e tampouco soube justificá-las. Desse modo, ratifica-se que apesar de ser uma habilidade mais acessível às crianças, é uma habilidade que não aparecerá espontaneamente nos estudantes sem a devida reflexão metalinguística.

Esses dados concretizam-se na fala da pesquisadora, registrada no diário de bordo após o segundo encontro:

[...] embora apresentassem boas hipóteses, ainda não havia reflexão silábica, quando solicitados que quantificasse os: ‘pedacinhos’ das palavras (sílabas) ou quantas vezes abrimos a boca para falar, o que mais aconteceu foi as crianças relacionarem a quantidade de pirulitos (por exemplo) que haviam na imagem, ou seja cocada tinha mais que uma na imagem, então era mais pedacinhos, o brigadeiro (ou negrinho, como alguns nomearam) se come com uma mordida, com isso só um pedacinho (DIÁRIO DE BORDO, 2022).

Os encontros da sequência didática que foram analisados de acordo com esta categoria são os apresentados no Quadro 28, contendo as habilidades prioritárias: 1) separar palavras em suas sílabas orais, 2) contar as sílabas das palavras orais e 3) identificar entre duas palavras qual é a maior (porque tem mais sílabas).

Quadro 28 - Descrição dos encontros selecionados para análise para a categoria da consciência silábica

Encontro	Proposta	Habilidade
3	Batalha de palavras	1, 2 e 3
4	Fábula: O leão e o ratinho	1, 2 e 3

Fonte: A autora (2022).

O relato desse encontro está registrado no diário de bordo, feito após o término do terceiro encontro e a realização da proposta de jogo *Batalha de Palavras*:

No jogo as crianças no primeiro momento (como já se sabia que as crianças não tinham conseguido realizar esta tarefa na avaliação diagnóstica), não sabiam como quantificar as palavras silabicamente, quando questionados, justificaram falando que a quantificação tinha a ver com a quantidade de letras que a palavra tinha (DIÁRIO DE BORDO, 2022).

Portanto, foi necessário a explicação do que era e como se fazia a separação silábica, a explicação foi registrada da seguinte forma: “falei que ali estávamos no referindo as sílabas/pedacinhos/quantas vezes abrimos a boca para falar determinada palavra e não a quantidade de letras da palavra” (DIÁRIO DE BORDO, 2022).

Após essa explicação, foram utilizadas duas imagens e demonstrado (modelo) como realizava-se a quantificação, após esse modelo, as crianças já começaram a fazer “corretamente” (conseguiram compreender a proposta e como era feita a quantificação silábica) essa quantificação, e de maneira lúdica conseguiram quantificar oralmente, representar essa quantidade pelas tampinhas (material concreto que foi disponibilizado) e, conscientemente, dizer qual palavra era maior do que a outra.

As reflexões acerca do encontro 4 enfatizam o quão eficientes são as intervenções, pois, como foi registrado no diário de bordo e já apresentado na categoria anterior, as crianças acionavam os novos conhecimentos a todo o momento, bem como justificavam suas falas e suas escolhas.

No momento em que as crianças foram convidadas a realizar a mesma proposta da avaliação diagnóstica (quantificação silábica/marcar quantas sílabas tinha cada palavra), demonstraram-se muito confiantes e tranquilas, e utilizaram estratégias que foram apresentadas no decorrer dos encontros. Estes avanços estão registrados no Quadro 29:

Quadro 29 - Dados obtidos em relação a quantificação silábica

	Participantes	Acertou todas	Acertou a maioria	Não conseguiu realizar
1º tentativa (Avaliação diagnóstica)	16	1	1	14
2º tentativa (Entrevista final)	18	14	1	3

Fonte: A autora (2022).

Das três crianças que não conseguiram realizar a proposta na segunda tentativa, duas não participaram dos primeiros encontros (reforçando a importância da sequência de atividades), e a outra confundiu-se na hora de levantar os dedos, posto que erguia mais de um dedo para cada sílaba oral falada, assim, enganava-se na contagem e na hora de marcar.

A estratégia mais utilizada foi a de “materializar”, ou seja, utilizar o concreto e, assim, visualmente, utilizar os dedos, onde para cada sílaba dita era erguido um dedo. Em contrapartida, alguns alunos preferiram fazer esta contagem mentalmente, demonstrando também ser um método eficiente.

Na tarefa de dizer uma palavra maior que sol, na primeira avaliação nenhum dos estudantes conseguiu realizar com eficiência, devido às questões já citadas (realismo nominal), como apresentado no Quadro 21 - Falas durante a entrevista inicial que caracterizam o realismo nominal (palavra maior que sol).

Contudo, após a aplicação da sequência didática, a entrevista foi refeita e algumas respostas vieram acompanhadas da quantificação silábica (conforme o Quadro 30), revelando a compreensão e reflexão acerca da resposta dada. As respostas exemplificadas no Quadro 30 foram retiradas das gravações dos encontros e da análise das entrevistas (folhas):

Quadro 30 - Comparação das respostas: palavra maior que sol

Palavra maior que SOL		
1º entrevista 03/11	2º entrevista 18/11	Observação acerca das respostas
Lua	Leão	Superação do realismo nominal
“Tapete tem muita letra”	Mo-chi-la	Fazendo a quantificação silábica de acordo com as atividades da SD.
“Cadeira é mais grande que sol”	Sorvete “tem mais pedacinhos”	Mesmo tendo sido uma palavra corretamente na primeira entrevista, na segunda nota-se um avanço, já que a quantificação se refere ao número de sílabas não de letras.
“Prédio, é desse tamanho”	E-le-fan-te	Após a resposta comentou que tinha gostado de aprender os pedacinhos.
Paralelepípedo (não soube dizer o porquê da escolha)	Leão “eu vi nos pedacinhos”	Fazendo a quantificação silábica de acordo com as atividades da SD.
“Plantação de uva tem várias palavras junto”	Carro “tem dois pedacinhos, sol só tem um”	Fazendo a quantificação silábica de acordo com as atividades da SD, e justificando a sua escolha.

Fonte: A autora (2022).

De acordo com o Quadro 30, muitas crianças conseguiram avançar nesse quesito, apresentando maior consciência em justificar suas respostas, aumentando o repertório cognitivo e utilizando as estratégias apresentadas na sequência como suporte de suas respostas, demonstrando que já não estavam mais relacionando as palavras pelos seus grupos semânticos, mas sim pela reflexão linguística e fonológica apresentadas no decorrer da sequência didática.

Embora algumas não conseguiram justificar o porquê da palavra escolhida como resposta, apenas duas crianças responderam que não sabiam dizer (crianças que não participaram da avaliação diagnóstica e nem dos encontros por motivos pessoais).

Conforme observado nesta análise, e com base nas metas de Soares (2020) segundo a faixa etária pesquisada (Quadro 12 - Metas para os anos escolares), no que diz respeito à consciência silábica (identificar número de sílabas em palavra ouvida e inferir que sons das palavras correspondem a letras na escrita), a sequência didática aplicada conseguiu atingir os objetivos propostos e apresentar grandes avanços, pois, como já apresentado, essas habilidades,

num primeiro momento (avaliação diagnóstica), não se traduziram em uma tarefa “fácil” para as crianças.

Desse modo, tais indicativos apontam que as propostas aplicadas na sequência didática fizeram muita diferença no pensamento das crianças, no modo de refletir sobre as palavras, bem como as atividades serviram de repertório na hora de justificar suas escolhas, assim, acarretando o aumento da autonomia e da qualidade dos argumentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do mestrado em Educação, tivemos o privilégio de investigar várias concepções e deparar-nos com distintos processos, como o primeiro vínculo com novos professores e colegas, as trocas e os diálogos riquíssimos nas disciplinas, grupos de pesquisa etc. Esse contexto tem uma influência muito grande na pesquisa elaborada e, certamente, colaborou de forma significativa para a sua realização.

Nesse sentido, este estudo abordou a alfabetização em contexto de letramento com o foco na consciência fonológica, decorrente da aplicação de uma sequência didática envolvendo jogos de linguagem. E foi desenvolvido com uma turma de crianças pequenas, com idade entre 4 e 5 anos, em uma escola particular da cidade de Passo Fundo (RS).

Através das investigações de Soares (2020) e Morais (2019) foi possível entender que o processo de alfabetização se desenvolve em paralelo ao aperfeiçoamento das habilidades de consciência fonológica. A consciência fonológica está “localizada” dentro da consciência metalinguística e subdivide-se em consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica, subdivisão utilizada posteriormente como categorias de análise. Conforme Morais (2019), o estudo das habilidades fonológicas é essencial para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), bem como para a alfabetização dos alunos, porém apenas a consciência fonológica não dá conta de todo o complexo processo de alfabetização.

Dessarte, no decorrer desta pesquisa, estudou-se a consciência fonológica, caracterizada por ser uma dimensão da consciência metalinguística, que tem como principal objetivo fazer com que as crianças reflitam e se atentem para os sons das palavras. No caso deste estudo, especificamente, foram analisadas estratégias didáticas aplicadas em crianças pequenas, com o foco em trabalhar jogos de linguagem que contemplem as habilidades da consciência fonológica. De acordo com Morais (2019), a criança deve refletir desde cedo sobre as palavras, brincando com sílabas e rimas para, então, associar a relação entre a oralidade e as letras usadas para escrever. Dessa forma, o indivíduo desenvolve uma atitude curiosa sobre a linguagem.

Outrossim, conforme Soares (2020), a capacidade de focar e selecionar os sons que constituem a palavra e refletir sobre os sons da fala é denominado como consciência fonológica, dividida em suas dimensões: consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica. A consciência fonológica é necessária (mas não suficiente) para que a criança atinja o princípio alfabético. Em relação a isso, a autora enfatiza que é necessário que se desenvolva em conjunto com as habilidades de consciência fonológica, de compreensão do princípio alfabético e do conhecimento de letras. Para tanto, esse trabalho deve ser iniciado na Educação Infantil,

instigando a criança a superar o realismo nominal e desenvolver a consciência de rimas e aliterações e, na sequência, desenvolver a consciência silábica, assim, possibilitando condições para que as crianças possam ter o domínio do sistema alfabético de escrita (SOARES, 2016).

Seguindo os aportes teóricos, ocorreu a construção do referencial teórico, propiciando os múltiplos conhecimentos que contribuiriam para o resultado do estudo. Diante disso, a presente pesquisa buscou responder à seguinte pergunta: Quais as potencialidades de uma sequência didática, fundamentada nos pressupostos de Moraes (2019) e Soares (2020), para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças pequenas?

Para respondê-la, foram fundamentais a base teórica e as vivências da pesquisadora em sala de aula, a fim de que esta pesquisa se aguçasse e acontecesse de forma qualificada. Portanto, foi organizada uma sequência didática, assentada nos autores Soares (2020) e Moraes (2019), para que, através dos jogos de linguagem, fossem trabalhadas as habilidades fonológicas. A partir disso, foi aplicada a sequência didática no intuito de analisar as potencialidades dos jogos de linguagem no trabalho com as habilidades da consciência fonológica.

Nesses encontros, a pesquisadora teve a chance de conviver com as crianças e, conseqüentemente, aprofundar-se nas práticas de alfabetização presentes no cotidiano escolar da Educação Infantil, por meio de uma observação cuidadosa da turma, recorrendo, para isso, a entrevistas, conversas, gravações e anotações no diário de bordo sobre tudo o que ocorria. Com esses recursos, foi possível analisar como os jogos de linguagem favorecem a aprendizagem das crianças pequenas e quais são as habilidades mais potentes para que haja avanços nas reflexões e nas aprendizagens.

Como já demonstrado, a pesquisadora/professora buscou alternativas para trabalhar a alfabetização e o letramento por meio de estratégias didáticas de acordo com a faixa etária prevista pelos autores, estratégias que respeitassem a cultura da escola e que fossem ao encontro da realidade encontrada na turma. Com isso, foi necessário organizar as propostas conforme as dimensões da consciência fonológica, abrangendo as diferentes habilidades fonológicas.

Aliás, é relevante refletir sobre a importância das dimensões da consciência fonológica, pois são a base para, hierarquicamente, trabalhar todos os objetivos. A consciência lexical abrange habilidades de rimas, aliterações e, também, a superação do realismo nominal. Já a consciência silábica contempla a habilidade de segmentação e quantificação das sílabas. Por último, a consciência fonêmica engloba a unidade do fonema. Cada um desses pontos é essencial para o processo de alfabetização.

Também, a organização da sequência didática possibilitou desenvolver atividades contendo o texto como eixo central, como sugere Soares (2020), e, através das parlendas, poemas e músicas, trabalhar as habilidades contidas na faixa etária das crianças para as quais a pesquisa foi aplicada. Através da sequência didática aplicada nos encontros, percebeu-se que nas dimensões lexical e silábica a turma avançou em suas reflexões com os passar dos encontros, pois a cada proposta os alunos se muniam de conhecimento e, com segurança, justificavam suas escolhas, bem como, conscientemente, refletiam sobre as palavras.

Esse fato foi evidenciado nas gravações dos encontros, quando a pesquisadora fazia as explicações e as propostas de forma conjunta. Isto é, quando as propostas eram disparadas, os participantes demonstravam estar muito curiosos e instigados, estando atentos às explicações e aos jogos apresentados, conseguindo atingir os objetivos de cada atividade, inclusive nas propostas em que na primeira avaliação diagnóstica apresentaram não saber.

Na categoria consciência lexical, o uso dos jogos de linguagem possibilitou um significativo avanço no que tange às rimas, aliterações e questões sobre o realismo nominal, pois as reflexões feitas nos encontros possibilitaram às crianças enforçar-se no som das palavras. Em sua maioria, compreenderam que a escrita das palavras não tem a ver com o objeto que elas representam, e que sons iguais na oralidade são escritos, geralmente, da mesma forma. Com isso, os participantes demonstraram maior número de acertos ao final da sequência didática. Além disso, nessa categoria, evidenciou-se que as crianças utilizaram os jogos de linguagem a seu favor, de acordo com as reflexões feitas no decorrer da sequência didática para justificar conscientemente suas escolhas, conseguindo, portanto, alcançar os objetivos propostos nas atividades.

Por fim, na categoria consciência silábica, foi novamente constatado que mesmo sendo uma habilidade fonológica mais fácil, se não for trabalhada de maneira explícita ela não aparecerá espontaneamente nas crianças pequenas, como foi apresentado nos resultados contidos na avaliação diagnóstica e comparados com a entrevista final, mostrando que ao término da sequência didática quase todos os estudantes conseguiram alcançar o objetivo de segmentar e classificar as palavras de acordo com suas sílabas orais.

Novamente, ressalta-se que a consciência fonológica (exposta no Quadro 5 - Hierarquia da consciência fonológica) é subdividida em consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica. As categorias aqui apresentadas contêm apenas as duas primeiras, pois a consciência fonêmica é uma meta mais complexa (apresentada no Quadro 12 - Metas para os anos escolares), para ser desenvolvida no 1º ano escolar, e não em crianças pequenas, como foi o caso deste estudo.

A partir dessas categorias, os dados analisados indicam que os jogos de linguagem são sim muito potentes para trabalhar a consciência fonológica em crianças pequenas, à medida que brincam, refletem sobre as palavras e, conseqüentemente, potencializam o processo de alfabetização. Ademais, a seqüência didática, quando estruturada e aplicada de maneira adequada, pode enriquecer e potencializar o aprendizado do sistema de escrita alfabético, fortalecendo a relação entre ler e escrever. Ora, as letras têm sons e os usamos de diferentes maneiras (rimas, sílabas, aliterações), fazendo os alunos desenvolverem habilidades fonológicas. Ainda, destaca-se que o uso da seqüência didática, para que seja positivo, deve estar entrelaçado com outras práticas de alfabetização e letramento, sempre buscando formas lúdicas e prazerosas de envolver as crianças, a fim de que esse processo tenha sentido e seja repleto de significado.

A tomada de consciência dos sujeitos, que foram intencionalmente instigados através das propostas de seqüência didática, provoca uma ação da metacognição, pois apesar de tão novos, refletem conscientemente sobre suas ações e escolhas. Sem dúvida, trata-se de aprendizagens levadas para a vida, aprendizagens que se tornam significativas.

Evidencia-se, por fim, que o presente trabalho foi desenvolvido apenas em uma turma, com encontros curtos e num período de 10 encontros. No entanto, apesar disso, identificaram-se muitos avanços e potencialidades nas crianças participantes. Diante disso, surgem novas competências para a pesquisa, que pode ser continuada a partir da seqüência já estruturada e ser ampliada com estudantes maiores, com idades mais avançadas e em níveis escolares para além da Educação Infantil, como o 1º ano do Ensino Fundamental, dando continuidade na seqüência de habilidades no trabalho com a consciência fonêmica, bem como ajustando as propostas de acordo com as diferentes realidades escolares, adaptando palavras, intervenções etc.

Em conclusão, salienta-se que todo ser humano merece uma educação de qualidade, levando em conta suas vivências e respeitando as etapas de seu desenvolvimento. Principalmente em um momento que é tão delicado e que exige de crianças tão pequenas um esforço enorme, como é o processo de alfabetização. Por isso é preciso considerar a criança como um ser humano potente e repleto de conhecimentos. Afinal de contas, todos têm direito a uma educação onde o aluno seja protagonista, e não um mero receptor de informações.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Trad. Roberto Cataldo Costa, Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? *In:* ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos**: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 59-76.
- ANADÓN, Marta. A pesquisa dita “qualitativa”: sua cultura e seus questionamentos. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO, PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM EDUCAÇÃO, 2005, Senhor do Bonfim. **Comunicação** [...]. Senhor do Bonfim: UNEB/UQAC, 2005.
- AQUINO, Socorro Barros de. **O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRADLEY, Lynette; BRYANT, Peter. Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. **Nature**, [S. l.], v. 301, pp. 419-421, 1983.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa-participar. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Pesquisa Participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 9-16.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo. Educação do campo. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- CARRAHER, Terezinha Nunes; REGO, Lúcia Lins Browne. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 39, p. 3-10, nov. 1981. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1614/1602>. Acesso em: 14 jul. 2023.
- CARRAHER, Terezinha Nunes; REGO, Lúcia Lins Browne. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 65, n. 149, p. 38-55, 1984.
- DIAS, Ana Lorio. **Ensino da linguagem no currículo**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.
- ESCOLA ST. PATRICK. **Regimento escolar**. Passo Fundo: Escola St. Patrick, 2021.

ESPÍRITO SANTO, Edeil Reis do. **Consciência fonológica e prática alfabetizadora:** por uma ação teórico-metodológica para o ensino da linguagem escrita. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013. Disponível em:
<http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/257/2/Disserta%20a7%20a3o%20Mestrado%20em%20Educa%20a7%20a3o%20UEFS%20%28%20Edeil%20Reis%20do%20Esp%20a3o%20Santo%20Vers%20a3o%20Final%20%29.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino de língua materna. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Orgs.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em:
<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale>. Acesso em: 14 jul. 2023.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa.** São Paulo: Atlas, 2021.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar:** respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HONORATO, Aurélio *et al.* A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. **Anais [...].** Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-16.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. Passo Fundo. **IBGE.** Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/passo-fundo.html>. Acesso em: 17 jul. 2023.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 51-81.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Manuela Matos. **Área de Projecto: guia do aluno**. 12º ano. Porto: Porto Editora, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaços, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

PRADO, Luciana Augusta Ribeiro do. **Alfabetização em jogo: o uso dos jogos digitais no desenvolvimento da consciência fonológica para aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219584/PEED1539-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jul. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REGO, Lúcia Lins Browne. Aprender a ler: uma conquista da criança ou o resultado de um treinamento? *In:* SEMINÁRIO SOBRE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR, 1983a, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: INEP, 1983a. p. 63-70.

REGO, Lúcia Lins Browne. O desenvolvimento cognitivo: a alfabetização. *In:* CARRAHER, Terezinha Nunes. (Org.). **Aprender pensando: contribuições para a educação**. Recife: Secretaria da Educação do Estado, 1983b.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102014-134348/publico/JOANA_PAULIN_ROMANOWSKI.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p.

419-433, set./dez. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/TxHKj8Wc4dyNCxxzQsFnMzy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, Kelly Alves Rocha dos. **A articulação entre o ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica no bloco inicial de alfabetização**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40652/1/2020_KellyAlvesRochadosSantos.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

SCALZITTI, Carla Melissa Klock. **Conhecimentos linguísticos na Educação Infantil: as atividades de sensibilização fonológica como contributo para aquisição do Sistema Notacional Alfabético**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7576>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SILVA, Marco Cesar Krüger da. **Consciência fonológica e relações grafema-fonema na alfabetização: contribuições de um programa de ensino de curta duração**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000052/000052ee.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Thais Cristófar. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 16-21, jul./ago. 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reive_ncao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

APÊNDICE A – FOLHA ESTRUTURADA PARA O REGISTRO DAS ENTREVISTAS

Nome: _____

Data: _____

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA:

Nível psicogenético: _____

Quantificação silábica: _____

ENTREVISTA:

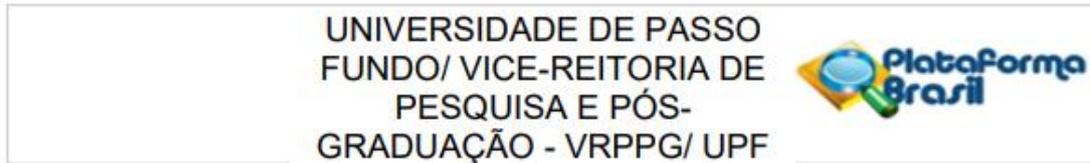
Palavra que rima com BALÃO: _____

Palavra maior que SOL: _____

Palavra que começa igual MACACO: _____

Observação:

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: JOGOS DE LINGUAGEM EM CRIANÇAS PEQUENAS: CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Pesquisador: RAFAELA BISOGNIN DIAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63872122.8.0000.5342

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.726.935

Apresentação do Projeto:

A a dissertação pretende avaliar de que forma os jogos de linguagem apresentados pelos autores (alunos) podem contribuir para a apropriação de habilidades fonológicas em crianças pequenas. De forma mais específica, pretende-se analisar a trajetória histórica da alfabetização e do letramento no contexto educacional; refletir sobre o que é consciência metalinguística; conceituar e problematizar a habilidade da consciência fonológica; averiguar as estratégias metodológicas apresentadas por Moraes (2019) e Soares (2020) que trabalhem a habilidade da consciência fonológica em crianças pequenas; observar que tipo de relações/reflexões as crianças fazem ao serem convidadas a refletir sobre palavras; analisar as reflexões feitas durante a aplicação da sequência didática. Para tanto, será realizado um estudo de natureza qualitativa, do tipo "estudo de caso", com base na proposta de Trivinos (1987), junto a uma turma de uma escola particular de Passo Fundo/RS com crianças de 5 anos. Os dados serão obtidos por meio da aplicação de uma sequência didática, além dos registros contidos no diário de bordo da pesquisadora e dos vídeos com as gravações dos encontros. A análise dos dados acontecerá a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), e as categorias de análise, definidas a priori, denominadas: Avaliação Diagnóstica, Reflexões e Avanços.

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo	
Bairro: São José	CEP: 99.052-900
UF: RS	Município: PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157	E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 5.726.935

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar de que forma os jogos de linguagem apresentados por Moraes (2019) e Soares (2020) podem contribuir para a apropriação de habilidades fonológicas.

Objetivo Secundário:

Analisar a trajetória histórica da alfabetização e do letramento no contexto educacional; -refletir sobre o que é consciência metalinguística;

-conceituar e problematizar a habilidade da consciência fonológica;

-averiguar as estratégias metodológicas apresentadas por Moraes (2019) e Soares (2020) que trabalhem a habilidade da consciência fonológica em crianças pequenas;

-identificar os estudos já realizados que contemplem o tema da pesquisa;

observar que tipo de relações/reflexões as crianças fazem ao serem convidadas a refletir sobre palavras;

-analisar as reflexões feitas durante a aplicação da sequência didática; buscando elementos que possam contribuir na aprendizagem dos participantes da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os estudantes poderão se sentir desconfortáveis na presença da pesquisadora, porém no momento que esses sinais forem identificados, a pesquisadora compromete-se em orientar e dar todo o suporte preciso encaminhando para atendimento especializado.

Benefícios:

Os alunos terão uma maior reflexão metalinguística de maneira lúdica e significativa, assim, cada vez mais se apropriando do Sistema de Escrita alfabética, através das habilidades da consciência fonológica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Dissertação de Mestrado em Educação da UPF, que se encontra adequadamente estruturado e as exigências inerentes ao Comitê de Ética encontram-se atendidas. A metodologia utilizada nesta pesquisa será de cunho qualitativo, uma pesquisa-ação que será desenvolvida pela pesquisadora, juntamente com os alunos matriculados na turma. A coleta de dados se dará por uma sequência didática, ao longo de duas semanas, em dez encontros diários com quarentena e cinco minutos cada, com registros de diário de bordo, gravações e áudios. Nestes encontros, serão

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo

Bairro: São José

CEP: 99.052-900

UF: RS

Município: PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157

E-mail: cep@upf.br

**UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF**



Continuação do Parecer: 5.726.935

aplicadas estratégias sugeridas por Moraes (2019) e Soares (2020), para a avaliação e promoção de habilidades fonológicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os direitos fundamentais do(s) participante(s) foi(ram) garantido(s) no projeto, no TCLE, no TALE e demais documentos. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do (a) pesquisador (a) e das instituições envolvidas estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

Recomendações:

Após o término da pesquisa, o CEP UPF solicita:

- a) A devolução dos resultados do estudo aos sujeitos da pesquisa ou a instituição que forneceu os dados;
- b) Enviar o relatório final da pesquisa, pela plataforma, utilizando a opção, no final da página, "Enviar Notificação" + relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas nas Resoluções n. 466/12 e n. 510/16 do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2017961.pdf	30/09/2022 15:33:54		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	T_A_L_E.pdf	30/09/2022 15:33:28	RAFAELA BISOGNIN DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	T_C_L_E_pais_e_responsaveis.pdf	30/09/2022 15:30:52	RAFAELA BISOGNIN DIAS	Aceito

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo
Bairro: São José **CEP:** 99.052-900
UF: RS **Município:** PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 5.726.935

Outros	Declaracao_que_a_pesquisa_nao_foi_iniciada.pdf	30/09/2022 15:25:40	RAFAELA BISOGNIN DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	25/09/2022 13:17:52	RAFAELA BISOGNIN DIAS	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_da_pesquisa.pdf	25/09/2022 13:16:47	RAFAELA BISOGNIN DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	25/09/2022 13:14:59	RAFAELA BISOGNIN DIAS	Aceito
Cronograma	Cronograma_da_pesquisa.jpg	22/09/2022 09:29:13	RAFAELA BISOGNIN DIAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	22/09/2022 09:12:47	RAFAELA BISOGNIN DIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PASSO FUNDO, 27 de Outubro de 2022

Assinado por:
Felipe Cittolin Abal
(Coordenador(a))

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo
Bairro: São José **CEP:** 99.052-900
UF: RS **Município:** PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157

E-mail: cep@upf.br

ANEXO B – TERMO DE ACEITE DA ESCOLA**ESCOLA ST. PATRICK****AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Eu Ana Maria Carvalho Ruas, diretora da Escola St. Patrick, escola privada, situada no município de Passo Fundo, autorizo a pesquisadora Rafaela Bisognin Dias a realizar sua pesquisa intitulada como: “JOGOS DE LINGUAGEM EM CRIANÇAS PEQUENAS: CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA”.

Atesto que recebi os esclarecimentos necessários de como se realizará a pesquisa e declaro que estou ciente.

Ana Maria C. Ruas
Vice-Diretora
Aut. 175 / 2000 - 7ª CRE

ASSINATURA E CARIMBO DA DIRETORA