

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO
PROFISSIONAL
(PROFLETRAS)**

DISSERTAÇÃO

**A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA E A APRENDIZAGEM DE ESCRITA INICIAL EM ALUNOS
DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

ANDREZZA OLIVEIRA FREITAS

**SEROPÉDICA
2025**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO
PROFISSIONAL
(PROFLETRAS)**

**A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA E A APRENDIZAGEM DE ESCRITA INICIAL EM ALUNOS
DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

ANDREZZA OLIVEIRA FREITAS

Sob a orientação da Professora

Daniela Samira da Cruz Barros

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra em Letras** no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

**SEROPÉDICA
2025**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F862r Freitas, Andrezza Oliveira, 1997-
 A relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem de escrita inicial em alunos do 2º do Ensino Fundamental I / Andrezza Oliveira Freitas. - Nova Iguaçu, 2025.
 156 f.: il.

 Orientadora: Daniela Samira da Cruz Barros.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Pós-graduação em Letras/Mestrado Profissional em Letras, 2025.

 1. Consciência fonológica;. 2. Aprendizagem de escrita;. 3. Alfabetização.. I. da Cruz Barros, Daniela Samira, 1980-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pós-graduação em Letras/Mestrado Profissional em Letras III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ANDREZZA OLIVEIRA FREITAS

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Letras no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 04 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **DANIELA SAMIRA DA CRUZ BARROS**
Data: 24/09/2025 14:05:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Daniela Samira da Cruz Barros
(UFRRJ) Orientador

Documento assinado digitalmente
 **SILVIA FIGUEIREDO BRANDÃO**
Data: 04/09/2025 20:52:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Silvia Figueiredo Brandão
(UFRJ) Avaliador externo

Documento assinado digitalmente
 **GERSON RODRIGUES DA SILVA**
Data: 10/09/2025 09:02:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva
(UFRRJ) Avaliador interno

AGRADECIMENTOS

Ao Soberano Senhor Jeová, pelo privilégio de servir como sua testemunha dedicada e batizada e ter esperança de viver no Novo Mundo, onde a desigualdade social e educacional serão coisas do passado.

Aos meus pais, Fatima e Felipe Freitas, por terem feito muitíssimo mais do que apoiar meus sonhos: antes, sonharam junto comigo. Por isso, esta conquista é tão deles quanto minha – é nossa!

À minha professora do Ensino Médio, Glauce Alencar, por ter me ajudado a entender que meu lugar era na Letras.

À minha querida amiga que o CEDERJ me deu, Ana Carolina Pereira, por ser minha leal companheira desde a graduação. Por dividirmos as alegrias e angústias de crescermos juntas como pessoas e professoras, pelo slide verde mais lindo que já fizeram para mim.

Ao meu professor da graduação, João Tavares, por ter me dado a mão ao longo dessa caminhada rumo ao conhecimento e ter tornado tudo mais leve – mesmo quando se tratava de Latim.

À minha amiga Alessandra Gonçalves, por ter me ajudado a entender que não é preciso escolher entre cuidar da espiritualidade e cuidar da intelectualidade.

À pessoa maravilhosa que o PROFLETRAS me apresentou em maio de 2023 e que se tornou minha dupla ao longo dessa aventura: Brunesa Gonçalves. Obrigada por todas as conversas, risadas, discussões e companhia nos trabalhos e aulas. Estudar com você foi uma grande alegria!

À minha dupla na orientação, Anderson Conceição, pela amizade não só nos momentos de alegria como também nos momentos de angústia e insegurança. No final, tudo deu certo.

Às pessoas maravilhosas que conheci na rede municipal de Queimados e que vieram a ser presentes de Deus nessa minha caminhada como professora de Anos Iniciais: Ana Carolina Brandão, Ana Carolina Campanário, Joyce Freitas, Luanda Amaral, Suelane Camelo, Carla Beatriz, Eucimar Jacinto. Admiro vocês como pessoas e como professoras.

Aos meus alunos do ano de 2024, por terem me ajudado a crescer como pessoa, professora e pesquisadora.

À turma 9, que tornou minhas sextas-feiras de 2023 os dias mais felizes da semana. Foi um prazer sem tamanho estudar com vocês. Era para ser com vocês. Sou muito grata por isso.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por ter me acolhido e me dado o privilégio de aprender com um corpo docente humano, sensível e extremamente competente. Admiro e respeito os professores com os quais pude ter contato e espero que não seja um adeus, mas um até logo.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

*Minha mãe acha estudo
a coisa mais fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.*
(Adélia Prado)

Aos meus pais, Fatima e Felipe, por terem
tornado minha jornada rumo ao conhecimento
mais leve, acolhedora e prazerosa.

RESUMO

FREITAS, Andrezza Oliveira. **A relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem de escrita inicial em alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I**. 2025. 156 p Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2025.

A consciência fonológica refere-se à habilidade de usar – de forma intencional – não apenas os sons individuais como também as sílabas, as partes das sílabas (rimas) e as palavras (Cristófar, 2024). Desenvolver a consciência fonológica contribui para a aprendizagem da leitura e escrita, pois aprender a segmentar fonemas de forma consciente é essencial nesse processo. A partir de dados de escrita dos alunos é possível tanto identificar em que nível de escrita eles se encontram (Ferreiro; Teberosky, 1999) quanto pensar em estratégias que contribuam para o avanço aos níveis de escrita seguintes. Esta pesquisa tem como objetivo investigar o que a escrita inicial de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública do município de Queimados (RJ) - Baixada Fluminense - revela a respeito do desenvolvimento da consciência fonológica deles. Para isso, buscamos entender, a partir de dados de escrita, quais habilidades os alunos já tinham desenvolvido, além de analisar os resultados obtidos para descobrir em que nível de escrita se encontravam e, posteriormente, propusemos atividades que corroborassem o progresso da escrita do aprendiz. A metodologia consistiu em três etapas: a primeira foi a aplicação de quatro testes de verificação das habilidades de consciência de sílabas, consciência de rimas, consciência de palavras e consciência fonêmica. A partir das informações obtidas nessa primeira fase pôde-se pensar e aplicar atividades cujo objetivo foi contribuir para o avanço do aprendiz nas habilidades nas quais ele mostrou precisar de maior desenvolvimento. Por fim, houve a aplicação de uma nova avaliação, a fim de investigar se as atividades propostas contribuíram para a melhoria do aprendizado das habilidades de consciência fonológica e, conseqüentemente, de escrita.

Palavras-chave: consciência fonológica; alfabetização; aprendizagem de escrita.

ABSTRACT

FREITAS, Andrezza Oliveira. **A relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem de escrita inicial em alunos do 2 ° ano do Ensino Fundamental I.** 2025. 156 p Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2025.

Phonological Awareness refers to the ability to use - unintentionally - not only the individual sounds but also the syllables, parts of the syllables (i.e., rhymes) and words (Cristófaró, 2024). Developing phonological awareness contributes to reading and writing learning processes considering that learning phonemes, when you are aware of it, is essential to this procedure. Based on data and information collected from students' writing, it is possible to identify the writing competence they developed (Ferreiro; Teberosky, 1999) as much as it is possible to think of strategies to cooperate to the development of more advanced writing competences. This research aims to investigate what the beginner writing process of second graders in a public Elementary School at Queimados (RJ) - Baixada Fluminense - indicates about the development of the phonological awareness in these students. To do so, using the writing data we collected, we are going to seek to understand what competences the students have already developed and also to analyze the results we had, in order to figure out how advanced is the writing competence of each student, and then, suggesting activities to collaborate with students' progress on their writing skills. The methodology consisted of three steps: the first one was the applying of four tests to check the syllable awareness, rhyming words, words awareness and phonetics. With the results got in this phase, it was possible to create and apply some activities in order to contribute to the progress of the abilities in which the learners needed improvement. Finally, there was the applying of a new evaluation to investigate if the activities done previously by the learners really add to the improvement of the learning skills and the phonological awareness, and then, the writing.

Keywords: phonological awareness, literacy, development of the writing competence

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Escrita de criança no nível 1	29
Figura 02: Escrita de criança no nível 2	30
Figura 03: Escrita de criança no nível 3 – silábico	31
Figura 04: Escrita de criança no nível 4 – silábico-alfabético	31
Figura 05: Escrita de criança no nível 5 – alfabético	32
Figura 06: Atividade 01 – Diagnose de Consciência Silábica	57
Figura 07: Atividade 02 - Diagnose de Consciência Silábica	58
Figura 08: Teste de Intervenção de Consciência Silábica	62
Figura 09: Atividade de Diagnose Muda-Sílaba do aluno G1.....	67
Figura 10: Atividade de Diagnose Muda-Sílaba aluno G1.....	67
Figura 11: Atividade Muda-Sílaba de Diagnose do aluno MF	68
Figura 12: Atividade Muda-Sílaba de Reavaliação do aluno MF	68
Figura 13: Atividade 01 da Diagnose aluno B1	71
Figura 14: Atividade 01 de Reavaliação do aluno B1.....	72
Figura 15: Teste de Diagnose da Atividade 01 do aluno N1.....	73
Figura 16: Teste de Reavaliação da Atividade 01do aluno N1.....	74
Figura 17: Teste de Diagnose da Atividade 01do aluno R1.....	75
Figura 18: Teste de Reavaliação da Atividade 01do aluno R1.....	76
Figura 19: Teste de Diagnose da Atividade 01do aluno V1.....	77
Figura 20: Teste de Reavaliação da Atividade 01do aluno V1.....	78
Figura 21: Teste de Diagnose de Consciência de rimas.....	80
Figura 22: Parlenda Galinha choca.....	83
Figura 23: Parlenda Corre-cutia	84
Figura 24: Teste de intervenção de Consciência de Rimas <i>Macaco assobia</i>	85
Figura 25: Teste de intervenção de Consciência de Rimas <i>Rima maluca</i>	88
Figura 26: Teste de diagnose de Consciência de Rimas – participante A1.....	93
Figura 27: Teste de reavaliação de Consciência de Rimas – participante A1.....	94
Figura 28: Atividade de Consciência de Palavras	
<i>Eu vi uma barata na careca do vovô</i>	96
Figura 29: Atividade de Intervenção de Consciência de palavras <i>O Sapo</i>	100
Figura 30: Teste de Diagnose de Consciência Fonêmica.....	106
Figura 31: Teste de Intervenção de Consciência Fonêmica.....	109

Figura 32: Teste de Diagnose de Consciência Fonêmica do participante A1.....	114
Figura 33: Teste de Reavaliação de Consciência Fonêmica do participante A1.....	115
Figura 34: Teste de Diagnose de Consciência Fonêmica do participante R1.....	116
Figura 35: Teste de Reavaliação de Consciência Fonêmica do participante R1.....	117
Figura 36: Teste de Diagnose de Consciência Fonêmica do participante ME1.....	118
Figura 37: Teste de Reavaliação de Consciência Fonêmica do participante ME1.....	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Resultados comparativos entre Diagnose e Reavaliação de Consciência Silábica – Atividade Muda-Sílaba.....	67
Gráfico 02: Comparativo de acertos entre Diagnose e Reavaliação de Consciência de Sílabas.....	71
Gráfico 03: Comparativo de acertos entre a Diagnose e a Reavaliação de Consciência de Rimas.....	93
Gráfico 04: Comparativo de acertos de Diagnose e de Reavaliação de Consciência de Palavra.....	105
Gráfico 05: Comparativo de acertos de Diagnose e de Reavaliação de Consciência fonêmica.....	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Resultado do Teste de Diagnose – Consciência Silábica (Atividade Muda-sílaba)	61
Tabela 02: Teste de Diagnose de Consciência Silábica.....	61
Tabela 03: Teste de Intervenção de Consciência Silábica.....	64
Tabela 04: Resultado do teste de Reavaliação de Consciência Silábica – Atividade Muda-Sílaba.....	66
Tabela 05: Comparativo entre Diagnose e Reavaliação de Consciência Silábica - atividade Muda-Sílaba.....	67
Tabela 06: Teste de Reavaliação de Consciência Silábica.....	70
Tabela 07: Resultados do teste de Diagnose de Rima.....	82
Tabela 08: Resultado do teste de Intervenção de Rima – Parlenda <i>Macaco assobia...</i>	87
Tabela 09: Resultado do segundo teste de Intervenção de Rima: <i>Rima maluca</i>	91
Tabela 10: Resultado do teste de Reavaliação de Rima.....	92
Tabela 11: Resultados do teste de Diagnose de Consciência de palavras.....	99
Tabela 12: Resultado do teste de Intervenção de Consciência de Palavras.....	103
Tabela 13: Resultado do teste de Reavaliação de Consciência de Palavras.....	104
Tabela 14: Resultado do Teste de Diagnose de Consciência Fonêmica.....	109
Tabela 15: Resultado do Teste de Intervenção de Consciência Fonêmica.....	112
Tabela 16: Resultado do Teste de Reavaliação de Consciência Fonêmica.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Correspondências biunívocas entre fonemas e letras.....	39
Quadro 02: A mesma letra representa fonemas diferentes.....	40
Quadro 03: O mesmo fonema é representado por letras diferentes.....	40
Quadro 04: Símbolos do Alfabeto Fonético Internacional.....	45
Quadro 05: Habilidades de Consciência Silábica.....	49
Quadro 06: Habilidades de Consciência de Palavras.....	51
Quadro 07: Habilidades de Consciência Fonêmica.....	52
Quadro 08: Diagnose de Consciência Silábica: objetivos e respostas esperadas – Atividade 01.....	59
Quadro 09: Diagnose de Consciência Silábica: objetivos e respostas esperadas – Atividade 02.....	60
Quadro 10: Teste de Intervenção de Consciência Silábica.....	64
Quadro 11: Teste de Diagnose de Consciência de rimas: objetivos e resposta esperada.....	82
Quadro 12: Teste de Intervenção de Rima – Parlenda <i>Macaco Assobia</i> – Objetivos da pergunta e resposta esperada.....	87
Quadro 13: Teste de Intervenção Rima Maluca – Objetivos e resposta esperada.....	90
Quadro 14: Teste de Diagnose de Consciência de Palavras: objetivos e resposta esperada.....	98
Quadro 15: Objetivo e resposta esperada do Teste de Intervenção de Consciência de Palavras.....	102
Quadro 16: Teste de Diagnose de Consciência Fonêmica: objetivos e resposta esperada.....	108
Quadro 17: Teste de Intervenção de Consciência Fonêmica: objetivos e resposta esperada.....	111

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	19
2.1 Ensino sistematizado de leitura e escrita no Brasil: da Proclamação da República aos <i>Testes de ABC</i>	19
2.2. De <i>como</i> se ensina a <i>como</i> a criança aprende: a chegada do construtivismo ao Brasil e sua influência no ensino de leitura e escrita	28
3. APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA	39
4. FONOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO	42
4.1. Vogais, consoantes e processos fonológicos	42
4.2. Consciência fonológica: afinal, o que é?	47
4.2.1. Consciência silábica	49
4.2.2. Consciência no nível intrassilábico	50
4.2.3. Consciência de palavras	51
4.2.4. Consciência fonêmica	51
5. METODOLOGIA	54
6. ANÁLISE DOS TESTES APLICADOS	57
6.1. Consciência de sílaba	57
6.2. Consciência de rima	81
6.3. Consciência de palavras	95
6.4. Consciência fonêmica	105
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	131

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa espera contribuir para a melhoria do ensino de leitura e escrita em turmas de alfabetização no contexto brasileiro, propondo atividades que auxiliem outros professores alfabetizadores da rede pública de ensino. Para isso, será investigada a relação entre o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e o avanço dos níveis de escrita em alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de desenvolver e aplicar atividades que diminuam determinados problemas escolares, tais como a dificuldade de manipular segmentos das palavras para a criação de palavras novas. Isso é importante, pois promover, no ciclo de alfabetização, atividades que estimulem o desenvolvimento da consciência fonológica corrobora para que o processo de aprendizagem de leitura e escrita seja prazeroso e produtivo para os educandos.

Cristófaro (2024) nos ajuda a entender que a consciência fonológica engloba um conjunto de habilidades, dentre elas a manipulação dos sons individuais, das sílabas, rimas e palavras, além da percepção da diferença de tamanho entre uma palavra e outra, identificação das semelhanças de sons entre palavras diferentes ou partes das palavras. Assim, observa-se a estreita relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o processo de alfabetização: ao desenvolver a habilidade de separar palavras em sílabas, perceber o tamanho de uma palavra em relação a outra, identificar semelhanças sonoras entre palavras ou parte das palavras e também de segmentar e manipular sílabas e sons – rimar ou substituir sons específicos –, o aluno entenderá que é estabelecida uma relação entre as letras do alfabeto e os fonemas e ele precisa entender as regras desse “acordo” para que se aproprie do sistema de escrita e possa usá-lo para atender às suas necessidades cotidianas.

Desse modo, esta pesquisa nasce do desejo de contribuir para a reflexão docente a respeito da relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem inicial de escrita e possui relevância porque pretende auxiliar professores alfabetizadores a entender o que é consciência fonológica, quais habilidades fazem parte dela, que relação existe entre consciência fonológica e aprendizado de escrita – informações essenciais para que o educador identifique quais habilidades o aluno já desenvolveu e quais ainda deve desenvolver e aprimorar, buscando um planejamento que vise estimular o aprendizado de escrita. Assim, a pergunta motivadora da pesquisa é: O que a escrita inicial dos alunos do 2º ano do Fundamental I revela acerca do desenvolvimento de sua consciência fonológica?

Este trabalho espera colaborar com a formação científica do professor alfabetizador, ao trazer conceitos essenciais da Fonologia que têm associação direta com a alfabetização, mas geralmente não são abordados na formação desse profissional, como a definição de fonemas, os quadros de fonemas vocálicos e consonantais do português brasileiro, a relação entre fonemas e grafemas, a definição do que é consciência fonológica, a percepção de quais níveis a compõem e que habilidades fazem parte de cada nível, entre outros.

O *objetivo geral* desta pesquisa é investigar o que a escrita inicial de alunos do 2º ano do Fundamental I revela a respeito do desenvolvimento da sua consciência fonológica.

Dentre *os objetivos específicos* constam: (i) entender, a partir de dados de escrita dos alunos, quais habilidades eles já desenvolveram; (ii) analisar os resultados obtidos refletindo sobre o que pode ter contribuído para a dificuldade do educando em desenvolver ou não certa habilidade; e, com base nas informações adquiridas, (iii) propor atividades que estimulem o desenvolvimento das habilidades que o discente teve dificuldade em desenvolver ou, no caso de não haver dificuldade, atividades que estimulem o avanço de outras habilidades da consciência fonológica, auxiliando, conseqüentemente, no processo de alfabetização.

Nossa hipótese inicial é a de que os alunos têm dificuldade de avançar do nível de escrita pré-silábica aos outros níveis porque falta sistematização quanto a como conduzir o processo de alfabetização.

Acreditamos que seja possível levar os alunos a avançar na construção da leitura e escrita, desde que haja uma alfabetização linguística organizada e sistemática, “com objetivos definidos e metodologia adequada, que concilie teoria e prática” (Mendonça, 2007, p.129), pois isso é determinante para a qualidade da aprendizagem.

Esta pesquisa está pautada na teoria sociolinguística, a qual propõe o desenvolvimento “[...] da competência fonológica no conhecimento das correspondências grafo-fonêmicas, para o domínio da leitura e da escrita e de seus usos sociais, e para subsidiar a transformação da consciência ingênua do alfabetizando em consciência crítica [...]” (Mendonça, 2007, p. 121).

Este texto foi desenvolvido em sete capítulos, a contar com a Introdução. O segundo capítulo trata da história da alfabetização no Brasil e foi dividido em duas partes: a primeira começa com a Proclamação da República – período em que passa a haver uma preocupação maior com a escolarização da população – e vai até o começo

do século XX, com a publicação da obra *Testes ABC* para verificação da maturidade necessária ao aprendizado de leitura e escrita, de Lourenço Filho (1934). Já a segunda parte discorre acerca da chegada do Construtivismo no Brasil e em como as pesquisas de Ferreiro & Teberosky (1999) deslocam o foco até então vigente na alfabetização brasileira: não se trataria mais de elencar o “método ideal”, mas sim de pensar em como a criança aprende, isto é, passou a existir um olhar diferenciado para o aprendiz, não para a metodologia – algo incomum para a época.

O terceiro capítulo trata da relação de não biunivocidade entre fonema e letra, isto é, da não-existência de uma letra específica para cada fonema do português brasileiro, o que gera – em especial na fase de alfabetização – dúvidas e erros oriundos desse “não-casamento” entre som e grafema.

O capítulo quatro traz a definição de conceitos básicos, porém essenciais para esta pesquisa, ao definir vogais, consoantes e processos fonológicos, além de detalhar o que está envolvido na consciência fonológica, sendo este o cerne da investigação proposta neste trabalho. Também é possível observar nesse capítulo a divisão dos níveis que compõem a consciência fonológica – níveis que foram primordiais na reflexão a respeito de que atividades propor aos discentes participantes da pesquisa.

Já o capítulo cinco detalha a metodologia adotada, enquanto o capítulo seis tanto analisa as atividades aplicadas quanto mostra os resultados obtidos. Por fim – mas não menos importante – o capítulo sete, intitulado “Considerações Finais”, traz reflexões proporcionadas a partir da análise dos resultados observados ao longo da pesquisa.

2. A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

2.1. Ensino sistematizado de leitura e escrita no Brasil: da Proclamação da República aos *Testes de ABC*

A respeito da importância da alfabetização na vida do cidadão, Kofi Annan, em conferência na UNESCO, disse:

A alfabetização é uma ponte que leva da miséria à esperança. É uma ferramenta para vida diária na sociedade moderna. É um baluarte contra a pobreza, e um bloco de construção do desenvolvimento, um complemento essencial para investimentos em estradas, barragens, clínicas e fábricas. A alfabetização é uma plataforma para a democratização, e um veículo para a promoção da identidade cultural e nacional. Especialmente para as meninas e as mulheres, é um agente de saúde da família e de nutrição. Para todos, em toda parte, a alfabetização é, juntamente com a educação, um direito humano básico... A alfabetização é, finalmente, o caminho para o progresso humano e um meio através do qual cada homem, mulher e criança pode realizar o seu potencial. (UNESCO, 2024)

Annan chama atenção para o papel humanizador que a alfabetização tem ao tornar possível que as pessoas - homens, mulheres e crianças – se tornem cidadãos no real sentido da palavra, isto é, que possam reivindicar seus os direitos civis e políticos e cumprir os deveres que lhes são atribuídos. Tendo isso em mente, nota-se que o papel da escola, de ensinar a ler e escrever os que nela chegam, assume um caráter não só educativo como também social e político, o que reitera a necessidade de refletir sobre como a alfabetização vem sendo trabalhada no Brasil desde a época em que o ensino formal foi oficializado. Com o objetivo de promover essa reflexão, esta seção mostrará o percurso da alfabetização no Brasil, elencando que métodos foram usados em determinada época e como isso influencia o cenário atual.

É preciso deixar claro que, neste texto, o termo “alfabetização” se refere ao aprendizado de leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças. Dito isso, cabe destacar que a história da alfabetização no Brasil envolve disputas entre métodos, ou seja, formas sistematizadas de se ensinar a ler e escrever, com o predomínio de um método em detrimento do outro dependendo do período histórico. No Brasil, a educação ganha destaque especial a partir da proclamação da República, pois é nesse momento que se passa a pensar a importância da institucionalização do ensino, visto que parte do progresso e avanço do Estado-Nação estava atrelado ao esclarecimento do povo. Afinal, como seria possível vislumbrar uma forma de governo que, ao mesmo tempo em que o povo elege seus representantes por meio do voto direto e indireto, não dá aos cidadãos

as condições mínimas necessárias para que essa escolha seja feita de forma consciente e esclarecida? Lembremos que um dos lemas da Revolução Francesa – um dos movimentos fundamentais para a propagação das ideias do republicanismo – era “liberdade, igualdade e fraternidade”. Ora, que liberdade o cidadão não alfabetizado pode ter? Como fica a igualdade num país que até então tinha a leitura e a escrita como práticas culturais restritas a pequenos grupos? Por isso, dominar a leitura e a escrita adquiriu grande relevância no âmbito dos ideais republicanos no Brasil.

Até então, o aprendizado de leitura e escrita acontecia de forma esparsa e assistemática no lar ou nas “escolas” do Império, as chamadas “aulas régias”, que englobavam o ensino de humanidades e eram de responsabilidade não da Igreja, mas sim do Estado, o que as tornou a primeira forma de sistema de ensino público no Brasil. Assim, o ensino de leitura e escrita passou a marcar, de forma simbólica, a passagem do velho ao novo mundo: os cidadãos agora aprenderiam a ler e escrever por meio de instituições públicas com essa finalidade. Contudo, mais de um século se passou desde a implementação do ensino público de leitura e escrita no Brasil e ainda persistem as dificuldades para a efetivação de um ensino de qualidade no que diz respeito a essas habilidades. Por quê? E o mais importante: como essa viagem ao passado pode dar aos professores, pesquisadores e demais interessados no assunto um certo esclarecimento sobre o cenário atual da alfabetização?

Por quase 100 anos, houve uma acirrada discussão a respeito dos métodos de alfabetização, com novos métodos se sobrepujando aos anteriores como se isso fosse, por si só, a salvação do aprendizado de leitura e escrita no Brasil. Conforme já mencionado, no período do Brasil Império, o ensino não ocorria de forma organizada e sistemática, a estrutura das escolas era precária e o material disponível, escasso. Nesse cenário, o ensino de leitura acontecia por meio das chamadas “cartas de ABC”, e a escrita, por meio de exercícios mecânicos de cópias e ditados. A respeito das cartilhas e materiais para aprender a escrever, Francisca Maciel e Isabel Frade (2024) explicam:

Na História do Ensino no Brasil, as Primeiras Cartas ou Cartinhas de Alfabetização foram produzidas em Portugal, chegando até nós no final do século XVI. Entretanto, são esparsas as informações sobre cartilhas entre os séculos XVI e XVIII. No século XIX, em documentos que circularam no Brasil, os termos tabelas, cartas, cartões, folhetos e cartazes aparecem como materiais para ensinar a ler e podem ser apresentados no formato manuscrito ou impresso. As cartas podiam vir destacadas como folhas soltas e eram designadas como “Cartas de ABC”, “Cartas de Nome”, “silabários” ou “abecedários” e algumas cartas também vinham agrupadas na forma livro. Assim, nem sempre se deu o nome de cartilha a livros para iniciantes. As

designações variam conforme a pedagogia, o país e a época, sendo comum, no final do século XIX e início do século XX, o termo “Primeiro Livro de Leitura”. No Brasil, o termo pré-livro aparece vinculado ao método global de contos, e se constitui como a reprodução, em miniatura, de cartazes que o professor apresentava para a classe e os alunos iam montando, aos poucos, na forma de um fichário. O termo cartilha não se vincula necessariamente a um método, havendo cartilhas dos métodos analíticos e cartilhas dos métodos sintéticos. (Maciel; Frade, 2024)

Nessa época, usavam-se métodos sintéticos, que são aqueles que partem das partes para o todo. Entre eles, destacam-se o da soletração (também conhecido como alfabético, que parte do nome das letras); o fônico (cujo foco é na relação existente entre os sons da língua e as correspondências gráficas que os representam, isto é, as letras) e o da silabação (que parte das sílabas). Acerca da estrutura do método da soletração (alfabético), Frade (2024) explica que ele propõe o aprendizado do nome das letras do alfabeto, o reconhecimento de cada letra fora da ordem, a soletração do nome delas, além da memorização de alguns quadros silábicos e depois a tentativa de descobrir essas sílabas em palavras ou textos, a partir da soletração -com separação por hifens ou espaços que conduzam a oralização. A autora destaca que “no Brasil, é comum o uso das expressões ‘Cartas de letras’ ou ‘Cartas do ABC’, ‘Cartas de sílabas’ e ‘Cartas de nomes’, o que indica a sequência em que a soletração é exercitada” (Frade, 2024). Já o método fônico tem como foco a correspondência direta entre fonema e letra, ou seja, entre o “som vocal dotado de valor linguístico” e o “sinal gráfico com o qual se constroem na língua escrita os vocábulos” (Henriques, 2015). Nesse método, o ensino se inicia pelas vogais, passa pelas consoantes e só depois foca na formação de sílabas e palavras. Frade (2024) destaca alguns materiais didáticos cuja base é o método fônico:

Na Cartilha Nacional, de Hilário Ribeiro, publicada por volta de 1880, sugere-se ao professor uma forma de destacar o som, seja em posição inicial ou no meio da palavra, conforme o exemplo “o professor pronunciará vvvv e em seguida perguntará às crianças: o que é que soa antes do a? Naturalmente, os alunos aproximarão o lábio inferior dos dentes de cima e emitirão a voz inicial vvvv vocalizada pelo professor”. No livro Minha Abelhinha, os sons/fonemas também são relacionados a uma história: “Um dia a abelhinha viu, lá no céu, uma pipa balançando pra lá e pra cá... Quando o vento batia na pipa com força, ela fazia um barulhinho assim: p...”. No livro É tempo de aprender, há uma pergunta relacionada a uma onomatopeia e a uma história que liga os personagens numa trama, como “a cobrinha ou a serpente silvando ssss...”. No livro Casinha Feliz, as consoantes são consideradas como ajudantes das vogais: “esse ajudante que parece um martelo, que tem uma perna bem comprida, é o ajudante do papai. Ele quer dizer papai, mas só faz um barulhinho assim: p p p. Parece um martelo batendo de leve”. (Frade, 2024)

O problema do método fônico é que ele parte do pressuposto de que existe uma correspondência direta entre a letra (sinal gráfico usado na língua escrita) e o fonema (pertencente à língua oral), o que não é verdade, pois a relação entre ambos não é rigorosa e estritamente coerente. Henriques (2015, p. 13) resume em seis:

1. As 26 letras do alfabeto latino (utilizado majoritariamente pela sociedade ocidental) não são suficientes para representar unitariamente os fonemas da nossa língua. Para exemplificar, lembremo-nos de que no português há 5 letras chamadas vogais, mas há 12 fonemas vocálicos (7 orais e 5 nasais).
2. Uma única letra pode indicar fonemas diferentes, como acontece com a letra S nas palavras *sacola* e *casaco*: os fonemas são /s/ e /z/, respectivamente.
3. Um único fonema pode ser indicado por letras diferentes, como acontece com o fonema /s/ nas palavras *sacola* e *acidente*.
4. Uma sequência de letras pode representar um só fonema, como acontece com os DÍGRAFOS QU ou LH nas palavras *aquele* e *piolho*: os fonemas são /k/ e /ʎ/, respectivamente.
5. Uma letra pode representar uma sequência de fonemas: como acontece com a LETRA DIFÔNICA X indicando encontro consonantal /ks/ em *tóxico*.
6. As letras que em certo contexto representam um mesmo fonema podem, como grafemas, distinguir na língua escrita os homônimos da língua oral (ex.: *conserto concerto*). (Henriques, 2015, p. 13)

O método silábico faz uma apresentação visual das sílabas prontas e tem como princípio básico o fato de que não pronunciamos os fonemas de forma isolada, isto é, primeiro a consoante e só depois a vogal, mas sim ambas juntas, formando uma sílaba. Ele parte do ensino das sílabas simples – “simples” aqui entendido como as sílabas que seguem o padrão canônico do português brasileiro, que é CV (consoante + vogal) - para as sílabas mais complexas – aquelas que seguem outros padrões: CCV, CVV, CCVV. Acerca do modo como o método silábico é empregado, Frade (2024) nos explica que:

O método silábico nem sempre é concretizado da mesma forma nos livros didáticos. Felisberto de Carvalho defendia que o método de emissão de sons não deveria mostrar à criança as letras isoladas, como na escrita, mas sons e articulações como na palavra falada. Seu Primeiro Livro de Leitura, publicado em 1892, apresentava as sílabas em forma de monossílabos significativos, apoiados no desenho – como pá, pé – ou palavras dissílabas sem distinção gráfica (como dado) ou com leve separação gráfica (como dado), com ou sem apoio de desenhos. Desde a primeira lição, estas já eram aplicadas em expressões e frases. A Cartilha Sodré, publicada na década de 1940, apresenta mais de uma sílaba em cada lição, mas escolhe sílabas com uma mesma vogal, visando a reduzir o número de sílabas para o aprendiz. A partir da ilustração de uma pata nadando, aparece na primeira lição: “A pata nada/ Pata, nada/ Pa na /pata papa”. (Frade, 2024)

Um ponto positivo do método silábico é que ele leva em conta que os falantes pronunciam a sílaba, não os fonemas de forma isolada.

Desse modo, vê-se que durante a segunda metade do século XIX os métodos usados para o ensino de leitura no Brasil partiam das partes para o todo (sintéticos) e o ensino de escrita limitava-se às cópias, ditados e formação de frases e pequenos textos, com destaque para a forma das letras, que devia ser a mais bela possível. Para auxiliar na tarefa de ensino-aprendizagem de leitura, começaram a ser usadas as cartilhas, que podiam ser apresentadas de forma manuscrita ou impressa e receberam diversos nomes, como “Cartas de ABC”, “Cartas de Nome”, “Silabários” ou “Abecedários”. Em 1876, o poeta e pedagogo João de Deus lançou em Portugal a *Cartilha Maternal ou Arte da leitura*, que continha método que passou a ser divulgado e incentivado aqui no Brasil – em especial nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo – pelo professor Antonio da Silva Jardim, defensor e entusiasta dessa metodologia que iniciava o ensino de leitura não pelas partes da palavra, como era comum até então, mas sim pela própria palavra, para só depois analisá-la a partir das relações existentes entre os sons da língua e as letras. No começo da década de 1890, passou a haver uma concorrência entre os que defendem o método João de Deus e aqueles que continuavam a usar os métodos sintéticos: soletração, fônico e silabação.

É importante lembrar que durante o período conhecido no Brasil como Primeira República ou República Velha (1889-1930), o estado de São Paulo era considerado um modelo de progresso a ser alcançado por outros estados no Brasil, inclusive na área da educação. Por isso, veremos alguns fatos que lá ocorreram do âmbito educacional. Em 16 de março de 1846, é criada pela lei nº.34, a primeira Escola Normal do estado de São Paulo, a qual atendia somente alunos do sexo masculino que, se aprovados, poderiam ocupar cadeiras de instrução primária, independentemente de concurso. No mesmo ano, foi estabelecido um currículo para as escolas primárias femininas, mas não continha as mesmas disciplinas lecionadas aos rapazes:

Art. 1º- As matérias que compõem a instrução primária são: leitura, escrita, aritmética até proporções, noções de geometria prática, gramática e religião;
Art. 2º - Nas escolas para o sexo feminino as mesmas matérias, excetuando a geometria e reduzida a aritmética às quatro operações sobre inteiros. Em substituição da geometria, prendas domésticas. (São Paulo, 1846, p.1)

Para as mulheres, a lei nº 5, de 16 de fevereiro de 1847, criava uma Escola Normal, no Seminário das Educandas, conhecido na época por Seminário do Acu, contudo, essa instituição foi extinta pela lei nº 31, de 7 de maio de 1856 e nunca chegou

a funcionar. Caso tivesse sido inaugurada, o currículo a ser seguido seria diferente do ofertado para o sexo masculino e se comporia de Gramática da língua nacional - enquanto os meninos tinham a disciplina Gramática (geral e da língua nacional) -, Aritmética (teoria e prática das quatro operações), Língua Francesa, Música vocal e instrumental. Essa diferença curricular evidencia a mentalidade da época em relação à mulher e à sua formação. Além de não haver a efetivação desse ensino para as mulheres, a ordem respaldada pela lei 34 de 1846 de substituir a matéria de geometria pela de prendas domésticas evidenciava que o papel da mulher na sociedade da época era restrito ao de mãe, esposa e dona de casa.

Em 1890, foi implementada uma reforma no ensino público que pretendia servir de modelo aos outros estados e consistiu (i) na reorganização dessa Escola Normal de São Paulo – cujo currículo incluía “Gramática (geral e da língua nacional), Aritmética (até proporções), Geometria (noções gerais e aplicações usuais), Caligrafia, Lógica, Religião, além de rudimentar formação pedagógica”, mas excluía as disciplinas de História, Geografia e Noções de Ciências, que faziam parte do currículo das então chamadas escolas primárias superiores – e (ii) na criação da Escola-Modelo Anexa, que passou a ter Jardim de Infância seis anos depois. Os professores formados nessa Escola Normal passaram a adotar e a defender o método analítico para o ensino de leitura. Lembremo-nos que antes de 1890 imperavam os métodos sintéticos – aqueles que partiam das partes para o todo –, mas a partir dessa década o método analítico – que parte do todo para as partes – passou a ser defendido e ensinado de forma sistemática por essa nova geração de professores, que saíram em missões em vários estados brasileiros com o objetivo de divulgar essa metodologia de ensino. Embora o método analítico tenha como premissa iniciar o ensino de leitura pelo “todo”, havia diferentes concepções a respeito do que englobaria esse todo: poderia ser a palavra, a sentença, a historieta. Sobre a diferença entre métodos sintéticos e analíticos, Frade (2024) explica:

Os métodos clássicos de alfabetização são divididos em sintéticos e analíticos. Os primeiros métodos utilizados no ensino da escrita foram os sintéticos. Vários deles permanecem até os dias atuais, baseados em um pressuposto central: o de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica. Dependendo do método, essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, para formar um todo. A isso denominamos decodificação ou decifração.

Os métodos analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. São mais conhecidos os métodos globais de contos e de palavração/sentenciação. Está presente nesse

movimento metodológico a defesa do trabalho com sentido, na alfabetização, enfatizando-se o reconhecimento global como estratégia inicial, para que os aprendizes realizem, posteriormente, um processo de análise de unidades menores da língua. (Frade, 2024)

Em São Paulo, o método analítico que partia do todo considerando a historieta – cuja utilização passou a ser obrigatória, como resultado das missões promovidas pelos professores paulistas – foi oficializado a partir da publicação dos documentos *Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico - modelos de lições* (Diretoria Geral da Instrução Pública/SP- [1915]), situação que só mudou a partir da lei nº.1750 de 1920, que ficou conhecida como ‘Reforma Sampaio Dória’. Este era diretor de Instrução Pública do Estado de São Paulo e propôs, por meio dessa lei, que o ensino primário nas escolas passasse a ter duração de dois anos, com carga horária de duas horas e meia por dia - antes os estudantes ficavam em sala entre quatro e cinco horas diárias, além de não haver uma unificação do tempo de duração do ensino primário. “Caso a escola fosse urbana, a duração do ensino seria de quatro anos; se distrital, três anos; e no caso das escolas rurais, dois anos” (Santana, 2022). O objetivo da diminuição do tempo de duração e da carga horária era agilizar o processo de alfabetização, o que contribuiria para diminuir o número de cidadãos analfabetos, fator essencial para a implantação da tão almejada república. Afinal, como seria possível construir um futuro promissor para a nação se seus cidadãos não tivessem acesso à leitura e à escrita?

Devido à autonomia docente promovida pela Reforma Sampaio Dória, a partir da década de 1920, aumentaram as reclamações dos professores em relação ao método analítico, o que resultou na criação de métodos mistos ou ecléticos, isto é, aqueles que conciliavam os dois tipos básicos de métodos de ensino de leitura e escrita: sintéticos e analíticos.

Nota-se que na história da alfabetização no Brasil continuamente deu-se muita ênfase aos métodos de alfabetização, isto é, a *como* ensinar. Por mais de um século, a preocupação principal não foi entender de que forma o aluno aprende. Antes, tratou-se o método como o fator mais importante no processo de ensino-aprendizagem, como se ele por si só pudesse resolver os desafios envolvidos na árdua tarefa de ensinar a leitura e a escrita. A publicação, em 1933, do livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado de leitura e escrita*, de Manoel Bergström Lourenço Filho, contribuiu para a reconsideração da relevância do método escolhido para alfabetizar. A

respeito dos objetivos dos testes ABC contidos neste livro, o autor explica o objetivo desses testes:

(...) verificar nas crianças que procuram a escola primária o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando se saiba que esse nível não apresenta coincidência rigorosa com a idade cronológica, nem com a idade mental de cada aluno, logo se percebe a importância prática de tal verificação. Desde que obtido, nos termos numéricos que as provas permitem, será então possível classificar os alunos em três grupos gerais, quanto ao que deles se possa esperar: os que, nas condições comuns do ensino possam rapidamente aprender, ou seja, num só semestre letivo; os que normalmente venham a aprender no decurso de todo o ano letivo; e, enfim, as crianças menos amadurecidas, que só lograrão a aquisição da leitura e da escrita, nesse prazo, quando lhes dedicarmos atenção especial, em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação, ou mesmo certo trabalho corretivo. (Filho, 2008, p. 13)

O professor Lourenço Filho ressaltou que, por meio dos resultados obtidos nesses testes – 8 no total, os quais averiguavam características tais como discriminação visual, motora, acuidade auditiva, vocabulário - seria possível ajustar o ensino para que ele se tornasse mais eficiente, racional e pudesse assim contribuir para o real aprendizado de leitura e escrita das crianças brasileiras ao ajudar tanto docentes quanto alunos a direcionar tempo, energia e esforços em sala com maior eficácia. Mais à frente, o educador disse:

A três pontos fundamentais respondem, portanto, os Testes ABC: ao diagnóstico das condições de maturidade para aprender; ao prognóstico do comportamento das crianças nas situações sucessivas do ensino; e à necessidade de maior estudo de certos alunos, geralmente tidos como de comportamento difícil ou “crianças problemas” (Filho, 2008, p. 13)

Observe que Lourenço Filho intencionou que os resultados obtidos nos testes ajudassem os docentes a entenderem em que nível de maturidade os alunos se encontravam para, a partir dessa informação, poderem pensar a preparação de aulas e atividades que realmente auxiliassem os educandos nas dificuldades apresentadas e assim colaborassem para o avanço da aprendizagem. É interessante destacar que essa postura de ver o resultado de uma avaliação como ponto de partida para a reflexão sobre a prática docente e a construção do aprendizado do educando deve fazer parte da práxis docente, pois ensinar requer constante análise sobre o que se faz, como se faz, por que se faz e a quem se faz. Se tais fatores não são levados em conta, há um esvaziamento de sentido e o processo de aprendizagem se reduz à apresentação de conteúdos que pouco contribuem para o avanço do conhecimento discente.

Desse modo, vimos como a obra de Lourenço Filho colaborou para que, em se tratando de alfabetização, o foco deixasse de ser no método para ser no aluno: em que nível de maturidade o aluno está? Baseado no nível de maturidade, em que classificação esse aluno se encontra? Para qual turma ele irá? Ademais, na época de publicação do *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado de leitura e escrita* o ensino e aprendizagem de leitura e escrita ainda era visto como tendo uma função instrumental, isto é, voltado para a tarefa de buscar e registrar informações escritas. Além disso, a partir dessa época passou a ser comum que as cartilhas e demais materiais utilizados para o ensino de leitura e escrita não promovessem apenas um tipo de método – sintético ou analítico –, mas sim uma mistura de ambos, também conhecido como método misto ou eclético, além de haver a produção de manuais do professor, que acompanhavam as cartilhas e a difusão da ideia e prática do período preparatório, o qual era “um momento que antecedia o ensino propriamente dito da leitura e da escrita e previa, principalmente, o desenvolvimento de atividades percepto-visomotoras” (Costa e Soares, 2008, p. 2). O período preparatório era visto como o momento de desenvolver as características examinadas nos testes de ABC. Esse período, segundo Costa e Soares (2008, p. 3):

Está associado a dois aspectos de base psicológica, a maturidade e a prontidão. A maturidade é relacionada às habilidades cognitivas como a linguagem, motricidade, percepção, entre outros. É a partir dela que vai ser possível considerar a criança pronta ou não para a aprendizagem da leitura e da escrita, pressupondo que a criança já tenha vencido estágios preparatórios, no qual a prontidão viabilizaria a sua inserção na fase seguinte do processo. Já a prontidão, que como indica seu nome, é quando a criança apresentaria um “nível suficiente sob determinados aspectos para iniciar o processo da função simbólica que é a leitura e a sua transposição gráfica, que é a escrita” (Poppovic, 1968, p. 5).

Desse modo, observa-se que o período preparatório antecedia à alfabetização e, por isso, era reservado à adaptação da criança à escola e à preparação dela para o aprendizado da leitura e escrita. Portanto, observamos que o lançamento da obra *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado de leitura e escrita*, de Lourenço Filho (1934), e a criação do período preparatório rompem com o olhar que se tinha sobre a alfabetização até então, que era o de priorizar o método e encará-lo como a questão principal no ensino de leitura e escrita. O foco saía de *como* ensinar para a *quem* se ensina, de modo que as questões de ordem didáticas passaram a se subordinar às de ordem psicológica, já que o nível de maturidade do aprendiz estava sendo levado

em conta pelos educadores ao decidirem como conduzir o processo de ensino. A partir da década de 1980, esse procedimento de alfabetizar sob medida passou a ser questionado, em especial devido à necessidade de se discutir e pôr em prática mudanças que viessem a colaborar para a melhoria da alfabetização no Brasil, já que, segundo dados do IBGE concernentes a essa década, a população composta por pessoas de 15 anos ou mais era de 74.600, dos quais 19.356 eram analfabetos, totalizando uma taxa alarmante de analfabetismo: 25,9%.

2.2. De *como se ensina* a *como a criança aprende*: a chegada do construtivismo no Brasil e sua influência no ensino de leitura e escrita

Ao mesmo tempo, nessa época inseriu-se no Brasil o pensamento construtivista acerca da alfabetização, resultado das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela psicóloga, pedagoga e pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e demais colaboradores.

Ferreiro não elencou nenhum método de alfabetização como sendo o mais eficiente, antes, estudou os processos de aprendizagem das crianças e se concentrou nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita.

Pretendemos apresentar que a atividade da leitura, entendida como questionamento da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Pretende-se ainda demonstrar que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição do conhecimento; sujeito este que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia [...]. Trata-se de um sujeito que busca adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lectoescrita esqueceu em favor de buscar aptidões específicas, habilidades particulares ou uma sempre maldefinida maturidade. (Ferreiro e Teberosky 1999, p. 7)

Na história da alfabetização no Brasil, por muito tempo, o foco esteve nos métodos utilizados. Com a divulgação das pesquisas feitas por Ferreiro, a discussão deixa de ser sobre como ensinar para ser sobre como, de fato, se aprende. Até a publicação do trabalho de Ferreiro e Teberosky (1999), era comum que as pesquisas sobre o aprendizado de escrita se concentrassem em dois polos: ou investigavam um método específico de alfabetização, elencando-o como o melhor já apresentado, ou estabeleciam uma lista de habilidades necessárias ao aprendiz para que ele aprendesse a ler e escrever. Se houvesse o bom desenvolvimento dessas habilidades, o aprender a ler

e escrever era visto como uma consequência provável. As autoras inovam ao inscrever sua pesquisa num âmbito, até aquele momento, inexplorado: o de que o sujeito é cognoscente, isto é, pensa, tem capacidade cognitiva para aprender, saber e conhecer, ou seja, o sujeito da teoria de Jean Piaget, o qual foi orientador de Emilia e defendia que o sujeito

[...] É aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é o sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 29)

As pesquisadoras defendem que é necessário conhecer os processos de aprendizagem do sujeito, os quais podem, sim, ser favorecidos pela metodologia x ou y, mas que não podem ser confundidos com a própria metodologia, pois existe diferença entre o que um método propõe e o que de fato acontece na “cabeça” do aprendiz durante o processo, e essa diferença deve ficar bem clara para que não se atribua às metodologias os resultados advindos do sujeito que aprende. Emilia e Ana argumentam que, se ficou comprovado nas pesquisas de Piaget que as crianças *constroem* um pensamento lógico ao adquirirem as noções numéricas elementares, será que não ocorreria o mesmo em relação ao aprendizado de leitura e escrita?

Até que ponto é sustentável a idéia de que se tem que passar pelos rituais de “ma-me-mi-mo-mu” para aprender a ler? Qual é a justificativa para se começar pelos cálculos mecânicos das correspondências fonema/grafema para então se proceder, e somente então, a uma compreensão do texto escrito? É justificável essa concepção da iniciação da lectoescrita, concebida como uma iniciação às cegas (isto é, com ausência de um pensamento inteligente) à transcrição dos grafemas em fonemas? (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.31)

Ferreiro e Teberosky (1999) elencaram, a partir de dados observados em suas pesquisas, cinco níveis de escrita, que estão descritos a seguir:

Nível 1: *escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma* (Ferreiro; Teberosky, 1999).

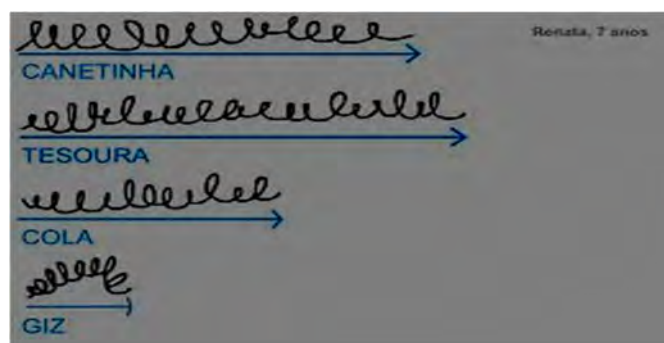
Nessa fase, a criança age da seguinte forma: se a letra que ela reconhece é a de imprensa – também conhecida como letra bastão ou letra de máquina –, os traços serão

separados entre si, compostos por linhas curvas ou uma combinação de ambos. Por outro lado, se a forma que a criança conhece é a letra cursiva – também conhecida como “letra de mão” –, os traços serão ligados entre si por uma linha ondulada, a qual também poderá contar com curvas. É importante destacar que nesse nível não é possível identificar o que a criança escreveu, pois a significação do traço tem um valor subjetivo, isto é, o significado depende do que a criança desejou escrever:

No que diz respeito à interpretação da escrita, está claro que, neste nível, *a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado*: todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que as crianças as considerem como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente (se quis escrever uma palavra num caso e outra palavra no outro). (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 193)

Ademais, a criança recorre à utilização de desenhos e acredita que a escrita do nome das pessoas deve ser proporcional ao tamanho ou idade dessa pessoa, em vez de ser do tamanho do nome correspondente.

Figura 01: Escrita de criança no nível 1



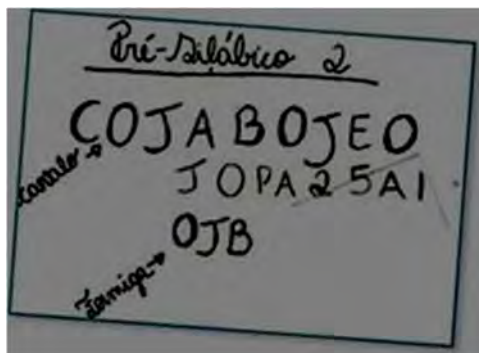
Fonte: Revista Educação Pública, 2024.

Conforme observado na imagem acima, a criança acha que quanto maior o objeto, maior será a palavra que o designa. Também é interessante notar que ela usa linhas onduladas e contínuas para escrever, o que indica que o tipo de letra que ela conhece é a cursiva. Tanto o nível 1 quanto o nível 2 ficaram conhecidos como Pré-Silábico.

Nível 2: *para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva na escrita* (Ferreiro; Teberosky, 1999)

A criança trabalha com duas hipóteses: a de que é preciso uma quantidade mínima de grafismos para escrever e a de que esses grafismos devem variar. Nesse nível, os grafismos têm forma mais próxima à das letras. Há crianças cujo conhecimento das formas gráficas ainda é limitado, por isso, elas usam grafismos parecidos, mas mudam a posição deles quando desejam escrever novas palavras, conforme visto na imagem abaixo:

Figura 02: Escrita de criança no nível 2



Fonte: Revista Educação Pública, 2024.

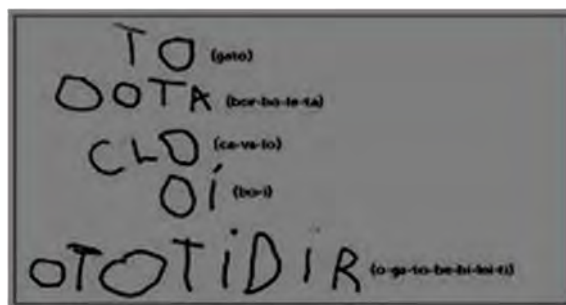
Explorar as possibilidades de mudança na posição dos grafismos como forma de escrever outras palavras contribui para o progresso cognitivo, pois

Tratando de resolver os problemas que a escrita lhe apresenta, as crianças enfrentam, necessariamente, problemas gerais de classificação e ordenação. Descobrir que duas ordens diferentes dos mesmos elementos possam dar lugar a duas totalidades diferentes é uma descoberta que terá enormes consequências para o desenvolvimento cognitivo nos mais variados domínios em que se exerça a atividade de pensar” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 204).

Nível 3: *valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita, cada letra vale por uma sílaba* (Ferreiro; Teberosky, 1999)

Essa ideia de que cada letra corresponde a uma sílaba recebeu das pesquisadoras o nome de hipótese silábica. As crianças, nesse nível, relacionam a escrita à fala e se veem diante de um conflito entre a hipótese silábica levantada e o número mínimo de letras necessárias para que a palavra seja lida.

Figura 03: Escrita de criança no nível 3 – silábico



Fonte: Revista Educação Pública, 2024

Nível 4 – silábico-alfabético: *passagem da hipótese silábica para a alfabética* (Ferreiro; Teberosky, 1999)

Esse momento é fundamental na evolução da escrita da criança, pois ela "[...] abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito gerado entre a hipótese silábica e a exigência mínima de letras” (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Figura 04: Escrita de criança no nível 4 – silábico-alfabético



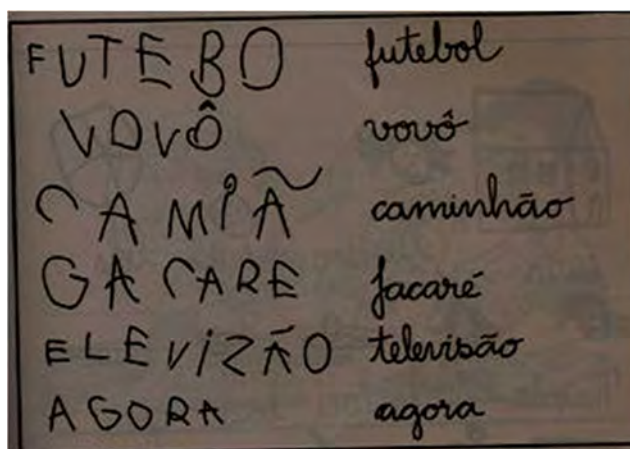
Fonte: Revista Mundo Educação, 2024.

Nível 5 – Alfabético: *a escrita alfabética constitui o nível final desta evolução* (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Ao chegar nesse nível, a criança passa a entender como funciona o mecanismo da escrita, isto é, entende que os fonemas se unem para formar sílabas e que estas compõem as palavras, as quais são representadas na escrita por meio das letras, embora não haja uma correspondência exata entre todas as letras do alfabeto romano e os fonemas do português brasileiro: “a letra como tal tem valor apenas dentro da língua escrita, não podendo ser tomada como representação dos fonemas da língua oral” (Henriques, 2015, p. 12).

Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que chegar ao nível alfabético de escrita não significa que o aprendiz terá todas as dificuldades sanadas, pois ele se confrontará com as complexidades típicas da ortografia, “mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 219). As pesquisadoras consideram importante diferenciar as dificuldades de ortografia dos problemas de compreensão do sistema de escrita, pois até então era comum confundir ambos.

Figura 05: Escrita de criança no nível 5 – alfabético



Fonte: Revista Mundo Educação, 2024.

Weisz (2008) explica que a descrição psicogenética da alfabetização inicial tornou possível a diferenciação de dois processos que até então eram vistos como sinônimos: a alfabetização e a ortografização, esta última sendo o domínio das regras de ortografia do idioma no qual se é alfabetizado - no caso das crianças brasileiras em sua maioria, a língua portuguesa. Deixar clara essa diferença foi importante porque a escola estava convencida de que os erros de ortografia de alunos de classes sociais baixas estavam relacionados à forma de falar dessas crianças, o que contribuía para a estigmatização da variante delas.

Essa mudança na forma de entender o processo pelo qual se aprende a ler e escrever também afetou o ensino de língua materna como um todo, pois contribuiu para que o conhecimento produzido na área da Linguística encontrasse aceitação na escola e se pudesse construir uma nova didática em torno do ensino de língua, o qual passou a estar preocupado em aproximar as práticas de ensino da língua das práticas de leitura e escritas reais. É importante destacar que a partir da Psicogênese da língua escrita, os estudos de Emília Ferreiro e a teoria construtivista de Piaget passaram a influenciar e orientar o campo educacional no Brasil. Becker (2001, p. 72) define o construtivismo como "[...] Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos". Assim, “não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História da humanidade e do universo”. Dessa forma, vimos que o construtivismo não vem para se tornar um novo método de ensino, mas sim para provocar reflexão acerca do fato de que o sujeito é um ser ativo na construção do próprio conhecimento, e a escola e os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem levar isso em conta. Essa teoria influenciou os documentos oficiais de Educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Documentos das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014/2024.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº9.394/96, também conhecida como LDB) trata dos objetivos do ensino fundamental:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Brasil, 1996)

Observa-se que os objetivos do ensino fundamental – uma das etapas da Educação Básica – não giram em torno apenas do aprendizado de determinados conteúdos, pois há uma preocupação em promover a formação plena do cidadão, o que envolve a progressão da capacidade de aprender, de entender o mundo em que se vive –

tanto no sentido físico quanto no filosófico –, de fortalecer os vínculos humanos nas mais diferentes esferas, entre outros. Esse cuidado em formar o ser humano não só em sentido intelectual, mas também humanístico é uma contribuição do construtivismo. O documento final da Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE, 2010) orientou os educadores a conhecerem melhor tanto o meio em que a instituição na qual eles atuam está inserida quanto os alunos que a frequentam, pois, essas informações contribuem de forma valiosa para o processo de ensino-aprendizagem, visto que a realidade social do entorno da escola traz demandas específicas e influencia no aprendizado dos alunos. Por exemplo, uma escola situada dentro de uma comunidade pode trazer à tona conflitos como violência policial, embate entre agentes do poder público e traficantes, tráfico de drogas, tiroteios, necessidade de fechar a escola por alguns períodos para preservar a vida e a integridade física dos que a frequentam, entre outros.

Esse contexto sociocultural envolvendo o meio da escola afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem e fará com que os docentes se deparem com desafios e problemas específicos, os quais devem ser levados em consideração na construção do conhecimento, pois os alunos oriundos dessa realidade passarão por desafios que são diferentes daqueles enfrentados por alunos de uma realidade mais pacífica. O CONAE (Brasil, 2010, p. 47) destaca que construir uma educação de qualidade envolve “considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social”. Enquanto o CONAE 2010 enfatizou a necessidade de conhecer a realidade da escola e do alunado, o CONAE 2014 destacou que uma educação de qualidade torna possível a transformação da realidade social, pois contribui para a plena construção da cidadania e da garantia dos direitos humanos.

A educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, ser humano, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. (Brasil, 2014, p. 64)

Desse modo, o CONAE 2014 defende que a educação de qualidade acontece através de um processo de construção que leva em conta o sujeito integral, em seu meio sócio-histórico:

Numa educação emancipadora, o sentido de “qualidade” é decorrente do desenvolvimento das relações sociais (políticas, econômicas, históricas, culturais) e de sustentabilidade. Na atualidade tal compreensão requer que os processos educacionais, de crianças, jovens e adultos contribuam para a apropriação das condições de produção cultural e de conhecimentos e sua gestão para o fortalecimento da educação pública e privada, construindo uma relação efetivamente democrática. (Brasil, 2014, p. 64)

Visto que a educação está profundamente relacionada às relações sociais mais amplas, ela pode contribuir tanto para a manutenção quanto para a transformação da realidade social. Por isso, educar não mais se resume a ensinar o indivíduo a ler, escrever e fazer contas básicas, como aconteceu por muito tempo na história da alfabetização no Brasil, tampouco é prepará-lo apenas para assumir uma função profissional e dela tirar seus meios de subsistência. Não. Educar é contribuir para que o sujeito construa a própria emancipação, isto é, torne-se independente, reflexivo e possa, dessa forma, fazer escolhas conscientes e desempenhar de forma plena sua cidadania, a qual é composta tanto por direitos quanto por deveres. Aqueles que abraçam a importante – e árdua – tarefa de ensinar devem ter em mente o que é uma educação de qualidade e que há diversas formas de promovê-la, desde que se leve em conta o meio social e cultural no qual a escola e os alunos estão inseridos. A fim de efetivar a oferta dessa educação de qualidade, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 apresenta 20 metas e suas respectivas estratégias.

Mortatti (2006) destaca que o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização oriundas de determinadas apropriações da teoria construtivista na alfabetização contribuíram para a criação de uma nova tradição:

a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em *quem aprende* e o *como aprende* a língua escrita (*lecto-escritura*), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino. (Mortatti, 2006, p. 11)

Desse modo, ao percorrer a história da alfabetização no Brasil, foi possível observar uma contínua tensão entre “modernos e antigos, no âmbito da disputa pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização” (Mortatti, 2006, p. 12), isto é, as

mudanças ocorridas ao longo do tempo em relação aos métodos de alfabetização usados se baseavam em considerar o método vigente como algo deficiente, indesejável, falho – e que por essa razão deveria ser substituído por um método novo, o qual seria eficiente e resolveria os problemas relativos às dificuldades dos alunos. Essa forma de encarar a alfabetização desconsiderava os pontos positivos presentes nos diferentes métodos, além de cair no erro de resumir o complexo processo de ensinar e aprender a ler e escrever a uma questão de metodologia: com a sistematização correta, todos os discentes aprenderiam leitura e escrita.

As pesquisas de Lourenço Filho, Piaget, Ferreiro e Teberosky e colaboradores contribuíram para um deslocamento do eixo das discussões: em vez de focar no método, ou seja, em *como ensinar*, o foco passou a ser no nível de maturidade e no processo de aprendizagem do alfabetizando, isto é, em *como se aprende*. Contudo, houve também, a partir de diferentes interpretações acerca do que é construtivismo e da contribuição dele para a alfabetização, um movimento de *desmetodização*, como se não fosse mais necessário ter uma sistematização do ensino de leitura e escrita. Embora haja mais clareza sobre a importância de se levar em conta como o aluno aprende, a discussão sobre métodos de alfabetização ainda se faz presente, pois questões como: É necessário seguir um método? Se sim, qual seria o mais eficaz? As cartilhas ainda têm lugar no ensino de leitura e escrita? Há problemas em usar métodos considerados tradicionais? fazem parte do cotidiano dos professores alfabetizadores. Mortatti (2006, p. 14) chama atenção para esses questionamentos:

Como se viu, porém, não se trata de uma discussão nova, tampouco se trata de pensar que, isoladamente, um método possa resolver os problemas da alfabetização. Mas, também como aponteí, por se tratar de um processo escolarizado, sistemático e intencional, a alfabetização não pode prescindir de método (nem de conteúdos e objetivos, dentre outros aspectos necessários ao desenvolvimento de atividades de ensino escolar).

Em outras palavras, a questão dos métodos é tão importante (mas não a única, nem a mais importante) quanto as muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado, que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e a escrever e de nossos professores em ensiná-las. E qualquer discussão sobre métodos de alfabetização que se queira rigorosa e responsável, portanto, não pode desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social. (Mortatti, 2006, p. 14)

Deste modo, propor e efetivar mudanças que contribuam para a melhoria da alfabetização no Brasil envolve considerar tanto a complexidade envolvida nesse

processo, quanto o passado desse ensino, além de analisar o que já constituiu e constitui a práxis docente dos professores alfabetizadores, pois fazer isso permite-nos entender o que desse passado ainda permanece, o que é essencial, visto que “é justamente nas permanências, especialmente as silenciadas ou silenciosas, mas operantes, e nos retornos ruidosos e salvacionistas, mas simplistas e apenas travestidos de novo, que se encontram as maiores resistências” (Mortatti, 2006, p. 15).

Fazer esse regresso ao passado e aliá-lo a uma reflexão sobre o presente possibilita ao professor alfabetizador planejar reais possibilidades de mudanças, para que o direito das crianças e adolescentes ao acesso à cultura letrada seja efetivado:

[...] Em defesa, enfim, de seu direito de, por meio da conquista da leitura e da escrita e sobretudo de seu sentido, não serem submetidas ao dever, apenas, de aprender a, quando muito, codificar e decodificar signos linguísticos, na ilusão de um dia, quem sabe?, poderem finalmente ler e escrever, se permanecerem na escola e alguém lhes ensinar, de fato; em defesa de seu direito de, por meio da conquista do sentido da leitura e escrita, serem resgatadas do abandono da escuridão e da solidão e não capitularem frente à proibição de ingressarem no novo mundo prometido (Mortatti, 2006, p.15).

3. APRENDIZADO DA LÍNGUA ESCRITA

O processo de alfabetização envolve, entre outros aspectos, a compreensão da relação simbólica que a linguagem estabelece entre significado, som e escrita. Segundo Lemle (2009, p. 8), o ser humano associa uma ideia a uma palavra falada e, seguidamente, aos símbolos gráficos que representam os sons dessa palavra, estabelecendo, assim, uma dupla relação simbólica: entre o conceito e a palavra falada, e entre os sons da palavra e suas representações gráficas.

O homem pensa na ideia panela, representa essa ideia pronunciando a palavra [panela] e representa os sons da palavra pronunciando por meio da sequência de letras p a n e l a. Há uma primeira ligação simbólica entre o sentido de panela e os sons componentes da palavra falada [panela] e uma segunda ligação simbólica entre os sons dessa palavra falada e as letras com que a palavra é escrita. (Lemle, 2009, p. 8)

Assim, existe uma relação simbólica entre o objeto nomeado e os fonemas usados na nomeação do objeto – o que Saussure discutiu por meio do par significado/significante – e há uma relação simbólica entre os fonemas e as letras escolhidas para representá-los, o que acontece de modo convencional: não existe um motivo específico para que o fonema /p/ seja representado pela letra <p>. Ocorre que o aprendiz, durante o processo inicial de escrita, pensa que existe entre os fonemas e as letras do alfabeto uma relação de biunivocidade, isto é, que cada fonema possui somente uma letra específica para representá-lo. Isso acontece em alguns casos, como os apresentados no quadro abaixo:

Quadro 01: Correspondências biunívocas entre fonemas e letras

FONEMAS	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA	EXEMPLOS
/p/	p	pato
/b/	b	bato
/t/	t	tato

/d/	d	dado
/f/	f	fato
/v/	v	vala
/a/	a	ala

Fonte: Lemle (2009, p. 12)

Os casos de correspondência biunívoca são minoria, conforme observado no quadro, pois o que acontece na maioria dos casos é que a posição ocupada pelo fonema dentro da palavra deve ser levada em conta para verificar que letra usar. Por isso, “o professor deve estar apto a explicar que a posição precisa ser levada em conta para a correspondência entre sons e letras” (Lemle, 2009, p.13).

Quando a correspondência entre letra e som é determinada pela posição, pode-se dizer que se trata de uma correspondência regular. Nesse caso, existem duas situações: a mesma letra pode representar fonemas diferentes, como em <mesa> e <sacola>, nas quais a letra <s> representa os fonemas /z/ e /s/, respectivamente; ou o mesmo fonema pode ser representado por letras distintas. Ambas as ocorrências estão sintetizadas nos quadros abaixo:

Quadro 02: A mesma letra representa fonemas diferentes

LETRA	FONEMA REPRESENTADO	POSIÇÃO OCUPADA PELO FONEMA	EXEMPLOS
s	/s/	Início de palavra	sala
	/z/	Intervocálico	casa, duas árvores
m	/m/	Antes de vogal	mala, leme
	nasalidade da vogal precedente	Depois de vogal diante de p e b	campo, sombra
n	/n/	Antes de vogal	nada, neve
	nasalidade da vogal precedente	Depois de vogal	ganso, tango, conto
l	/l/	Antes de vogal	bola, lua
	/u/	Depois de vogal	calma, sal, mel
e	/e/ ou /ɛ/	Não-final	dedo, pedra
	/i/	Final de palavra	padre, morte
o	/o/ ou /ɔ/	Não-final	bolo, cova
	/u/	Final de palavra	bolo, amigo

Fonte: Adaptado de Lemle (2009, p.13)

Quadro 03: O mesmo fonema é representado por letras diferentes

FONE (SOM)	LETRA	POSIÇÃO	EXEMPLOS
[k]	c	Diante de a,o, u	casa, come, bicudo
	qu (dígrafo consonantal)	Diante de e, i	pequeno, esquina
[g]	g	Diante de a,o,u	gato, gota, agudo
	gu (dígrafo consonantal)	Diante de e,i	paguei, guitarra
[i]	i	Sílabo tônica	pino
	e	Posição átona em final de palavra	padre, morte
[u]	u	Sílabo tônica	lua
	o	Posição átona em final de palavra	falo, amigo
[R] [r forte]	rr (dígrafo consonantal)	Intervocálica	carro
	r	Outras posições	rua, carta, honra
[aw]	ão	Sílabo tônica	portão, cantarão
	am	Posição átona	cantaram
[ku]	qu (dígrafo consonantal)	Diante de a,e,i,o	aquário, cinquenta, equino, quota
	cu	Diante de outras	frescura, pirarucu

Fonte: Lemle (2009, p. 15), com adaptações da autora.

No contexto do ensino inicial da escrita, essa relação é percebida de forma particular pelos alfabetizandos, que frequentemente pressupõem uma correspondência unívoca entre fonemas e letras do alfabeto, acreditando que cada som corresponde a um único grafema. Compreender essas percepções iniciais é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que essa habilidade influencia

diretamente a forma como os aprendizes segmentam, manipulam e codificam os sons na escrita.

Aprender a escrever acontece de forma diferente da aquisição de língua materna, pois requer esforço contínuo e repetitivo, além de ensino formal e bem estruturado no que tange à metodologia, por isso, alguns conceitos de fonologia e o trabalho com níveis de consciência fonológica devem trabalhar juntos em prol dos processos de alfabetização.

4. FONOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO

4.1. Vogais, consoantes e processos fonológicos

Segundo o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2017):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 2017).

Assim, conforme visto, a LDB diz que o docente que atua na Educação Básica deve ter formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, sendo admitida como formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade normal. A licenciatura que tem como um dos objetivos formar professores alfabetizadores é a licenciatura em Pedagogia. Contudo, o curso não costuma apresentar uma disciplina específica que aborde conceitos básicos que guardam profunda relação com o processo de aprendizado de leitura e escrita, tais como a definição de fonemas, a apresentação dos fonemas do português brasileiro, a diferença entre fonema e letra, os processos fonológicos e sua relação com a escrita. Embora básicos, tais conceitos são essenciais para que o professor alfabetizador entenda o andamento do processo de aprendizado de escrita de seus alunos. Por exemplo, um docente que não saiba o que são processos fonológicos e como eles aparecem na escrita inicial dos alunos terá dificuldades de interpretar as pistas dadas pela escrita do aprendiz.

Pensando nesses pontos, este capítulo aborda conceitos da Fonologia que se relacionam mais diretamente ao processo de aprendizagem de leitura e escrita e sua

contribuição para a prática do professor alfabetizador. Visto que tanto a Fonética quanto a Fonologia estudam os sons da fala, recorreremos a ambas para entender conceituações e informações necessárias à formação do professor alfabetizador.

Em primeiro lugar, deve-se entender que é possível estudar os sons da fala a partir de sua fisiologia, ou seja, a partir dos órgãos que contribuem para a produção da fala, tais como os pulmões, a língua e a laringe – Fonética Articulatória. Também é possível estudar os sons da fala com base nas características acústicas produzidas por esses sons – Fonética Acústica –, além de ser possível analisar a fala do ponto de vista do ouvinte, por investigar como os sons são recebidos no aparelho auditivo e como o cérebro humano os decodifica – Fonética Auditiva ou Perceptual. Observa-se, então, que a Fonética foca na investigação das características fisiológicas dos sons, na forma como eles são produzidos, quais órgãos estão envolvidos na produção, como e onde esses sons são produzidos, qual é a respectiva classificação a partir dessas informações, entre outros pontos. Portanto, a Fonética está interessada em descrever como acontece a produção do som, seja do ponto de vista articulatório, perceptual ou acústico.

Já a Fonologia tem como objeto de estudo o fonema. Acerca da definição de fonema, Mori (2001, p. 151,152) diz:

Cada língua dispõe de um número de unidades fônicas cuja função é determinar a diferença de significado de uma palavra em relação a uma outra. Por exemplo, a palavra [‘kasa] “caça” diferencia-se de [‘kaza] “casa” pelo uso de uma fricativa alveolar surda [s] em “caça” e de uma sonora [z] em “casa”. Esses tipos de unidade como /s/ e /z/, que permitem diferenciar significados, denominam-se fonemas. Assim, /s/ e /z/ são dois fonemas no português.

O fonema é tratado como uma unidade menor que não pode ser analisada em outras unidades menores, ou seja, como unidade indivisível. (Mori, 2001)

Mori (2001) traz nessa definição dois pontos importantes para entendermos o que é fonema: o primeiro é o fato de que os fonemas “permitem diferenciar significado” (Mori, 2001, p.151). Note o substantivo ‘mato’. Se trocarmos a primeira unidade dessa palavra, que é /m/, por outra, como /p/, teremos outra palavra: ‘pato’. As palavras ‘mato’ e ‘pato’ se diferenciam porque o primeiro som de cada uma é diferente: /m/ e /p/, respectivamente. A mudança de som resultou em mudança de significado. Por isso, podemos dizer que /m/ e /p/ são dois fonemas no português brasileiro (doravante PB). Mori (2001, p. 151) também diz que o fonema não pode ser “analisado em outras unidades menores”. Isso significa que o fonema é a menor unidade indivisível da língua.

Para que esse ponto fique claro, é preciso entender o que é uma unidade distintiva. Veja os exemplos abaixo:

- (1) As meninas amavam gatos.
- (2) As meninas// amavam gatos.
- (3) As meninas// amavam// gatos.
- (4) As// meninas// amavam// gatos.
- (5) A-s// menin-a-s// am-a-vam// gatos.
- (6) /a/z/m/i/n/i/n/ẽ/s/a/m/a/v/ẽ/w/q/a/t/u/s/

A sentença em (1) pode ser dividida em diversas partes. Em (2), separou-se o sujeito do predicado. Em (3), separou-se em sujeito, verbo e complemento. Em (4), separou-se artigo, substantivo, verbo e substantivo – do ponto de vista morfológico – e adjunto adnominal, sujeito, verbo e complemento – do ponto de vista sintático. Em (2), (3) e (4), a divisão foi entre partes maiores, cada uma possuindo significado. Em (5), a divisão realizada mostra os morfemas, que são as *menores unidades sonoras dotadas de significado*. É possível continuar a fazer divisão da sentença (5), mas sem significado, isto é, as unidades mínimas às quais chegamos no exemplo (6) não possuem significado, embora sejam distintivas. “Essas unidades mínimas que distinguem as palavras entre si são denominadas fonemas” (Seara, Nunes, Lazzarotto-Volcão, 2023, p. 100). Assim, podemos entender as características do fonema, que é o objeto de estudo da Fonologia, e vimos que

A Fonética está preocupada em descrever articulatoriamente, perceptualmente ou acusticamente as produções que ocorrem de fato [...]. A Fonologia, no entanto, não está preocupada em descrever ou identificar as variantes no fluxo contínuo da fala. Sua preocupação é tratar dos sons que distinguem o significado das palavras, além de organizar, postular regras e entender como se dá a variação na realização efetiva dos sons (Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão, 2023, p. 21).

Para representar os sons da fala, recorre-se a um alfabeto de transcrição de dados. O mais conhecido e usado é o Alfabeto Fonético Internacional (AFI), também conhecido como IPA, sua sigla em inglês para *International Phonetic Alphabet*. Nesta pesquisa, para se referir a dados do Alfabeto Fonético Internacional, será usada a sigla em inglês: IPA.

Quadro 04: Símbolos do Alfabeto Fonético Internacional.

O ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL (revisado até 2019)

CONSOANTES (PULMÔNICAS)

© 2019 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Pós-alveolar	Retroflexo	Palatal	Velar	Uvular	Faringal	Glotal
Plosiva	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Vibrante				r					ʀ		
Tap ou flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricativa	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Fricativa lateral				ɬ ɮ							
Aproximante		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Aproximante lateral				ɭ		ɮ	ʎ	ʟ			

Os símbolos à direita de uma célula são vozeados, à esquerda são não vozeados. Áreas sombreadas denotam articulações julgadas como impossíveis.

CONSOANTES (NÃO PULMÔNICAS)

Cliques	Implosivos vozeados	Ejetivos
◌ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ Exemplos:
Dental	ɗ Alveolodental	p' Bilabial
! (Pós-)alveolar	ɟ Palatal	t' Alveolodental
≠ Palatoalveolar	ɡ Velar	k' Velar
Lateral alveolar	ɠ Uvular	s' Fricativa alveolar

OUTROS SÍMBOLOS

ʌ Fricativa labiovelar não vozeada	ʑ Fricativas alveolopalatais
ʷ Aproximante labiovelar vozeada	ɻ Flap alveololateral vozeado
ɥ Aproximante labiopalatual vozeada	ɥ Simultâneo ɟ c X
ɸ Fricativa epiglotal não vozeada	Africadas e articulações duplas podem ser representadas por dois símbolos unidos por uma ligatura se necessário.
ʕ Fricativa epiglotal vozeada	
ʡ Plosiva epiglotal	

DIACRÍTICOS

◌ Não vozeado	◌ Vozeado	◌ Soprosos vozeado	◌ Dental
◌ Vozeado	◌ Vozeado	◌ Laringalizado vozeado	◌ Apical
◌ Aspirado	◌ Aspirado	◌ Linguolabial	◌ Laminar
◌ Mais arredondada	◌ Mais arredondada	◌ Labializado	◌ Nasalizado
◌ Menos arredondada	◌ Menos arredondada	◌ Palatalizado	◌ Soltura nasal
◌ Avançado	◌ Avançado	◌ Velarizado	◌ Soltura lateral
◌ Retraído	◌ Retraído	◌ Faringalizado	◌ Soltura não audível
◌ Centralizado	◌ Centralizado	◌ Velarizado ou faringalizado	
◌ Centralizado ao meio	◌ Centralizado ao meio	◌ Alçado (ɹ = fricativa alveolar vozeada)	
◌ Silábico	◌ Silábico	◌ Abaixado (β = aproximante bilabial vozeada)	
◌ Assilábico	◌ Assilábico	◌ Raiz da língua avançada	
◌ Roticizado	◌ Roticizado	◌ Raiz da língua retraída	

Alguns diacríticos podem ser colocados acima de um símbolo com uma descendente, e.g. ɲ̥̃

Tipos de letra: Doulos SIL (metatexto); Doulos SIL, IPA Kiel, IPA LS Uni (símbolos)

VOGAIS

	Anterior	Central	Posterior
Fechada	i • y	ɨ • ʉ	u • ʊ
Semifechada	e • ø	ɘ • ɵ	ɤ • ɐ
Semiaberta	ɛ • œ	ɜ • ɞ	ʌ • ɔ
Aberta	æ	ɐ	ɑ • ɒ

Onde os símbolos aparecem aos pares, o da direita representa uma vogal arredondada.

SUPRASEGMENTAIS

ˈ Acento primário	ˈfounəˈtɪʃən
ˌ Acento secundário	
ː Longo	eː
ˑ Meio longo	eˑ
˚ Muito curto	e˚
Agrupamento menor (pé)	
Agrupamento maior (entoacional)	
˙ Quebra silábica	˙i.ækt
◌ Ligatura (ausência de quebra)	

TOM E ACENTOS DE PALAVRA

NÍVEL	CONTORNO
ẽ ou ˥ Muito alto	ẽ ou ˨ Ascendente
é ˥ Alto	ẽ ou ˨ Descendente
ē ˨ Medial	ẽ ou ˨ Descendente elevado
è ˨ Baixo	ẽ ou ˨ Descendente abaixado
ẽ ˨ Muito baixo	ẽ ou ˨ Ascendente-descendente
↓ Nível abaixo	↗ Subida global
↑ Nível acima	↘ Descida global

Fonte: <https://www.internationalphoneticassociation.org/content/full-ipa-chart>.

Entender a definição de fonemas corrobora para que o professor o diferencie das letras do alfabeto, que são sinais usados na escrita para representar os fonemas, mas que fazem isso de forma não biunívoca - informação que, a princípio, o alfabetizando

desconhece, o que contribui para os chamados erros de ortografia. Tomando o fonema /s/ como exemplo, ele pode ser representado tanto pelas letras <s> - sacola, sabiá - quanto por <c> - cinto, cipó -, <ç> - caça, caçador - ou pelo dígrafo <ss> - passarinho, cassetada. Se o docente não diferencia fonemas de letras nem entende que existe uma relação de não biunivocidade entre fonemas e letras, a apropriação do sistema de escrita por parte do aprendiz enfrentará outros desafios. Além disso, segundo Lemle (2009), há três capacidades essenciais ao processo de alfabetização que o professor alfabetizador deve ajudar os educandos a desenvolver: a primeira diz respeito à capacidade de entender que existe uma ligação simbólica entre letras e sons da fala. A criança precisa compreender que existe uma relação simbólica entre os sons da fala e as letras usadas para representá-los na escrita e que tal relação é baseada numa convenção. Isso significa que os fonemas não têm uma forma física que justifique a simbologia usada nas letras: não há um motivo específico para que o fonema /b/ seja representado pela letra , cuja forma física é uma linha reta com um círculo à frente. Entre o som e a forma escrita usada para representá-lo - letra - há uma convenção, não uma motivação. A segunda capacidade é a habilidade de enxergar a diferença que existe entre as letras. Isso é tão simples para quem já se apropriou do sistema de escrita que dificilmente paramos para pensar na importância e complexidade dessa habilidade: existem letras no formato bastão - usadas no processo inicial de escrita, antes que o aprendiz seja apresentado às letras cursivas - que possuem a mesma forma, como no caso do p, b, d e q. O formato é igual: uma linha reta com um círculo. o que as diferencia é posição: dependendo de para que lado esteja o círculo, será uma letra diferente, o que exige dos aprendizes uma percepção visual apurada: eles precisam se lembrar do som e do formato da letra que se propõe a representar tal som, o que não acontece no mundo real: uma cadeira virada para baixo não deixa de ser uma cadeira. Se ela for virada para o lado esquerdo ou direito, também não fará diferença na sua substância: ela continua sendo cadeira, diferentemente do que acontece com as letras mencionadas. A terceira capacidade é a “[...] de ouvir e ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes na língua” (Lemle, 2009, p. 6), o que requer uma percepção sonora refinada, pois o alfabetizando precisa identificar que a sequência de sons que forma uma palavra é composta por sons diferentes, além de ter que discriminar que sons são esses e qual é a correspondência escrita apropriada. Por exemplo, ao ouvir a palavra [bela], o educando precisa tanto distinguir que se trata de quatro fonemas diferentes quanto lembrar quais

letras são usadas para representar esses sons e colocá-las na ordem correta - só assim eles conseguirão escrever.

Também há outro conhecimento essencial que deve ser ensinado não só no início do processo de alfabetização como também ao longo de sua consolidação:

Outro saber que precisa ser estabelecido logo no início do trabalho da alfabetização é a compreensão da organização espacial da página em nosso sistema de escrita: a ideia de que a ordem significativa das letras é da esquerda para a direita na linha, e que a ordem significativa das linhas é de cima para baixo na página. Note que isso precisa ser ensinado, pois dessa compreensão decorre uma maneira muito particular de efetuar os movimentos dos olhos na leitura. A maneira de olhar uma página de texto escrito é muito diferente da maneira de olhar uma figura ou uma fotografia (Lemle, 2009, p.8).

Essa compreensão da organização espacial não é universal, tampouco automática: se um aluno for alfabetizado em árabe ou hebraico, por exemplo, a escrita será da direita para a esquerda, diferentemente dos alunos alfabetizados em português brasileiro, que é o caso dos participantes desta pesquisa. Ademais, o conhecimento sobre como usar a folha do caderno e as linhas deve ser reforçado constantemente ao longo do processo, pois infelizmente é comum observar alunos dos anos finais do Ensino Fundamental falharem no entendimento dessas convenções. Contudo, além de todos esses conhecimentos, é importante lembrar que

É claro que, além dos conhecimentos básicos, o alfabetizador precisa de outros dons para se sair bem. Ele deve ter respeito pelos alunos, evitar o papel de cúmplice de um sistema interessado em manter esmagado uma grande parte do seu povo, confiar na capacidade de desenvolvimento dos alunos e ter criatividade, inventividade, iniciativa, combatividade e fé em sua capacidade de tornar este mundo melhor (Lemle, 1988, p.6).

4.2. Consciência fonológica: afinal, o que é?

No que tange ao conhecimento linguístico, os seres humanos têm não só a capacidade de adquirir uma língua e usá-la com maestria nas mais diversas situações como também de refletir a respeito dela, tornando-a seu objeto de investigação. Essa reflexão sobre a língua pode ser feita com diferentes enfoques, tais como sintático, morfológico e fonológico. Assim, o falante pode ponderar sobre a estrutura das palavras, ou em como estas estão ordenadas e qual o sentido provocado por uma possível mudança nessa ordenação, ou ainda a respeito de como uma sequência de sons torna possível a existência de uma palavra:

O falante é capaz de refletir sobre e de manipular, de forma controlada e deliberada, os aspectos do código linguístico, o que permite descobertas sobre a estrutura e suas relações com o funcionamento e o uso da língua. O indivíduo possui, portanto, habilidades de reflexão e manipulação do código em seus diferentes aspectos, o que caracteriza a consciência linguística (Alves, 2009, p. 32).

Um dos níveis sobre o qual o falante pode debruçar sua atenção é o nível fonológico, isto é, aquele cujo objeto de análise é o componente sonoro da língua. É nesse ponto que queremos chegar para discutir sobre o que é consciência fonológica: ela envolve uma reflexão consciente sobre os sons da língua e como eles podem ser manipulados pelos falantes. Soares (2017) lembra que, durante o processo de aquisição de língua, as crianças produzem cadeias sonoras – significantes – que são associadas a significados. Contudo, ao aprender o sistema de escrita alfabética, é preciso que os aprendizes foquem não no significado das palavras produzidas, mas sim no “estrato fônico das palavras” (2017, p. 166). Por isso, a autora define consciência fonológica como “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (Soares, 2017, p. 166). Para a pesquisadora, o desenvolvimento da consciência fonológica possui níveis: primeiro, se inicia com a aprendizagem de rimas e aliterações (semelhanças entre os sons iniciais de palavras), depois, é desenvolvida a consciência silábica e posteriormente ocorre a concentração nos fonemas.

Já Alves (2009) entende que a consciência fonológica envolve dois pontos: o conhecimento refletido acerca dos sons da língua e a capacidade do falante de manipular essas unidades sonoras das quais ele está consciente. Essa manipulação significa saber tomar ações conscientes envolvendo esses sons, como suprimir, acrescentar ou mudar fones/sílabas de posição. Assim, quando se fala de consciência fonológica, está se falando de ter conhecimento intencional sobre a língua oral, entender que ela pode ser dividida em partes menores e que essas partes podem ser combinadas de diferentes formas, a depender do que o ouvinte tem em mente. Por exemplo: entre mala e vala o que muda é o som – fone – inicial, [m] e [v], respectivamente. Se um desses sons é retirado, tem-se [ala], uma palavra com outro significado. Já o acréscimo de outro fonema, como /c/ ou /f/, traz à existência palavras diferentes das mencionadas anteriormente. Essa capacidade de analisar e manusear o código oral da língua é o que caracteriza a consciência fonológica. Visto que existem variadas habilidades de análise e manuseio da língua oral, diferentes em complexidade e no componente da língua ao qual estão associadas - como palavras ou sílabas -, existem diferentes níveis de

consciência fonológica. A classificação quanto aos níveis de consciência fonológica existentes e as habilidades que fazem parte de cada um depende do autor que se tem em mente. Este capítulo se baseará em Alves (2009) para elencar quais são os níveis de consciência fonológica e que habilidades fazem parte de cada nível.

4.2.1. Consciência silábica

A consciência silábica tem relação com a capacidade do falante de dividir as palavras em partes menores - no caso, as sílabas. Estas, segundo Roberto (2016, p. 71) representam “[...] um ou mais fonemas emitidos de uma só vez e constituem a unidade mínima percebida pelo falante”. Cada idioma organiza a estrutura da sílaba de forma diferente. Por exemplo, no português brasileiro não existe sílaba sem vogal, pois ela ocupa a posição de núcleo silábico. Desenvolver a consciência silábica significa aprender a tomar diferentes ações relacionadas às sílabas, como acrescentar uma ou mais sílabas a uma palavra já existente - banana/bananada –, retirar a (s) sílaba (s) – bananada/banana – ou trocar sua posição para criar uma palavra – lobo/bolo. A seguir, baseado em Freitas (2004 *apud* Alves, 2009), estão elencadas as habilidades que compõem a consciência silábica:

Quadro 05: Habilidades de Consciência Silábica

HABILIDADE	EXEMPLO	RESPOSTA ESPERADA
Contar quantas sílabas uma palavra tem	abacate	4 sílabas
Trocar a ordem das sílabas na palavra	mala	lama
Acrescentar sílabas	banana	bananada
Retirar sílabas	bananada	banana
Unir sílabas isoladas com o objetivo de criar novas palavras	ba be la lo	bala, belo, bela
Separar as palavras em sílabas	abacaxi	a-ba-ca-xi
Formar palavras a partir de sílabas dadas	ba	bala, abacate, babá

Fonte: Elaboração própria.

4.2.2. Consciência no nível intrassilábico

Existem duas grandes linhas teóricas cujo objetivo é explicar a estrutura silábica: a autosegmental e a métrica. De acordo com a métrica, a sílaba é composta por ataque – fonema na posição inicial da sílaba – e rima, a qual é formada por núcleo e coda: esta dispensável, aquele imprescindível. Na palavra /mar/, /m/ é ataque, /a/, o núcleo – no português brasileiro, o núcleo da sílaba sempre é a vogal – e /r/, a coda. Pode haver palavras cuja posição de ataque e coda não estejam preenchidas, por isso se diz que são posições dispensáveis para a formação da sílaba. Essas unidades menores no interior da estrutura silábica - ataque ou coda – também podem ser manipuladas pelos falantes. A isso se dá o nome de consciência no nível intrassilábico. De acordo com Alves (2009, p. 40),

A consciência no nível intrassilábico pode manifestar-se em tarefas de identificação e produção, através de atividades em que o falante é questionado a identificar ou produzir palavras que rimem, ou ainda reconhecer ou produzir palavras que iniciem com o mesmo som de outra palavra que lhe é dada. (Alves, 2009, p. 40)

O falante pode desenvolver a consciência de que existem palavras cujas sílabas finais rimam - consciência de rima –, além de refletir e desenvolver a habilidade de usar palavras que possuam o mesmo ataque - consciência das aliterações. Tanto a consciência de rima quanto a de aliterações fazem parte da consciência no nível intrassilábico e podem ser estimuladas por meio de atividades que proponham reflexão sobre as partes da língua, o que pode ser feito por meio de cantigas, parlendas, trava-línguas e outros gêneros textuais que explorem essa riqueza e criatividade linguística. Identificar aliterações e sílabas que rimam são as habilidades que Freitas (2004 *apud* Alves, 2009) aponta como pertencentes ao nível de consciência intrassilábica.

4.2.3. Consciência de palavras

A consciência de palavras também é conhecida como consciência sintática e diz respeito à capacidade de segmentar a frase em palavras, bem como entender a relação que existe entre elas e organizá-las de modo que a sequência formada seja dotada de

sentido. O desenvolvimento dessa habilidade tem como foco a identificação das palavras e o ordenamento delas dentro da oração.

Quadro 06: Habilidades de Consciência de Palavras

HABILIDADE	EXEMPLO	RESPOSTA ESPERADA
Identificar o número de palavras que uma frase possui.	O sapo não lava o pé.	Essa frase possui 6 palavras.
Identificar onde começa e onde termina uma palavra.	Eu vi uma barata na careca do vovô.	Eu vi uma barata na careca do vovô
Ordenar corretamente as palavras de uma frase	Rei do Roma de O roeu rato roupa a.	O rato roeu a roupa do Rei de Roma.

Fonte: Elaboração própria.

4.2.4. Consciência fonêmica

A consciência fonêmica envolve o falante reconhecer que na língua existem as menores unidades distintivas – fonemas – e aprender a manipulá-las. Por exemplo, perceber que a diferença entre /faca/ e /vaca/ está no som inicial – /f/ e /v/ respectivamente – e que esse som inicial pode ser trocado por outro para a criação de novo vocábulo, como /maca/ – são habilidades do nível de consciência fonêmica. Como é mais fácil perceber a sílaba do que o fonema, as habilidades de consciência fonêmica são mais complexas, pois requerem um grau de apuração mais aprofundado. O quadro a seguir, baseado em Freitas (2004 *apud* Alves, 2009, p. 45) aponta as habilidades que integram o nível de consciência fonêmica:

Quadro 07: Habilidades de Consciência Fonêmica

HABILIDADE	EXEMPLO	RESPOSTA ESPERADA
Separar a palavra em fonemas	livro	[l] [i] [v] [r] [o]
Unir fonemas para formar uma palavra	[l] [i] [v] [r] [o]	livro
Identificar palavras que começam com o mesmo fonema	mala, mel	[m]
Identificar palavras que terminam com o mesmo fonema	mola, bola	[a]
Retirar fonema inicial para criar outra palavra	lama	ama
Acrescentar fonema para criar nova palavra	ama	lama

Fonte: Adaptado de Freitas (2004 *apud* Alves, 2009, p. 45)

Em que medida o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica contribui para a aprendizagem de escrita inicial?

O desenvolvimento das habilidades metafonológicas contribui para que a criança consiga segmentar” a cadeia de sons em unidades linguísticas menores, de natureza manipulável e, a partir desse primeiro passo, possibilitar uma maior reflexão acerca das relações letra-som de cada língua. [...] O desenvolvimento das habilidades metafonológicas pode ser caracterizado a partir de níveis: desde bastante cedo, a criança começa a demonstrar sensibilidade às rimas de palavras, e, após isso, começa a desenvolver habilidades referentes às sílabas, às unidades intrassilábicas (aliterações e rimas) e, finalmente, a unidades segmentais da fala (sendo que esse último nível começa a se desenvolver paralelamente à alfabetização)” (Alves; Finger, 2022, p. 44-45).

Acreditamos que, antes de iniciar o processo de alfabetização com os alunos, o professor precisa ter em mente o que é consciência fonológica, quais níveis a compõem e quais habilidades fazem parte de cada nível, pois isso norteará sua prática docente em relação a quais atividades trazer para a sala de aula, que textos apresentar e o que se espera que os alunos aprendam ao final de cada exercício.

Por exemplo, ao decidir trabalhar o nível de consciência intrassilábico e as habilidades deste nível – como identificar rimas –, o professor pode chegar à conclusão de que textos pertencentes aos gêneros cantiga e parlenda contribuem mais para o aprendizado dessa habilidade do que outros gêneros usados no cotidiano, como receita ou bula. Assim, após ter definido que habilidade deseja trabalhar com os alunos e qual gênero textual servirá melhor a esse objetivo, o professor poderá pensar em atividades escritas que girem em torno do desenvolvimento da habilidade apresentada.

Desse modo, fica claro que o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica poderá contribuir para a aprendizagem de escrita inicial dos alunos na medida em que o conhecimento docente acerca desse assunto for usado para tomar ações claras e ordenadas no que diz respeito ao que se espera que o aluno aprenda a fazer.

5. METODOLOGIA

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, visto que teve como objetivo investigar qual é a relação entre o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e a aprendizagem de escrita inicial em alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I. A fim de realizar essa investigação, houve a aplicação de três etapas compostas por quatro testes de habilidades de consciência fonológica: consciência de sílabas, consciência de rimas, consciência de palavras e consciência fonêmica. Essa pesquisa foi desenvolvida numa escola pública de primeiro segmento da zona urbana da prefeitura de Queimados (RJ), Baixada Fluminense e contou com 16 participantes – do total de 28 alunos da turma – entre 7 e 8 anos de idade, de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I. Todos os alunos que participaram foram autorizados pelos responsáveis e assinaram o termo de consentimento após o devido esclarecimento do que estava envolvido na pesquisa, conforme orientação do Comitê de Ética. Essa autorização foi requerida durante uma reunião de responsáveis, ocasião em que é mais fácil ter contato com os familiares dos alunos. Algumas assinaturas foram colhidas em outros momentos, mas a maioria aconteceu nessa reunião, o que justifica que o número de participantes tenha sido inferior ao número de alunos que compunham a turma.

Além disso, para que a pesquisa fosse realizada, também houve aprovação da Secretaria Municipal de Queimados, por meio de parecer aprovado pelo setor de Supervisão, após reunião com o Secretário de Educação do município, bem como aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), campus Seropédica, por meio do CAAE n. 83066324.5.0000.0311.

A escola na qual a pesquisa foi realizada atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I nos turnos matutino e vespertino, havendo a seguinte divisão: Pré-1, 3º-5º ano de manhã, Pré-2, 1º e 2º ano à tarde, em média com 02 turmas de cada ano de escolaridade. Na época em que foi realizada a pesquisa, a unidade escolar contava com uma diretora geral, uma diretora adjunta, uma orientadora pedagógica e duas orientadoras educacionais.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na aplicação de quatro testes, a fim de avaliar quatro níveis de consciência fonológica: teste de consciência de sílabas, teste de consciência de rimas, teste de consciência de palavras e teste de consciência fonêmica. As perguntas elaboradas para cada teste tiveram como objetivo avaliar uma habilidade

específica no nível de consciência fonológica a que pertencem, conforme detalhado no tópico Análise de Dados.

Para obter dados que tornassem possível uma verificação exata do nível de escrita e desenvolvimento da habilidade em foco, houve perguntas que requereram escrita por parte do aluno. Essa primeira rodada de testes foi denominada *Diagnose*, visto que o objetivo principal foi revelar à pesquisadora o nível de desenvolvimento de determinadas habilidades.

A segunda etapa, denominada Intervenção, consistiu numa nova aplicação de quatro testes, os quais foram confeccionados a partir das informações colhidas na *Diagnose*. Por exemplo, a *Diagnose* de Rimas – único nível avaliado que contou com a participação de 12 dos 16 alunos autorizados - revelou que, dos 12 participantes, 87,5% não entendiam o conceito de rima, tampouco sabiam identificá-las. De posse dessa informação viu-se a necessidade de trabalhar esse tópico em sala e nas questões do teste de *Intervenção*, a fim de que tal habilidade fosse desenvolvida.

Por fim, a última etapa da coleta de dados – denominada *Reavaliação* – foi composta por uma nova aplicação de testes, *idênticos aos aplicados na fase Diagnose*. Essa opção foi selecionada para que a pesquisadora pudesse analisar a progressão do desenvolvimento das habilidades a partir da comparação entre o que o participante havia respondido e o que ele havia aprendido desde a primeira aplicação, cuja diferença temporal em relação à última etapa foi de dois meses e meio. Os dados coletados nos testes que foram aplicados ao longo das três etapas mencionadas constituem o corpus dessa pesquisa.

Na *Diagnose* e na *Reavaliação* – primeira e última etapas, respectivamente – foram aplicados, em cada uma, 02 testes de consciência de sílabas, 01 teste de consciência de palavras, 01 teste de consciência de rimas e 01 teste de consciência fonêmica, totalizando 10 testes ao final das duas etapas.

Na segunda etapa, a *Intervenção*, foram aplicados 01 teste de consciência de sílabas, 01 teste de consciência de palavras, 02 testes de rimas e 01 teste de consciência fonêmica, totalizando 05 testes cada um, sendo 15 atividades por aluno, totalizando 214 atividades (48 em Consciência de Rimas; 70 em Consciência de Sílabas; 48 em Consciência de Palavras; 48 em Consciência Fonêmica). Quase todas as atividades foram elaboradas pela autora, a partir da habilidade que se pretendeu analisar, apenas 01 atividade foi retirada de caderno do PNAIC (Brasil, 2014) e 01 foi retirada de Caxias (2015, p. 198-199).

Houve o cuidado de trazer atividades que fossem baseadas em textos significativos e apropriados para o público participante da pesquisa, por isso, a presença de textos populares e – vale ressaltar – bem queridos e aceitos pelos alunos, tais como a cantiga *Borboletinha*, a música *O sapo não lava o pé*, o trava-língua *O rato que roeu a roupa do rei de Roma*, entre outros.

Dividir os testes de acordo com os níveis de consciência fonológica e elaborar as questões de cada teste focadas em habilidades específicas tornou possível entender as dificuldades e o avanço dos participantes a nível individual, o que foi necessário para a elaboração das atividades de intervenção e para a análise dos resultados.

6. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos de *Diagnose, Intervenção e Reavaliação*, organizados conforme os diferentes níveis de consciência fonológica investigados. A exposição segue uma dinâmica que articula fundamentação teórica, descrição das atividades realizadas e interpretação dos desempenhos dos participantes, de modo a evidenciar tanto os avanços quanto as dificuldades observadas ao longo do processo. Assim, cada seção aborda um tipo específico de consciência, com destaque para as habilidades avaliadas, os recursos utilizados e a evolução dos aprendizes diante das propostas, permitindo compreender de forma mais ampla os impactos das práticas desenvolvidas no contexto desta pesquisa.

6.1. Consciência de sílabas

A análise da consciência silábica constituiu etapa fundamental neste estudo, uma vez que possibilitou observar de que maneira os alunos segmentam e manipulam as palavras em unidades menores, as sílabas, e quais as habilidades cognitivas envolvidas nesse nível de consciência.

De acordo com Cunha e Miranda (2007, p. 4)

Para a teoria prosódica, a representação mental da fala está dividida em segmentos hierarquicamente organizados. A cadeia da fala é um ato contínuo, porém compreender uma língua pressupõe saber dividir mentalmente essa continuidade em componentes psicologicamente significativos, os constituintes prosódicos. Os constituintes prosódicos, segundo Nespôr e Vogel (1986), são fragmentos mentais integrantes de uma hierarquia, aos quais se aplicam processos fonológicos bem como regras fonológicas específicas. Esses constituintes não apresentam necessariamente isomorfia com constituintes sintáticos, morfológicos ou semânticos. (Cunha; Miranda, 2007, p. 4)

Nespôr e Vogel (1986 *apud* Cunha e Miranda, 2007, p. 4) consideram que existem sete constituintes os quais compõem a hierarquia prosódica: sílaba (σ), pé (Σ), palavra fonológica (ω), grupo clítico (C), frase fonológica (φ), frase entonacional (I) e enunciado (U). Este subcapítulo se concentra no primeiro constituinte, a sílaba, visto que serão analisadas habilidades que pertencem ao nível da consciência silábica.

Segundo as autoras, a sílaba é constituída por ataque (A) e rima (R). O ataque se refere à parte inicial da sílaba e é dispensável, enquanto a rima é composta pelo núcleo

(N) – no português brasileiro o núcleo é sempre uma vogal – e coda (C). São habilidades que fazem parte do nível de consciência silábica: contar quantas sílabas uma palavra tem, trocar a ordem das sílabas na palavra, acrescentar ou retirar sílaba(s) com o objetivo de formar nova palavra, separar as palavras em sílabas e identificar quantas sílabas possuem, bem como formar novas palavras a partir de sílabas dadas.

Na fase de *Diagnose*, foram aplicadas duas atividades para verificar o nível das habilidades de consciência silábica:

Figura 06: Atividade 01 – Diagnose de Consciência Silábica

MUDA SÍLABAS
Troque as sílabas de lugar e descubra uma palavra nova. Ex:

BOLO LOBO

CAMA _____	TOCA _____
MATO _____	DAVI _____
MALA _____	PATA _____
CEDO _____	CAVA _____
JUCA _____	LAPA _____
CACO _____	EVA _____
CABO _____	VALE _____
GOLA _____	PACA _____

MUDA SÍLABAS
Troque as sílabas de lugar e descubra uma palavra nova. Ex:

BOLO LOBO

CAMA _____	TOCA _____
MATO _____	DAVI _____
MALA _____	PATA _____
CEDO _____	CAVA _____
JUCA _____	LAPA _____
CACO _____	EVA _____
CABO _____	VALE _____
GOLA _____	PACA _____

MUDA SÍLABAS
Troque as sílabas de lugar e descubra uma palavra nova. Ex:

BOLO LOBO

CAMA _____	TOCA _____
MATO _____	DAVI _____
MALA _____	PATA _____
CEDO _____	CAVA _____
JUCA _____	LAPA _____
CACO _____	EVA _____
CABO _____	VALE _____
GOLA _____	PACA _____

MUDA SÍLABAS
Troque as sílabas de lugar e descubra uma palavra nova. Ex:

BOLO LOBO

CAMA _____	TOCA _____
MATO _____	DAVI _____
MALA _____	PATA _____
CEDO _____	CAVA _____
JUCA _____	LAPA _____
CACO _____	EVA _____
CABO _____	VALE _____
GOLA _____	PACA _____

Quadro 08: Diagnose de Consciência Silábica: objetivos e respostas esperadas – Atividade 01

PERGUNTA	OBJETIVO DA PERGUNTA	RESPOSTA ESPERADA	
Troque as sílabas de lugar e descubra uma nova palavra. Ex: BOLO / LOBO.	Analisar a habilidade de mudar a posição das sílabas da palavra para formar nova palavra.	CAMA/ MACA MATO/TOMA MALA/LAMA CEDO/DOCE JUCA/CAJU CACO/COCA CABO/BOCA GOLA/LAGO	TOCA/CATO DAVI/VIDA PATA/TAPA CAVA/VACA LAPA/PALA EVA/AVE VALE/LEVA PACA/CAPA

Fonte: Elaboração própria

Figura 07: Atividade 02 - Diagnose de Consciência Silábica

ALUNO: _____

CONSCIÊNCIA SILÁBICA

1) Separe as sílabas e escreva o número de sílabas ao lado.

2) Escreva 2 palavras que possuam as sílabas abaixo:

BA _____

LA _____

MA _____

DA _____

3) Junte as sílabas do quadro abaixo para criar novas palavras:

BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
MA	ME	MI	MO	MU	MÃO

Fonte: Elaboração própria

Quadro 09: Diagnose de Consciência Silábica: objetivos e respostas esperadas-
Atividade 02

PERGUNTA	OBJETIVO DA PERGUNTA	RESPOSTA ESPERADA
Separe as sílabas e escreva o número de sílabas ao lado;	Analisar a habilidade de separar sílabas e fazer a contagem	Que o participante escreva as palavras originais do exercício muda-sílabas e as separe corretamente: CA-MA - 2 sílabas MA-TO 2 sílabas MA-LA 2 sílabas CE-DO 2 sílabas JU-CA 2 sílabas CA-CO 2 sílabas CA-BO 2 sílabas GO-LA 2 sílabas TO-CA 2 sílabas DA-VI 2 sílabas PA-TA 2 sílabas CA-VA 2 sílabas LA-PA 2 sílabas E-VA 2 sílabas VA-LE 2 sílabas PA-CA 2 sílabas
Escreva 2 palavras que possuam as sílabas abaixo: BA LA MA DA	Analisar a habilidade de formar palavras a partir de sílabas dadas;	BALA, BANANA; LAMA, MALA; MATO, MALA; DADO, VIDA.
Junte as sílabas do quadro abaixo para criar novas palavras BA BE BI BO BU BÃO LA LE LI LO LU LÃO MA ME MI MO MU MÃO	Analisar a habilidade de unir sílabas dadas para formar novas palavras;	BALA, BELO, MÃO, MAMÃO, etc.

Fonte: Elaboração própria

A turma na qual o teste foi aplicado tinha como rotina copiar o cabeçalho escolar e a palavra do dia, que funcionava do seguinte modo: cada dia um discente escolhia uma

palavra e a partir disso eram analisadas as seguintes informações: identificação e número de vogais; identificação e número de consoantes; total de letras; número de sílabas; divisão silábica; letra inicial; letra final.

A respeito do conceito de sílaba, foi dito aos educandos que sílabas são as partes, ou pedaços, das palavras e, para identificar quantas sílabas uma palavra tem, é preciso falá-la devagar e contar quantos “pedaços” foram falados. Esse exercício foi realizado diariamente desde o início do ano letivo, de modo que, quando houve a aplicação das atividades que requeriam esse tipo de conhecimento, os alunos já estavam familiarizados com o exercício de separação silábica e contagem do número de sílabas. Como resultado, o teste de Diagnose de Consciência Silábica revelou – diferentemente dos demais testes dos outros níveis de consciência fonológica – que os participantes estavam avançados no que diz respeito às habilidades analisadas, em especial as habilidades de separar sílabas e contar a quantidade de sílabas que uma palavra possui, como pode ser observado nas tabelas abaixo:

Tabela 01: Resultado do Teste de Diagnose – Consciência Silábica (Atividade Muda-sílaba)

TROQUE AS SÍLABAS DE LUGAR E DESCUBRA UMA PALAVRA NOVA		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	12/16	75%
ERROS	04/16	25%

Fonte: Elaboração própria

Tabela 02: Teste de Diagnose de Consciência Silábica

01. SEPARE AS SÍLABAS [DAS PALAVRAS ANTERIORES] E ESCREVA O NÚMERO DE SÍLABAS AO LADO		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	13/16	81,25%
ERROS	03/16	18,75%
02. ESCREVA 02 PALAVRAS QUE POSSUAM AS SÍLABAS ABAIXO: BA / LA / MA / DA		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	09/16	56,25%
ERROS	07/16	43,75%

03. JUNTE AS SÍLABAS DO QUADRO ABAIXO PARA CRIAR NOVAS PALAVRAS: BA-BE-BI-BO-BU-BÃO / LA-LE-LI-LO-LU-LÃO / MA-ME-MI-MO-MU-MÃO		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	09/16	56,25%
ERROS	06/16	37,50%
EM BRANCO	01/16	6,25%

Fonte: Elaboração própria

Os testes de Diagnose de Consciência Silábica foram os únicos nos quais os participantes acertaram mais de 50% de todas as questões avaliadas, o que revela que havia, desde já, um bom desenvolvimento das habilidades de trocar as sílabas de posição para formar nova palavra, separar as sílabas das palavras, contar o número de sílabas que uma palavra possui e criar palavras a partir de sílabas dadas. Contudo, dentre todas as questões avaliadas, duas revelam campos nos quais os educandos precisavam progredir mais: formar palavras a partir de sílabas dadas e unir sílabas distintas para formar novas palavras, habilidades avaliadas em 02 e 03, as quais tiveram um menor número de acertos comparadas às outras questões. A seguir, o resultado do teste de Intervenção, o qual teve como texto base a música *O sapo não lava o pé*:

Figura 08: Teste de Intervenção de Consciência Silábica

NOME: _____

PROFESSOR(A): _____

TURMA: _____ DATA: ____/____/____

MÚSICA:
O SAPO NÃO LAVA O PÉ

O SAPO NÃO LAVA O PÉ
 NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER
 ELE MORA LÁ NA LAGOA
 NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER,
 MAS QUE CHULÉ!



1) RETIRE DO TEXTO 2 PALAVRAS:

COM 2 SÍLABAS: _____

COM 1 SÍLABA: _____

2) USANDO AS MESMAS SÍLABAS DA PALAVRA LAVA, ESCREVA 3 PALAVRAS:

LA	VA
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3) SEPRE AS SÍLABAS DAS PALAVRAS QUE VOCE ESCREVEU NO EXERCÍCIO ANTERIOR E CONTE O NÚMERO DE SÍLABAS.

4) RETIRE 1 SÍLABA DAS PALAVRAS ABAIXO PARA FORMAR NOVA PALAVRA:

CEBOLA

CAVALO

ESCOLA

5) FORME PALAVRAS USANDO SÓ AS SÍLABAS ABAIXO. TROQUE A ORDEM SE PRECISAR.

MA BA LA

DO DA DE



Fonte: Elaboração própria

Quadro 10: Teste de Intervenção de Consciência Silábica

PERGUNTA	OBJETIVO DA PERGUNTA	RESPOSTA ESPERADA
1- Retire do texto 2 palavras: Com 2 sílabas; Com 1 sílaba;	Analisar a habilidade do discente de identificar corretamente o número de sílabas que uma palavra possui;	Com 02 sílabas: sapo, lava, porque, mora, chulé; Com 01 sílaba: o, não, pé, quer, lá, na, mas, que;
2- Usando as mesmas sílabas da	Analisar a habilidade de formar	LA- bala, mala, sala, entre

palavra LAVA, escreva 03 palavras: LA- VA-	novas palavras a partir de sílabas dadas;	outras; VA- vaca, cava, vale, varinha, entre outras;
3- Separe as sílabas das palavras que você escreveu no exercício anterior e conte o número de sílabas;	Analisar tanto a habilidade de identificar as sílabas de uma palavra quanto a de separar corretamente as sílabas e contá-las;	Resposta variável, pois depende dos exemplos dados pelos alunos;
4- Retire uma sílaba das palavras abaixo para formar nova palavra: CEBOLA; CAVALO; ESCOLA;	Analisar a habilidade de retirar sílaba de palavra já existente a fim de formar nova palavra;	CEBOLA - bola; CAVALO- cava, calo; ESCOLA - cola;
5- Forme palavras usando só as sílabas abaixo. Troque a ordem se precisar: MA - BA- LA; DO-DA-DE;	Analisar a habilidade de formar novas palavras a partir de sílabas dadas;	MA-BA-LA - mala, bala; lama; DO-DA-DE - dado, dedo.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 03: Teste de Intervenção de Consciência Silábica

01. RETIRE DO TEXTO 2 PALAVRAS: COM 2 SÍLABAS; COM 1 SÍLABA;		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	15/16	93,75%
ERROS	01/16	06,25%
02. USANDO AS MESMAS SÍLABAS DA PALAVRA LAVA, ESCREVA 3 PALAVRAS: LA / VA		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	12/16	75%
ERROS	02/16	12,50%
EM BRANCO	02/16	12,50%
03. SEPRE AS SÍLABAS DAS PALAVRAS QUE VOCÊ ESCREVEU NO EXERCÍCIO ANTERIOR E CONTE O NÚMERO DE SÍLABAS		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	12/16	75%
ERROS	01/16	6,25%
EM BRANCO	02/16	18,75%

04. RETIRE UMA SÍLABA DAS PALAVRAS ABAIXO PARA FORMAR NOVA PALAVRA: CEBOLA / CAVALO / ESCOLA		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	11/16	68,75%
ERROS	02/16	12,50%
EM BRANCO	03/16	18,75%
05. FORME PALAVRAS USANDO SÓ AS SÍLABAS ABAIXO. TROQUE A ORDEM SE PRECISAR: MA-BA-LA / DO-DA-DE		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	12/16	75%
ERROS	01/16	6,25%
EM BRANCO	02/16	18,75%

Fonte: Elaboração própria

No Teste de Diagnose, observou-se que as habilidades com maior desempenho dos participantes foram trocar as sílabas de posição a fim de formar nova palavra – 75% de acertos – e separar as sílabas de uma palavra e depois contar o número de sílabas - 81,25% de acertos. Já a habilidade com menor desempenho foi escrever novas palavras a partir de sílabas dadas, habilidade avaliada nas questões 02 e 03, que teve, em ambas, o resultado de 56,25% de acertos. O Teste de Intervenção revela progresso nesse sentido, como é evidenciado nos resultados das questões 02 e 05, que avaliam a mesma habilidade e obtiveram, uma e outra, 75% de acertos.

Ademais, é importante destacar que houve sucesso na atividade de retirar sílaba de palavra já formada com o objetivo de criar palavra. Essa questão requereu dos alunos que eles lessem a palavra destacada e descobrissem que outra palavra estava “escondida” nela.

A fim de estimular o progresso das habilidades de acrescentar e retirar sílaba de palavra já existente para formar nova palavra, além dessa questão do teste, a professora trouxe um jogo de cartas chamado “Tira e põe sílaba: Some ou subtraia uma sílaba e procure a imagem da palavra que se formou”, o qual consiste numa caixa com 100 cartas contendo, no total, 50 palavras para fazer o acréscimo ou a retirada de sílabas e depois encontrar a figura correspondente à da nova palavra formada. Na época em que o

Teste de Intervenção de Consciência Silábica estava sendo aplicado, o jogo era disponibilizado no final da aula, após os exercícios, durante o tempo restante para a saída dos alunos.

O professor atuante na Educação Básica – em especial no Ensino Fundamental I – sabe que esse tempinho entre o final dos exercícios e a saída é uma espécie de “limbo”: não vale a pena passar mais atividades, pois os alunos estão cansados e não vão render, por outro lado, deixá-los à toa, dependendo da idade e do perfil da turma – como no caso da turma na qual foi feita a pesquisa – não é vantajoso, pois propicia brigas, discussões ou outros problemas na convivência com o grupo.

Pensar em ações para esse tempo livre – como jogos, desenhos, músicas ou outros atos que possam ser incorporados à rotina da turma – é vantajoso e estratégico tanto para a turma quanto para o docente. Vejamos, a seguir, o resultado do Teste de Reavaliação de Consciência Silábica, ressaltando a diminuição no número de erros conforme gráfico comparativo:

Tabela 04: Resultado do teste de Reavaliação de Consciência Silábica – Atividade Muda-Sílaba

TROQUE AS SÍLABAS DE LUGAR E DESCUBRA UMA PALAVRA NOVA		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	15/16	93,75%
ERROS	01/16	6,25%

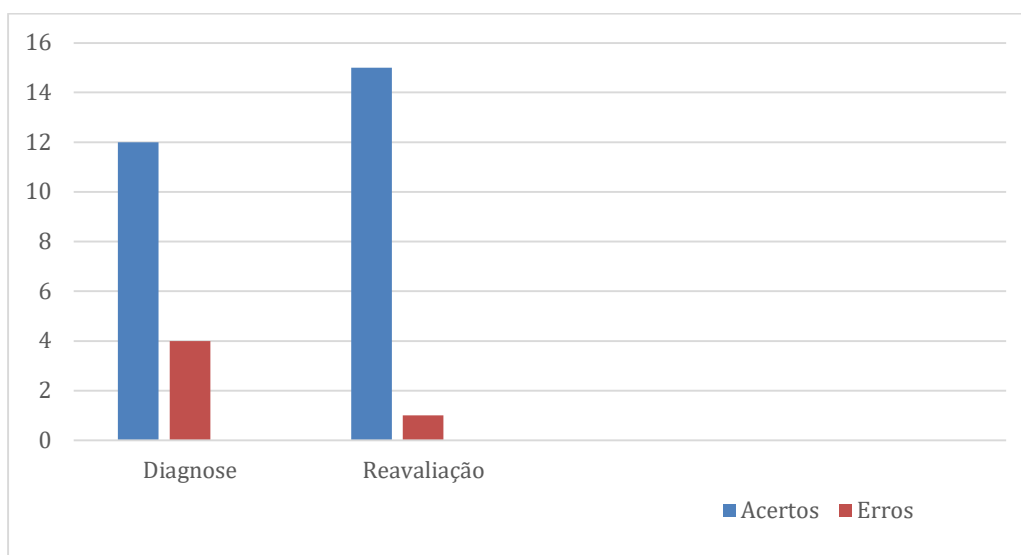
Fonte: Elaboração própria

Tabela 05: Comparativo entre Diagnose e Reavaliação de Consciência Silábica - atividade Muda-Sílaba

	DIAGNOSE		REAVALIAÇÃO		Aumento
	Número de oc./Total	Frequência	Número de oc./Total	Frequência	de acertos
ACERTOS	12/16	75%	15/16	93,75%	+18,75%
ERROS	04/16	25%	01/16	6,25%	

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 01 – Resultados comparativos entre Diagnose e Reavaliação de Consciência Silábica – Atividade Muda-Sílaba



Fonte: Elaboração própria

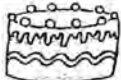
Foi observado importante progresso no desenvolvimento da habilidade de mudar a posição das sílabas de palavra existente a fim de formar nova palavra, conforme evidenciam os três testes abaixo. Vale ressaltar que o tempo entre a primeira aplicação e a última foi de cerca de dois meses.

O participante G1, na Atividade Muda-Sílaba, cujo objetivo é mudar as sílabas das palavras a fim de formar nova palavra, erra todo o exercício na fase de diagnose, além de suprimir letras e trocar a ordem de algumas. Na Reavaliação ele acerta todas as atividades:

Figura 09: Atividade de Diagnose Muda-Sílaba do aluno G1

MUDA-SÍLABAS

Troque as sílabas de lugar e descubra uma palavra nova. Ex:

BOLO  LOBO 

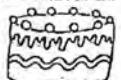
CAMA	MCA	TOCA	ACO
MATO	OM	DAVI	IDVA
MALA	MLA	PATA	APT
CEDO	ODC	CAVA	VAC
JUCA	UCAJ	LAPA	PLA
CACO	OCA	EVA	VEA
CABO	BOAC	VALE	ALEV
GOLA	ALGO	PACA	CPA

Fonte: Adaptado de <https://share.google/images/XBJISIBCxBb7smwIJ>

Figura 10: Atividade de Diagnose Muda-Sílaba aluno G1

MUDA-SÍLABAS

Troque as sílabas de lugar e descubra uma palavra nova. Ex:

BOLO  LOBO 

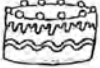
CAMA	MAK	TOCA	COO
MATO	OM	DAVI	VIA
MALA	MLA	PATA	ATA
CEDO	ODC	CAVA	VCA
JUCA	UCA	LAPA	PLA
CACO	CAO	EVA	VEA
CABO	BOC	VALE	LEV
GOLA	ALGO	PACA	CPA

Fonte: Adaptado de <https://share.google/images/XBJISIBCxBb7smwIJ>

Observe a imagem da participante M.F. na Diagnose e compare com a imagem da Reavaliação: a discente deixa de escrever as letras de forma aleatória para fazê-lo de modo ordenado e correto.

Figura 11: Atividade Muda-Sílaba de Diagnose do aluno MF

MUDA-SÍLABAS
Troque as sílabas de lugar e descubra uma palavra nova. Ex:

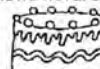
BOLO  LOBO 

CAMA	MOAA	TOCA	COAAO
MATO	TMAAO	DAVI	VDAAO
MALA	LMAAA	PATA	TPAAO
CEDO	ICEAO	CAVA	VEAAO
JUCA	FLAAO	LAPA	FLAAO
CACO	CCAAO	EVA	VEAAO
CABO	BCAAO	VALE	LVAEO
GOLA	LGAAO	PACA	CPAAO

Fonte: Adaptado de <https://share.google/images/XBJISIBCxBb7smwIJ>

Figura 12: Atividade Muda-Sílaba de Reavaliação do aluno MF

MUDA-SÍLABAS
Troque as sílabas de lugar e descubra uma palavra nova. Ex:

BOLO  LOBO 

CAMA	MACA	TOCA	TOCA
MATO	TOMA	DAVI	VIDA
MALA	LAMA	PATA	TAPA
CEDO	DOCE	CAVA	CAVA
JUCA	CAJU	LAPA	PALA
CACO	COCA	EVA	VAE
CABO	BACA	VALE	LEVE
GOLA	LAGO	PACA	CADA

Fonte: Adaptado de <https://share.google/images/XBJISIBCxBb7smwIJ>

Tabela 06: Teste de Reavaliação de Consciência Silábica

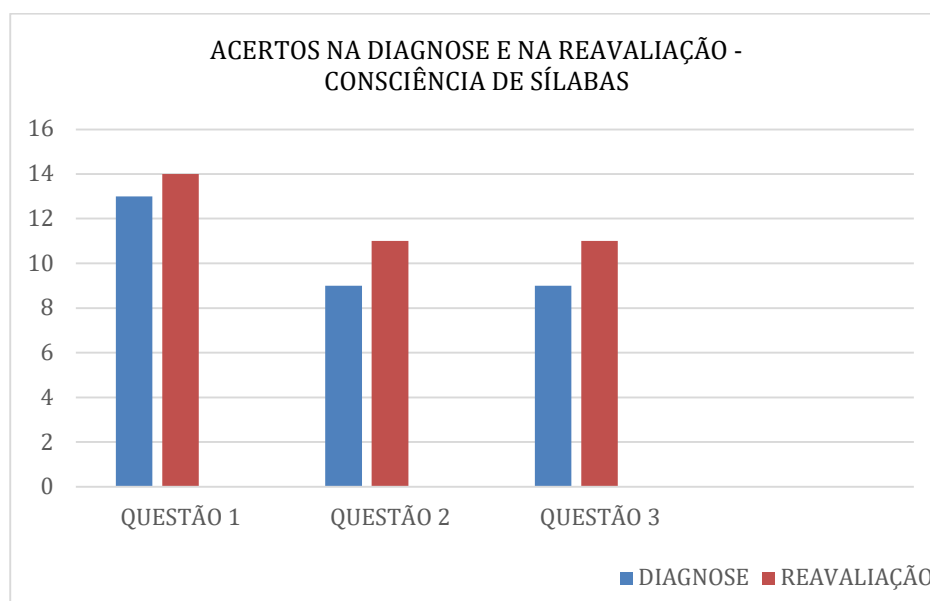
01. SEPRE AS SÍLABAS [DAS PALAVRAS ANTERIORES] E ESCREVA O NÚMERO DE SÍLABAS AO LADO		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	14/16	87,50%
ERROS	02/16	12,50%
02. ESCREVA 02 PALAVRAS QUE POSSUAM AS SÍLABAS ABAIXO: BA / LA / MA / DA		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	11/16	68,75%
ERROS	04/16	25%
EM BRANCO	01/16	6,25%
03. JUNTE AS SÍLABAS DO QUADRO ABAIXO PARA CRIAR NOVAS PALAVRAS: BA-BE-BI-BO-BU-BÃO / LA-LE-LI-LO-LU-LÃO / MA-ME-MI-MO-MU-MÃO		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	11/16	68,75%
ERROS	04/16	25%
EM BRANCO	01/16	6,25%

Fonte: Elaboração própria

Desse modo, nota-se que, além de haver melhoria na habilidade de separar as sílabas e contar o número de sílabas que uma palavra possui, também ocorreu progresso na habilidade de escrever palavras a partir de sílabas dadas – conhecimento com menor número de acertos no teste de Diagnose. Com relação à questão 01, identificamos aumento de 6,25% no número de acertos na fase de Reavaliação, nas questões 02 e 03, o aumento foi ainda mais significativo: 12,5%.

A seguir, o gráfico comparativo entre o quantitativo de acertos nas questões da atividade 01 das fases de diagnose e reavaliação:

Gráfico 02 – Comparativo de acertos entre Diagnose e Reavaliação de Consciência de Sílabas



Fonte: Elaboração própria

Destacamos ainda algumas atividades que ilustram avanços significativos nas respostas dos alunos após a intervenção: observe a atividade de Diagnose do participante B1 e compare-a com a atividade de Intervenção, com destaque para o progresso do discente em relação à resolução da questão 02.

Também observe a Atividade 01 do Teste de Diagnose: o participante B1 confunde o conceito de sílaba e letra, contando o número de letras em vez de o número de sílabas – o que era solicitado no exercício. Na Reavaliação ele não só escreve as palavras corretamente como também conta de forma correta o número de sílabas.

Figura 13: Atividade 01 da Diagnose aluno B1

ALUNO: _____
CONSCIÊNCIA SILÁBICA

1) Separe as sílabas e escreva o número de sílabas ao lado.

MAAC MA-AC 4
TOMA TO-MO 4
LAMA LA-MA 4
DOCE DO-CE 4
CAJU CA-JU 4
BOCA BO-CA 4
GOLA GO-LA 4
ACOT AC-OT 4
IVDA IV-DA 4



2) Escreva 2 palavras que possuam as sílabas abaixo:

BA BOAIA ABUJ
LA ELIA IALA
MA ASOA AICB
DA DAIC AIQU



3) Junte as sílabas do quadro abaixo para criar novas palavras:

BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
MA	ME	MI	MO	MU	MÃO

ABCA
COA
OIAU
BAI

Observe a Diagnose e a Reavaliação de Consciência Silábica do participante N1, com destaque para o progresso no desenvolvimento das respostas nas questões 02 e 03.

Figura 15: Teste de Diagnose da Atividade 01 do aluno N1

CONSCIÊNCIA SILÁBICA

1) Separe as sílabas e escreva o número de sílabas ao lado.

MACA MA-CA -2-

TOMA TO-MA -2-

LAMA LA-MA -2-

DOCE DO-CE -2-

CAJO CA-JO -2-

COCA CO-CA -2-

BOCA BO-CA -2-

LAGO LA-GO -2-

CA TO CA-TO -2-

2) Escreva 2 palavras que possuam as sílabas abaixo:

BA BARLAS PA AELSMN

LA LAPAPAS LASAA

MA MARAPB MARCE

DA DAPAPZE DAPAZEF

3) Junte as sílabas do quadro abaixo para criar novas palavras:

BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
MA	ME	MI	MO	MU	MÃO

BACAMA TOGA

CEMATO DAVI

BI MALA PATA

CE DO CAVA




Fonte: Elaboração própria

Figura 16: Teste de Reavaliação da Atividade 01 do aluno N1

CONSCIÊNCIA SILÁBICA

1) Separe as sílabas e escreva o número de sílabas ao lado.

MA - CA - 20

TA - MA - 20

LI - MA - 20

LO - CE - 20

CA - JU - 20

CO - CA - 20

BO - CA - 20

LA - GO - 20

VIDA - 20

2) Escreva 2 palavras que possuam as sílabas abaixo:

BA BALA BATA

LA LAPIS LAVA

MA MÃO MARA RO

DA DA DO DARI

3) Junte as sílabas do quadro abaixo para criar novas palavras:

BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
MA	ME	MI	MO	MU	MÃO

BALA = BOLA

BOLO

MÃO

LOBO

Veja a Diagnose e a Reavaliação de Consciência Silábica do participante R1 no que diz respeito à resolução da questão 03.

Figura 17: Teste de Diagnose da Atividade 01 do aluno R1

CONSCIÊNCIA SILÁBICA

1) Separe as sílabas e escreva o número de sílabas ao lado.

MA-CA 2

TO-MA 2

A-MA 2

DO-LE 2

CA-TU 2

CA-CA 2

LA-OO 2

A-TO 2

VI-DA 2

2) Escreva 2 palavras que possuam as sílabas abaixo:

BA BALA BEICADA

LA BALA LAMA

MA MALA MACHADO

DA DADO DAMA

3) Junte as sílabas do quadro abaixo para criar novas palavras:

BA BALA	BE BELA	BI BICHO	BO BOI	BU BURRO	BÃO BOLA
LA LAMA	LE LER	LI LÍMÃO	LO LOTA	LU LUVIA	LÃO BALÃO
MA MAMA	ME MELICA	MI MISTURA	MO MOLI	MU MUITO	MÃO MAME

BALA BELA

LÍMÃO BALÃO

MILI LOBO

MOLI MAMÃO

Fonte: Elaboração própria

Figura 18: Teste de Reavaliação da Atividade 01 do aluno R1

CONSCIÊNCIA SILÁBICA

1) Separe as sílabas e escreva o número de sílabas ao lado.

MACA MA-CA 2

TOMA TO-MA 2

LAMA LA-MA 2

DOCE DO-CE 2

CATU CA-TU 2

COCA CO-CA 2

BOCA BO-CA 2

LAGO LA-GO 2

VIDA VI-PA 2

2) Escreva 2 palavras que possuam as sílabas abaixo:

BA BALA BALEIA

LA LAMA LAMCHA

MA MALA MAGALI

DA DAMMA DAMCA

3) Junte as sílabas do quadro abaixo para criar novas palavras:

BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
MA	ME	MI	MO	MU	MÃO

BALA BILI

PELA MAMÃO

MALA BOLA

MEMIMO BEBÊ




Observe a Diagnose e a Reavaliação de Consciência Silábica do participante V1, com destaque para o progresso no desenvolvimento das respostas nas questões 02 e 03.

Figura 19: Teste de Diagnose da Atividade 01 do aluno V1

CONSCIÊNCIA SILÁBICA

1) Separe as sílabas e escreva o número de sílabas ao lado.

MA CA - MA - CA 2

TO MA TO - MA 2

LA MA LA - MA 2

DO CE DO - CE 2

CA LU CA - LU 2

CO CA CO - CA 2

BO CA BO - CA 2

LA GO LA - GO 2

CA TO CA - TO 2

2) Escreva 2 palavras que possuam as sílabas abaixo:

BA LA BI RI

LA LA LR PV

MA

DA

3) Junte as sílabas do quadro abaixo para criar novas palavras:

BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
MA	ME	MI	MO	MU	MÃO

Fonte: Elaboração própria

Figura 20: Teste de Reavaliação da Atividade 01 do aluno V1

CONSCIÊNCIA SILÁBICA

1) Separe as sílabas e escreva o número de sílabas ao lado.

MA - CA 2

FE - MA 2

LA - MA 2

DO - CE 2

CA - JU 2

CO - CA 2

BO - CA 2

LA - GO 2

VI - DA 2

2) Escreva 2 palavras que possuam as sílabas abaixo:

BA BALA DASA

LA LALA GAVA

MA MARIA MAMÃO

DA DAVI DADORA

3) Junte as sílabas do quadro abaixo para criar novas palavras:

BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
MA	ME	MI	MO	MU	MÃO

MAMÃO BALA

MÃO ROLA

MALA BE LA

MALU LOU

Fonte: Elaboração própria

Portanto, ao avaliar o desenvolvimento das habilidades de consciência silábica dos participantes, percebe-se que, embora houvesse desde a Diagnose resultados positivos – como o alto número de acertos nas questões que focavam na separação silábica e na contagem de sílabas –, ainda assim houve progresso no entendimento dos estudantes, conforme observado não só pelo aumento de acertos como também na escrita dos aprendizes, segundo evidenciado nas imagens do teste de Diagnose e do teste de Reavaliação apresentados acima.

Por exemplo, acerca da habilidade de trocar a posição das sílabas a fim de formar nova palavra, o participante B1 havia errado 07 das 08 palavras do exercício, já na Reavaliação, ele acerta 07 das 08 palavras, o que revela um progresso de 100% em relação ao primeiro exercício. Além disso, na questão 01 do Teste de Diagnose, esse aluno escreve errado 03 das 09 palavras da atividade, bem como confunde o conceito de sílaba com o de letra, contando as letras da palavra, em vez de contar as sílabas, o que é melhorado integralmente no Teste de Reavaliação: todas as palavras são escritas corretamente, a separação silábica é feita corretamente e também a contagem.

A participante M.F, na Diagnose, não soube identificar as sílabas, logo, não conseguiu trocá-las de posição; antes, escreveu as letras da palavra de modo que não se tornou uma nova palavra, mas simplesmente um conjunto de letras sem significado. Já na Reavaliação, ela consegue formar nova palavra a partir da mudança na posição da sílaba em 04 das 09 palavras propostas, além de conseguir separar as sílabas e contá-las corretamente no exercício 1 da Reavaliação, o que não ocorreu na Diagnose.

Em relação ao teste de Reavaliação composto por 03 atividades, este também revelou progressos consideráveis na escrita inicial dos aprendizes: o participante B1, na atividade 01 da Diagnose, confundiu letra com sílaba; na Reavaliação ele entende corretamente o que é sílaba e consegue separar corretamente as sílabas de todas as palavras propostas: 09.

O participante N1, na atividade 02, conseguiu evoluir no nível de escrita. Já a participante R1, aluna que já estava no nível de escrita alfabético durante a aplicação das atividades, expandiu os exemplos de palavras criadas a partir de sílabas dadas, conforme observado ao se comparar os resultados da atividade 03. Por fim, outro destaque é o participante V1, o qual não conseguiu escrever palavras nos exercícios 02 e 03 da Diagnose, mas avança muito na Reavaliação ao conseguir escrever pelo menos 01 palavra com cada sílaba destacada na atividade 02, bem como escrever 07 palavras a partir das sílabas do quadro da atividade 03 – que ela tinha deixado em branco na

Diagnose. Assim, esses exemplos mostram que as atividades propostas cumpriram o objetivo de ajudar os alfabetizandos a avançarem no nível de escrita.

6.2. Consciência de rimas

Rimas são semelhanças sonoras que aparecem no final das palavras, enquanto aliterações são semelhanças sonoras que aparecem no início das palavras. Conforme já discutido anteriormente, é preciso desenvolver a consciência de que existem palavras cujas sílabas finais rimam – consciência de rima.

Na etapa *Diagnose*, procurou-se investigar se os educandos já tinham essas habilidades desenvolvidas, o que foi feito por meio da aplicação de um teste cujo texto base foi a cantiga *Borboletinha*, conforme observa-se na imagem abaixo:

Figura 21: Teste de Diagnose de Consciência de rimas

CONSCIÊNCIA DE RIMAS E ALITERAÇÕES

Leia/ouça a cantiga *Borboletinha*:

BORBOLETINHA
BORBOLETINHA,
ESTÁ NA COZINHA
FAZENDO CHOCOLATE
PARA MADRINHA...

POTI POTI, PERNA DE PAU,
OLHO DE VIDRO E
NARIZ DE PICA-PAU.

1) Retire da cantiga 2 palavras que rimam.

2) Veja a figura e escreva outra palavra que rime com a palavra BORBOLETINHA.

3) Leia a palavra destacada abaixo, retirada da cantiga, e pinte a palavra que rimar:

CHOCOLATE

ABACATE COZINHA TOMATE MADRINHA

Fonte: Elaboração própria

Quadro 11: Teste de Diagnose de Consciência de rimas: objetivos e resposta esperada

PERGUNTA	OBJETIVO DA PERGUNTA	RESPOSTA ESPERADA
1- Retire da cantiga 02 palavras que rimam	Verificar se o aluno compreende o conceito de rima e consegue identificar pelo menos 02 palavras do texto que rimam.	Borboletinha/cozinha Borboletinha/madrinha Madrinha/cozinha
2- Veja a figura [que era da Borboletinha fazendo chocolate para a madrinha] e escreva outra palavra que rime com Borboletinha	Verificar se o aluno consegue identificar a rima e perceber que há mais de uma opção correta.	Cozinha; Madrinha.
3- Leia a palavra destacada abaixo - CHOCOLATE -, retirada da cantiga, e pinte a palavra que rimar.	Verificar se o aluno consegue identificar a rima e perceber que há mais de uma opção correta.	Abacate/tomate.

Fonte: Elaboração própria

A aplicação desse teste revelou dois fatos importantíssimos: os discentes tanto não entendiam o conceito de rima quanto não conseguiram identificar as rimas presentes na cantiga. Tais resultados estão sintetizados na tabela abaixo:

Tabela 07: Resultados do teste de Diagnose de Rima

01. RETIRE DA CANTIGA 2 PALAVRAS QUE RIMAM		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	04/12	33,33%
ERROS	08/12	66,67%
02. VEJA A FIGURA [QUE ERA DA BORBOLETINHA FAZENDO CHOCOLATE PARA A MADRINHA] E ESCRVA OUTRA PALAVRA QUE RIME COM BORBOLETINHA		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	04/12	33,33%
ERROS	08/12	66,67%
03. LEIA A PALAVRA DESTACADA ABAIXO - CHOCOLATE -, RETIRADA DA CANTIGA, E PINTA A PALAVRA QUE RIMAR		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	08/12	66,67%
ERROS	03/12	25%
EM BRANCO	01/12	8,33%

Fonte: Elaboração própria

Conforme observado nas questões 01 e 02, a maioria dos discentes errou, não sabendo sequer para que parte da palavra olhar a fim de identificar se haveria ali uma rima. Ao questionarem o que era rima e receberem a explicação adequada, 07 participantes circularam sílabas que não eram as finais, isto é, eles não sabiam para que parte da palavra olhar a fim de identificar semelhança sonora. Cabe destacar algumas situações interessantes que ocorreram durante a execução da atividade 01: a participante A2 circulou as 02 primeiras sílabas de borboletinha e a primeira sílaba de “poti-poti”. O participante H1 circulou “borbo”, como um par de rima, “poti-poti” como outro par e “pau” e “nariz de pica-pau” como terceiro par; a participante MS1 circulou letras iguais: as duas letras b de “borboletinha” e as três letras “o” em “poti” e “olho”. Os participantes MF1 e R1 circularam as 02 ocorrências da palavra “pau”.

Esses erros revelam que os discentes entenderam a explicação “rima é quando duas ou mais palavras têm o final igual ou parecido” como: “rima é quando há repetição da palavra/letra”, isto é, rima como repetição de letras, sílabas ou palavras, em vez de ser uma correspondência dos sons finais em palavras diferentes. Desse modo, a Diagnose de Rimas revelou ser necessário ajudar os educandos a entenderem rima para que, posteriormente, pudesse haver sucesso na identificação delas.

A intervenção de Consciência de Rimas se iniciou com a apresentação de dois textos pertencentes ao gênero textual *Parlenda*, o qual é relacionado ao universo infantil e tem como característica marcante a presença de rimas. Duas parlendas [*Galinha choca* e *Corre, Cutia*] foram apresentadas aos alunos com o objetivo de ajudá-los a identificar rimas – habilidade não desenvolvida pela maioria, segundo resultados colhidos na Diagnose:

Figura 22: Parlenda Galinha choca

Fonte: <https://in.pinterest.com/pin/811140582927615132/>

A parlenda foi escrita no quadro branco e cantada com a turma. Após isso, novamente foi explicado que rima é quando a sílaba final de uma palavra é igual ou muito parecida com a sílaba final de outra palavra. Nesse momento, foi lembrado o que é sílaba e, no caso de rima, a semelhança de sons acontecerá com a sílaba final, não a inicial. Esse lembrete foi importante para que os participantes entendessem para que parte da palavra precisavam olhar a fim de identificar a presença (ou não) de sílabas semelhantes - outra dificuldade revelada na Diagnose, já que 07 dos 12 participantes do teste de Diagnose de Rimas circularam sílabas iniciais na questão 01 (Retire da cantiga 02 palavras que rimam). Em seguida, a pesquisadora destacou a palavra “choca” e pediu aos alunos que encontrassem na parlenda uma palavra com que rimasse. Depois disso, houve mais acertos: os discentes não só identificaram “minhoca” como rima para “choca” como também “pipoca”. Após essa explicação, a outra parlenda foi apresentada:

Figura 23: Parlenda Corre-cutia



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/77968637290550091/>

Após pedir que a parlenda fosse escrita no caderno e que as palavras que rimassem fossem circuladas, observei que houve sucesso na identificação das rimas. Nessa aula foi aplicado o primeiro de dois testes de intervenção de Consciência de Rimas, agora com a parlenda *Macaco assobia*, conforme figura abaixo:

Figura 24: Teste de intervenção de Consciência de Rimas *Macaco assobia*

ESCOLA: _____
 TURMA: _____ DATA: ____ / ____ / ____
 ALUNO: _____

1- LEIA A PARLENDIA E MARQUE NO RELÓGIO O HORÁRIO INDICADO.



MEIO-DIA
 MACACO ASSOBBIA
 PANELA NO FOGO
 BARRIGA VAZIA

MEIO-DIA
 MACACA SOFIA
 FAZENDO CARETA
 PRA DONA MARIA




2- Encontre as palavras que rimam e escreva-as abaixo:

3- Leia as palavras abaixo e escreva ao lado uma palavra que rime:

DIA - _____

PANELA - _____

MACACA - _____



Fonte: Elaboração própria

Quadro 12: Teste de Intervenção de Rima – Parlenda *Macaco Assobia* – Objetivos da pergunta e resposta esperada

PERGUNTA	OBJETIVO DA PERGUNTA	RESPOSTA ESPERADA
1- Leia a parlenda e marque no relógio o horário adequado;	Analisar como está a leitura do aluno;	Leitura da parlenda;
2- Encontre as palavras que rimam e escreva-as abaixo;	Verificar se o aluno consegue identificar as rimas da parlenda;	Meio-dia/assobia; Meio-dia/vazia; Assobia/vazia; Meio-dia/Sofia; Meio-dia/Maria; Sofia/Maria.
3- Leia as palavras abaixo e escreva ao lado uma palavra que rime: DIA PANELA MACACA	Verificar se, a partir da palavra dada, o aluno consegue criar a própria rima.	Dia/Maria (ou outra alternativa); Panela/janela (ou outra alternativa); Macaca/vaca (ou outra alternativa).

Fonte: Elaboração própria

A tabela abaixo apresenta os resultados desse teste. Ressalta-se que a questão de número 01 constitui atividade de leitura da parlenda, por isso, computamos apenas os resultados das questões 02 e 03.

Tabela 08: Resultado do teste de Intervenção de Rima – Parlenda *Macaco assobia*

02. ENCONTRE AS PALAVRAS QUE RIMAM E ESCREVA-AS ABAIXO		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	10/12	83,34%
ERROS	01/12	8,33%
EM BRANCO	01/12	8,33%
03. Leia as palavras abaixo e escreva ao lado uma palavra que rime: DIA / PANELA / MACACA		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	09/12	75%
ERROS	03/12	25%

Fonte: Elaboração própria

Na fase Diagnose verificou-se que há 33,33% de acertos nas questões 01 e 02 e 72,72% de acertos na questão 03. Após a explicação usando as parlendas *Galinha choca* e *Corre, Cutia*, a aplicação do primeiro teste de Intervenção de Rimas – parlenda *Macaco Assobia* mostrou aumento no índice geral de acertos, pois há 83,33% de acertos na questão 02 e 75% de acertos na questão 03. É interessante observar que o cerne da questão 01 do teste de Diagnose – “Retire da cantiga 2 palavras que rimam” – e da questão 02 do teste de Intervenção usando a parlenda Macaco assobia – “Encontre as palavras que rimam e escreva-as abaixo” b – é o mesmo: identificar no texto a presença de rima e escrever as palavras encontradas. No início da aplicação, observou-se 33,33% acertos nesse comando, número que subiu para 83,33% no primeiro teste de Intervenção - aumento bastante significativo. Também ocorreu a aplicação de um segundo teste de Intervenção, cujo texto base é intitulado “Rima maluca” (Figura 27). A seguir, o quadro demonstrativo dos objetivos e respostas esperadas para as questões propostas.

Figura 25: Teste de intervenção de Consciência de Rimas *Rima maluca*

ALUNO: _____

1) Encontre no texto pelo menos 3 pares de rimas e pinte.

2) Leia a palavra abaixo e circule a palavra que rimar:

PATO

MATO LEÃO LATA GATO

3) ESCREVA UMA PALAVRA QUE RIME COM:

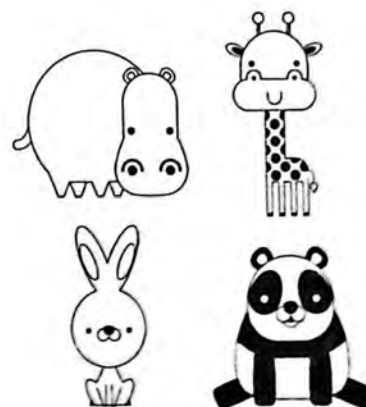
LEÃO - _____

GATO - _____

GALINHA - _____

VACA - _____

MALA - _____



Quadro 13: Teste de Intervenção Rima Maluca – Objetivos e resposta esperada

PERGUNTA	OBJETIVO DA PERGUNTA	RESPOSTA ESPERADA
1- Encontre no texto pelo menos 3 pares de rimas e pinte;	Verificar se o discente desenvolveu a habilidade de identificar rimas;	Macaco/caco; Galinha/linha; Vaca/jaca; Coelho/espelho; Gato/rato; Pato/prato; Marreco/eco; Elefante/turbante; Leão/jubão; Peru/gluglu; Tucano/cano.
2- Leia a palavra abaixo - PATO - e circule a palavra que rimar;	Verificar se o discente desenvolveu a habilidade de identificar rimas;	Mato/gato.
3- Escreva uma palavra que rime com: LEÃO; GATO; GALINHA; VACA; MALA.	Analisar se o discente desenvolveu a habilidade de construir rimas.	Leão/mão; Gato/pato; Galinha/cozinha; Vaca/maca; Mala/sala.

Fonte: Elaboração própria

A seguir, a tabela apresenta a síntese dos resultados obtidos nessa etapa:

Tabela 09: Resultado do segundo teste de Intervenção de Rima: *Rima maluca*

01. ENCONTRE NO TEXTO PELO MENOS 3 PARES DE RIMAS E PINTE		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	10/12	83,33%
ERROS	02/12	16,67%
02. LEIA A PALAVRA ABAIXO – PATO – E CIRCULE A PALAVRA QUE RIMA		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	11/12	91,67%
ERROS	01/12	8,33%
03. ESCREVA UMA PALAVRA QUE RIME COM: LEÃO; GATO; GALINHA; VACA; MALA		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	10/12	83,33%
ERROS	02/12	16,67%

Fonte: Elaboração própria

A análise das atividades até aqui apresentadas revela alto grau de progressão no desenvolvimento da habilidade de identificar rimas: na fase *Diagnose*, a média de acerto na identificação de rimas era de 33,33%. No primeiro teste de Intervenção, essa média subiu para 75% e depois para 83,33%; já no segundo teste de Intervenção, mantém-se a média de 83,33% de acertos nas questões 01 e 03, além de haver 91,67% de acertos na questão 02, a qual foi a única questão das 03 etapas observadas a ser respondida corretamente por 11 dos 12 participantes. Essa segunda questão do segundo teste de Intervenção – a que possui o maior índice de acertos dentro das questões até aqui verificadas – diz: “Leia a palavra abaixo – PATO – e circule a palavra que rimar” e guarda grande semelhança com a questão 03 do teste de Diagnose: “Leia a palavra destacada abaixo – CHOCOLATE –, retirada da cantiga, e pinte a palavra que rimar”. Enquanto esta contou com 66,66% de acertos, aquela apresentou 91,67% de acertos, o que mostra que houve evolução até mesmo na questão em que os alunos tinham se saído melhor até então. Ter passado de 33,33% para 91,67% indica um aumento significativo de acertos, o que comprova que as atividades conduzidas contribuíram para que os

aprendizes não só entendessem o que é rima como também pudessem identificá-las em textos que exploram sua riqueza expressiva. De posse desses resultados, analisemos o teste de Reavaliação, última etapa na coleta de dados.

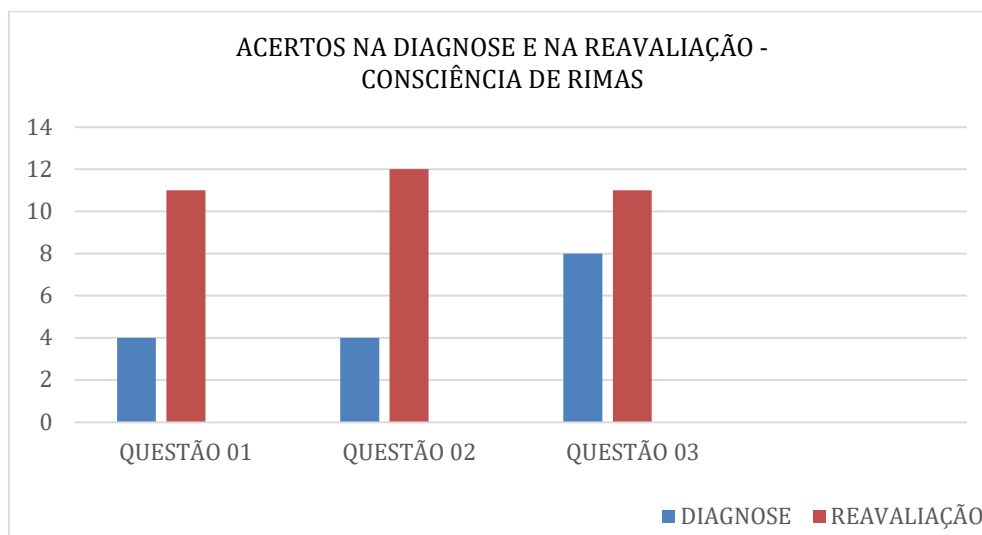
Tabela 10: Resultado do teste de Reavaliação de Rima

01. RETIRE DA CANTIGA 2 PALAVRAS QUE RIMAM		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	11/12	91,67%
ERROS	01/12	8,33%
02. VEJA A FIGURA [QUE ERA DA BORBOLETINHA FAZENDO CHOCOLATE PARA A MADRINHA] E ESCREVA OUTRA PALAVRA QUE RIME COM BORBOLETINHA		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	12/12	100%
ERROS	0/12	0
03. LEIA A PALAVRA DESTACADA ABAIXO - CHOCOLATE -, RETIRADA DA CANTIGA, E Pinte A PALAVRA QUE RIMAR		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	11/12	91,67%
ERROS	0/12	0
EM BRANCO	01/12	8,33%

Fonte: Elaboração própria

O teste de *Reavaliação* é sempre igual ao teste de *Diagnose*, essa decisão foi tomada com o objetivo de analisar – questão por questão – o grau de progressão no desempenho das atividades depois da aplicação da intervenção e de certo tempo decorrido entre uma etapa e outra. Entre a *Diagnose* e a *Reavaliação* houve um intervalo de cerca de 06 semanas. A seguir, uma síntese comparativa entre como os resultados em relação à identificação de Rimas no começo da pesquisa – *Diagnose* – e ao fim dela – *Reavaliação*:

Gráfico 03 – Comparativo de acertos entre a Diagnose e a Reavaliação de Consciência de Rimas



Fonte: Elaboração própria

A partir do gráfico, observamos que houve progresso na habilidade dos aprendizes de identificar rimas. Abaixo é mostrado um caso em que a evolução da estudante merece destaque.

O Teste de Diagnose da participante A1 revela que ela tinha dificuldade de entender para que parte da palavra olhar a fim de identificar a rima - é possível ver que a discente circulou as duas primeiras sílabas de uma palavra e, em outra ocorrência, a palavra completa. Olhar para as marcações na atividade também mostra que ela confundia rima com repetição de sílaba. Também é observado que a questão 02 é deixada em branco. Na Reavaliação há progresso em ambas as atividades.

Figura 26: Teste de diagnose de Consciência de Rimas – participante A1

CONSCIÊNCIA DE RIMAS E ALITERAÇÕES

Leia/ouça a cantiga Borboletinha:



- 1) Retire da cantiga 2 palavras que rimam.
- 2) Veja a figura e escreva outra palavra que rime com a palavra BORBOLETINHA.
- 3) Leia a palavra destacada abaixo, retirada da cantiga, e pinte a palavra que rimar:

CHOCOLATE

ABACATE

COZINHA

TOMATE

MADRINHA

Fonte: Elaboração própria

Figura 27: Teste de reavaliação de Consciência de Rimas – participante A1

CONSCIÊNCIA DE RIMAS E ALITERAÇÕES

Leia/ouça a cantiga Borboletinha:



1) Retire da cantiga 2 palavras que rimam.

BORBOLETINHA - COZINHA

2) Veja a figura e escreva outra palavra que rime com a palavra BORBOLETINHA.

BORBOLETINHA MADRINHA

3) Leia a palavra destacada abaixo, retirada da cantiga, e pinte a palavra que rimar:

CHOCOLATE

ABACATE

COZINHA

TOMATE

MADRINHA

Fonte: Elaboração própria

6.3. Consciência de Palavras

Conforme dito por Saussure (1975, p.15): “Bem longe de dizer que objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto”. Assim, quando se trata da definição do que seria “palavra”, é preciso levar em conta que tal

noção não é única nem estável, mas varia de acordo com o recorte analítico assumido. Essa relatividade se torna particularmente evidente quando se contrapõe a palavra na escrita à palavra na fala, o que conduz à necessária distinção entre palavra gráfica e palavra fonológica. Acerca de “palavra”, lemos (Griffo e Val, 2025):

No âmbito da escrita, tem-se a palavra gráfica, delimitada por espaços em branco e/ou por sinais de pontuação. Essa caracterização, no entanto, não se aplica às palavras faladas. No fluxo da fala, as pausas podem delimitar uma unidade composta por uma ou mais palavras. Artigos (o, a, um, uma), pronomes átonos (se, lhe), preposições (de, em) sempre são pronunciados ancorados em outras palavras que tenham uma autonomia acentual. Assim, do ponto de vista fonológico, uma sequência como [u'livru] constituiu-se em uma palavra fonológica registrada com duas palavras gráficas. (Griffo e Val, 2025):

Desse modo, quando se trata de palavra, deve-se ter em mente dois pontos: o conceito a respeito deste termo depende do ponto de vista adotado pelo falante – um linguista e um alfabetizando não definirão “palavra” do mesmo modo –, como dito por Saussure, e existe diferença entre a palavra gráfica e a palavra fonológica. Aquele pertence à língua escrita, e há nela alguns fatores que corroboram sua identificação, como o espaçamento em branco que existe entre cada palavra escrita e os sinais de pontuação usados. Já o vocábulo fonológico “[...] corresponde a uma divisão espontânea na cadeia da emissão vocal” (Bisol, 2004, p. 05).

Ocorre – como será comprovado mais à frente por meio da análise dos resultados dos testes aplicados na turma – que essa diferença entre a palavra escrita e a palavra fonológica não é clara para os aprendizes de escrita. Antes, a palavra fonológica influencia na forma como eles interpretam a palavra gráfica. Nespor e Vogel (*apud* Bisol, 2004, p. 06) afirmam que “as pessoas mal alfabetizadas de hoje e os copistas medievais, escrevendo **olivro**, **sefala**, **falasse**, sem espaço em branco, estão adotando um critério fonológico.”

No que tange à palavra fonológica, também é necessário avaliar o caso do clítico – que é um grupo de vocábulos átonos que, num enunciado, se integram fonologicamente à palavra anterior ou à posterior, compondo mais uma sílaba (pronomes oblíquos, conjunções, artigos e preposições são classes de palavras que funcionam como clíticos) – pois ele

[...]não é uma forma livre porque não pode funcionar isoladamente como comunicação suficiente, mas também não é uma forma presa, pois entre ele e a palavra em que apóia outras palavras podem intercalar-se. Classifica-o como forma dependente, analisando o grupo como palavra fonológica (Bisol, 2004, p. 06)

Assim, uma única palavra fonológica pode corresponder a duas palavras gráficas, mas ser escrita pelo aprendiz como palavra fonológica, sem o espaçamento requerido pelo texto escrito. Dentre as habilidades que fazem parte da consciência de palavra estão: identificar o número de palavras que uma frase possui e identificar onde começa e onde termina uma palavra gráfica. Na etapa *Diagnose*, procurou-se investigar se os educandos já tinham essas habilidades desenvolvidas, o que foi feito por meio da aplicação de um teste cujo texto base foi a parlenda *Eu vi uma barata na careca do vovô*, conforme observado na imagem abaixo:

Figura 28: Atividade de Consciência de Palavras *Eu vi uma barata na careca do vovô*

ATIVIDADE 01
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS

1) Leia a parlenda:

**EU VI UMA BARATA
NA CARECA DO VOVÔ,
ASSIM QUE ELA ME VIU
BATEU ASAS E VOOU.**



2) Pinte os espaços entre as palavras da parlenda.

3) Pinte, no texto, de vermelho a sílaba inicial e de verde a sílaba final das palavras BARATÁ, CARECA E VOVÔ.

4) Quantas palavras tem o texto? _____.

5) Reescreva a frase abaixo separado corretamente uma palavra da outra

EUVIUMABARATANACARECADOVOVO

Quadro 14: Teste de Diagnose de Consciência de Palavras: objetivos e resposta esperada

PERGUNTA	OBJETIVO DA PERGUNTA	RESPOSTA ESPERADA
1. Leia a parlenda: Eu vi uma barata Na careca do vovô Assim que ela me viu Bateu asas e voou	Analisar o nível de leitura do participante	Leitura da parlenda
2. Pinte os espaços entre as palavras da parlenda;	Identificar se o participante reconhece que as palavras são distintas umas das outras e que há um espaçamento que sinaliza isso no texto escrito.	Pintura entre todos os espaços em branco entre uma palavra e outra.
3. Pinte, no texto, de vermelho a sílaba inicial e de verde a sílaba final das palavras BARATA, CARECA e VOVÔ;	Verificar se o aluno identifica o início e o fim das palavras.	Pintar as sílabas BA, CA e VO de vermelho e as sílabas TA, CA e VÔ de verde.
4. Quantas palavras tem o texto?	Verificar se o aluno entende onde começa e onde termina a palavra, de modo que efetue a contagem correta acerca de quantas palavras o texto possui.	17 palavras.
5. Reescreva a frase abaixo separando corretamente uma palavra da outra: EUVIUMABARATANACARECA DOVOVÔ	Verificar se o aluno entende onde começa e onde termina a palavra, de modo que faça a separação e reescrita corretas.	EU VI UMA BARATA NA CARECA DO VOVÔ.

Fonte: Elaboração própria

A aplicação do teste de Diagnose de Consciência de palavras revelou que a maior parte dos participantes – 14 de 16 – erraram na contagem do número de palavras da parlenda. É necessário observar dois comportamentos no erro da execução dessa tarefa: primeiro, os discentes confundem palavra com letra. Ao aplicar o teste individualmente, notei que, ao pedir que eles contassem o número de palavras que o texto possuía, houve contagem do número de letras - 57 no total –, o que fez com que as respostas dadas - 40,46,48,56,58- se afastassem em muito da resposta correta – 17 palavras. Também foi observado influência da língua oral, pois algumas palavras gráficas diferentes – que compõem uma única palavra fonológica – foram contadas

como se fossem uma só, como “Eu vi”, “careca do”, “asas e”, ocorrências que foram consideradas por cinco participantes como se fossem apenas uma palavra. Os resultados do teste de Diagnose de Consciência de palavras estão sintetizados na tabela abaixo:

Tabela 11: Resultados do teste de Diagnose de Consciência de palavras

02. PINTA OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS DA PARLADA		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	14/16	87,50%
ERROS	02/16	12,50%
03. PINTA, NO TEXTO, DE VERMELHO A SÍLABA INICIAL E DE VERDE A SÍLABA FINAL DAS PALAVRAS BARATA, CARECA E VOVÔ		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	08/16	50%
ERROS	08/16	50%
04. QUANTAS PALAVRAS TEM O TEXTO?		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	02/16	12,50%
ERROS	14/16	87,50%
05. REESCREVA A FRASE ABAIXO SEPARANDO CORRETAMENTE UMA PALAVRA DA OUTRA: EUVIUMABARATANACARECADOVOVÔ		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	04/16	25%
ERROS	12/16	75%

Fonte: Elaboração própria.

Conforme observado nos resultados, as questões 04 e 05 revelaram a maior dificuldade dos discentes: identificar quantas palavras o texto possui – o que guarda relação direta com o entendimento do que é palavra, pois sem entender isso, houve confusão entre palavra, sílaba e letra, o que concorreu para o baixo desempenho na resolução da questão, já que 07 participantes contaram as letras, em vez de contarem as

palavras, e 01 contou as palavras monossílabas como se fossem sílabas pertencentes à palavra seguinte.

A partir dos resultados observados na *Diagnose*, vimos a necessidade de ajudar os discentes a entender que palavras, sílabas e letras não são a mesma coisa. Partiu-se da parte menor à maior, a fim de que houvesse progressão no entendimento dos conceitos. Com o objetivo de relembrar o que são letras, foi pedido que a turma recitasse o alfabeto, enquanto a docente escrevia no quadro as letras faladas.

Logo após, seguindo uma prática recorrente na rotina da turma, houve a separação entre as vogais e as consoantes, por meio de circulação das letras com uma caneta de cor distinta. Por fim, foi dito pela pesquisadora que essas são as letras usadas no nosso alfabeto, e que precisamos delas para escrever as palavras. A partir daí, passamos à identificação das vogais e das consoantes, ao mesmo tempo em que as classificávamos como letras.

A partir do momento em que pudemos perceber a assimilação desses conceitos pela turma, passamos para o conceito de sílaba, a partir das palavras *borboletinha*, *madrinha* e *cozinha*, retiradas da cantiga que foi trabalhada anteriormente na Análise de Rimas. Foi pedido que a turma falasse a palavra devagar, ao mesmo tempo em que contava nos dedos as partes (sílabas) que compõem essa palavra. O número de sílabas de cada palavra foi escrito ao lado.

A fim de contrastar a diferença entre sílabas e palavras, foi escrito o primeiro verso da cantiga Borboletinha: “Borboletinha está na cozinha”. Dois critérios foram usados para ajudar as crianças a entenderem o conceito de palavra: primeiro, o espaçamento em branco que existe entre uma palavra e outra, segundo, o significado das palavras. Foi dito que quando terminamos de escrever uma palavra e vamos escrever outra, precisamos dar espaço, pois é uma nova palavra. A partir disso, foram destacadas duas palavras - *Borboletinha* e *está* - e foi questionado se *borboletinha* e *está* eram a mesma palavra ou palavras diferentes.

Diante da resposta de que eram diferentes, outro questionamento foi levantado: se deveríamos escrever juntas ou separadas as palavras. A partir desse ponto, relembrou-se que essa separação é feita na escrita pelo espaço em branco que se dá entre uma palavra e outra. Também chamamos a atenção dos alunos ao fato de o significado da palavra ajudar a entender que deve ocorrer a separação: “borboletinha” tem um significado, “está” tem outro, logo, são palavras diferentes, por isso, devem ser separadas na escrita.

Como forma de revisão, foi usado o verso escrito na lousa para três atividades diferentes: contar o número de letras, contar o número de palavras e contar o número de sílabas de cada palavra. Além disso, os discentes foram lembrados de que existem palavras pequenas, que às vezes só têm uma letra ou uma sílaba, mas que essa pequenez no tamanho não as torna parte de outra palavra - elas continuam com independência na escrita. Depois desse momento com a turma, foi realizada a atividade de Intervenção de Consciência de Palavras, cujo texto base é o trava-língua *O sapo*.

Figura 29: Atividade de Intervenção de Consciência de palavras *O Sapo*

ALUNO: _____

O SAPO

OLHA O SAPO

DENTRO DO SACO

O SACO COM O SAPO DENTRO

O SAPO BATENDO PAPO

E O PAPO SOLTANDO VENTO.



1) Conte quantas palavras existem no título do trava-língua e escreva abaixo.

2) Releia o trecho abaixo:

"O SAPO BATENDO PAPO

E O PAPO SOLTANDO VENTO."

Agora escreva: a maior palavra: _____

A (s) menor (es) palavra (s): _____

3) Quantas palavras o texto tem? _____

4) Nos versos abaixo, as palavras estão escritas juntas. Reescreva fazendo a separação.

OSAPOBATENDOPAPO

5) Reescreva a frase trocando a figura pelo nome dela:

OLHA O



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 15: Objetivo e resposta esperada do Teste de Intervenção de Consciência de Palavras

PERGUNTA	OBJETIVO DA PERGUNTA	RESPOSTA ESPERADA
1. Conte quantas palavras existem no título do texto e escreva abaixo;	Analisar se o aluno identifica o início e o fim de cada palavra, de modo que saiba contar quantas palavras determinado trecho possui;	02 palavras;

2. Releia o trecho abaixo: "O sapo batendo papo E o papo soltando vento." Agora escreva: a maior palavra: A(s) menor (es) palavra (s):	Analisar se o aluno diferencia o tamanho das palavras e entende que há palavras pequenas em extensão;	Maior palavra: soltando (08 letras); Menor palavra: O,E,o
3. Quantas palavras o texto tem?	Contar o número de palavras que o texto possui;	21 palavras;
4. Nos versos abaixo, as palavras estão escritas juntas. Reescreva fazendo a separação. OSAPOBATENDOPAPO	Compreender que as palavras são separadas na escrita por um espaçamento em branco e executar essa separação corretamente;	O SAPO BATENDO PAPO.
6. Reescreva a frase trocando a figura pelo nome dela: OLHA O _____.	Escrever palavra composta por sílabas simples.	OLHA O SAPO.

Fonte: Elaboração própria.

O resultado do teste de Intervenção de Consciência de Palavras está demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 12: Resultado do teste de Intervenção de Consciência de Palavras

01. CONTE QUANTAS PALAVRAS EXISTEM NO TÍTULO DO TEXTO E ESCREVA ABAIXO		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	11/16	68,75%
ERROS	05/16	31,25%

02. RELEIA O TRECHO ABAIXO: O SAPO BATENDO PAPO / E O PAPO SOLTANDO VENTO. AGORA ESCREVA: A MAIOR PALAVRA / A(S) MENOR (ES) PALAVRA (S)		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	10/16	62,50%
ERROS	06/16	37,50%
03. QUANTAS PALAVRAS O TEXTO TEM?		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	07/16	43,75%
ERROS	08/16	50%
EM BRANCO	01/16	6,25%
04. NOS VERSOS ABAIXO, AS PALAVRAS ESTÃO ESCRITAS JUNTAS. REESCREVA FAZENDO A SEPARAÇÃO. OSAPOBATENDOPAPO		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	07/16	43,75%
ERROS	09/16	56,25%
05. REESCREVA A FRASE TROCANDO A FIGURA PELO NOME DELA: OLHA O _____.		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	09/16	56,25%
ERROS	07/16	43,75%

Fonte: Elaboração própria.

Na *Diagnose*, foi detectada a dificuldade dos educandos de identificar o número de palavras que o texto tinha: dos 16 participantes, apenas 2 (12,5%) acertaram a questão 04, a qual perguntava “Quantas palavras tem o texto?”. Na *Intervenção*, é feita a mesma pergunta na questão 03, para a qual tivemos 07b acertos (43,75%).

No que diz respeito à separação correta das palavras, na *Diagnose*, apenas 04 acertam (15%), na *Intervenção* o número sobe para 07 (43,75%). A seguir, o resultado

da Reavaliação, que é um teste igual ao de *Diagnose*, aplicado cerca de dois meses depois da *Diagnose* e após a *Intervenção*.

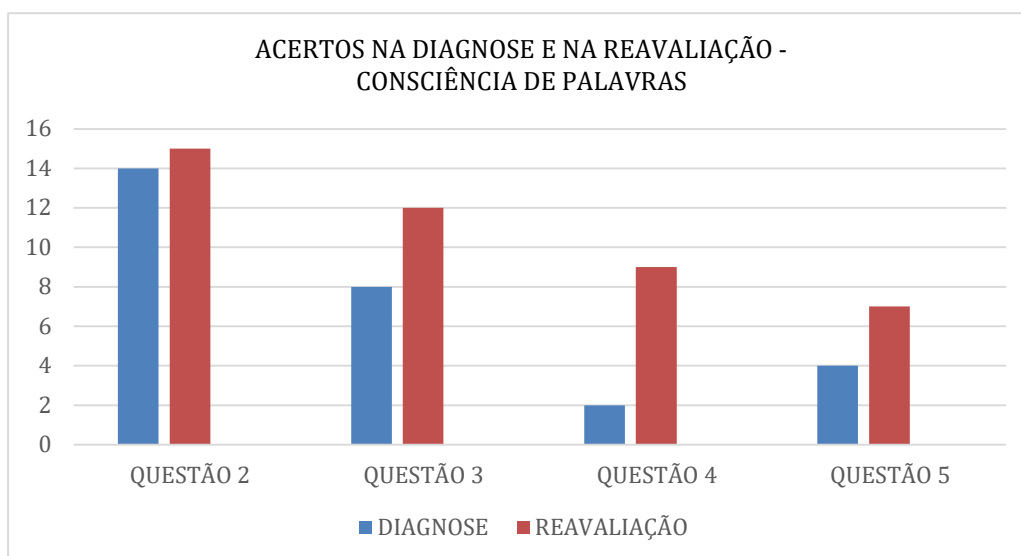
Tabela 13: Resultado do teste de Reavaliação de Consciência de Palavras

02. PINTE OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS DA PARLENDIA		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	15/16	93,75%
ERROS	01/16	6,25%
03. PINTE, NO TEXTO, DE VERMELHO A SÍLABA INICIAL E DE VERDE A SÍLABA FINAL DAS PALAVRAS BARATA, CARECA E VOVÔ		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	12/16	75%
ERROS	01/16	6,25%
EM BRANCO	03/16	18,75%
04. QUANTAS PALAVRAS TEM O TEXTO?		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	09/16	56,25%
ERROS	07/16	43,75%
05. REESCREVA A FRASE ABAIXO SEPARANDO CORRETAMENTE UMA PALAVRA DA OUTRA: EUVIUMABARATANACARECADOVOVÔ		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	07/16	43,75%
ERROS	09/16	56,25%

Fonte: Elaboração própria.

Para melhor visualização do progresso dos discentes, vejamos o gráfico comparativo entre os resultados da diagnose e os resultados da reavaliação de consciência de palavras:

Gráfico 04 – Comparativo de acertos de Diagnose e de Reavaliação de Consciência de Palavra



Fonte: Elaboração própria.

A partir do gráfico, verifica-se que, no início da aplicação da *Diagnose*, os alunos tinham dificuldade de diferenciar letra, sílaba e palavra. Contudo, com a aplicação da atividade de *Intervenção*, essas diferenças ficaram mais claras, de modo que houve importante progresso em relação à identificação das palavras, o que fica claro na etapa de *Reavaliação*.

6.4. Consciência Fonêmica

A consciência fonêmica constitui um dos níveis mais refinados da consciência fonológica, estando diretamente relacionada ao processo de alfabetização. Enquanto a consciência de palavra e a consciência silábica permitem ao aprendiz segmentar a fala em unidades maiores, a consciência fonêmica exige a identificação dos sons mínimos que diferenciam palavras na língua. Trata-se, portanto, de uma habilidade fundamental para o estabelecimento das relações entre fonema e grafema, uma vez que possibilita ao sujeito compreender que pequenas alterações sonoras resultam em mudanças de significado. Nesse sentido, como observa Cristófaró (2025), desenvolver a consciência fonêmica é condição essencial para que o alfabetizando avance na leitura e na escrita de forma mais autônoma:

A habilidade de identificar e manipular sons individuais é denominada consciência fonêmica. Ou seja, o falante é capaz de identificar que a diferença entre as palavras *faca* e *vaca* está no som inicial que é /f/ em *faca* e /v/ em *vaca*, bem como é capaz de identificar e manipular os demais sons dessas palavras. [...] A consciência fonêmica diz respeito à habilidade de conscientemente manipular sons individuais ou fonemas que compõem uma palavra [...]. (Cristófaró, 2025)

Desse modo, consciência fonêmica envolve o falante identificar sons individuais, isto é, os fonemas, de forma que perceba que a mudança de um fonema por outro resulta em mudança de significado e saiba usar essa informação para a construção de outras palavras e demais necessidades linguísticas com as quais se deparar. Desenvolver a consciência fonêmica envolve reconhecer palavras que iniciam com o mesmo som, identificar o primeiro ou o último som de uma palavra, combinar os sons individuais da palavra a fim de soletrá-la, além de segmentar uma palavra em seus fonemas, não só em sílabas. O teste de Diagnose de Consciência Fonêmica buscou avaliar como estavam as habilidades dos alfabetizando, conforme observado abaixo:

Figura 30: Teste de Diagnose de Consciência Fonêmica

I. LEIA O TRAVA LÍNGUA.

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA,
 O RATO ROEU A ROUPA DO REI DA RÚSSIA,
 O RATO ROEU A ROUPA DO RODOVALHO...
 O RATO A ROER ROÍÁ.
 E A ROSA RITA RAMALHO
 DO RATO A ROER SE RIA!



- a) PINTA DE VERMELHO AS LETRAS **R** NO TRAVA LÍNGUA.
- b) ESCOLHA TRÊS PALAVRAS DO TEXTO QUE VOCÊ JÁ CONSEGUE LER SOZINHO E ESCRVA ABAIXO. LEIA PARA OS COLEGAS.

- c) PINTA O QUADRADINHO QUE MOSTRA QUANTAS VEZES A PALAVRA **RATO** APARECE NO TRAVA LÍNGUA.

 4

 5

 6

 3

- d) TROQUE A LETRA R DA PALAVRA RATO POR OUTRA E FORME NOVAS PALAVRAS.



RATO

___ATO

___ATO

___ATO

___ATO

___ATO

Fonte: <https://share.google/YB6ZrG9489Z6gbxgj>

PERGUNTA	OBJETIVO DA PERGUNTA	RESPOSTA ESPERADA
1a- Pinte de vermelho as letras R no trava-língua;	Analisar se o discente identifica todas as ocorrências de R; [poderia ser de outro fonema, caso fossem usado outro texto];	Pintura das 25 ocorrências da letra R no texto;
1b- Escolha três palavras do texto que você já consegue ler sozinho e escreva abaixo. Leia para os colegas;	Analisar se o aluno já consegue fazer a leitura e a escrita de algumas palavras;	Escrita de três palavras que pudessem ser lidas pelo próprio participante, como: rato, roupa, rei; Rosa Rita Ramalho, etc.
1c- Pinte o quadradinho que mostra quantas vezes a palavra RATO aparece no trava-língua;	Analisar se o aluno identifica, no texto, a repetição de palavra;	5
1d- Troque a letra R da palavra RATO por outra e forme novas palavras.	Analisar se o discente entende que mudar um fonema provoca mudança de sentido, de modo que a escolha do novo fonema seja feita de forma consciente, com o objetivo de criar novas palavras.	pato, mato, fato, gato, bato, cato.

Fonte: Elaboração própria.

Acerca da questão 1a, é preciso deixar claro aqui que a diferença entre fonema e letra é conhecida e entendida pela pesquisadora, embora a construção do enunciado referido dê a entender que se trata da mesma coisa. Levando em consideração que os participantes da pesquisa têm entre sete e oito anos, concluiu-se não ser relevante propor a diferença entre letra e fonema, por isso, a estrutura da atividade não foi adaptada.

Ademais, a escolha por um texto do gênero textual-discursivo trava-língua pareceu mais apropriada por possibilitar oportunidades de entrar em contato com outras palavras iniciadas pelo mesmo fonema, no caso, /R/, representando pela letra R. Também é importante salientar que, entre as atividades propostas nesse teste, a 1d é a que trata, com maior destaque, de uma habilidade de consciência fonêmica: perceber que a mudança de um fonema por outro resulta em mudança de significado e saber usar essa informação para a construção de outras palavras e demais necessidades linguísticas. Vejamos como os participantes se saíram no Teste de Diagnóstico de Consciência Fonêmica:

Tabela 14: Resultado do Teste de Diagnose de Consciência Fonêmica

1a. PINTE DE VERMELHO AS LETRAS R NO TRAVA-LÍNGUA		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	15/16	93,75%
ERROS	01/16	6,25%
1b. ESCOLHA TRÊS PALAVRAS DO TEXTO QUE VOCÊ JÁ CONSEGUE LER SOZINHO E ESCREVA ABAIXO. LEIA PARA OS COLEGAS		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	04/16	25%
ERROS	12/16	75%
1c. PINTE O QUADRADINHO QUE MOSTRA QUANTAS VEZES A PALAVRA RATO APARECE NO TRAVA-LÍNGUA		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	13/16	81,25%
ERROS	03/16	18,75%
1d. TROQUE A LETRA R DA PALAVRA RATO POR OUTRA E FORME NOVAS PALAVRAS		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	08/16	50%
ERROS	08/16	50%

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, a aplicação do teste de Diagnose revelou dificuldade na escrita de palavras que pudessem ser lidas sozinhas pelos estudantes. Também convém comentar que, entre os participantes que erraram essa questão, observou-se outro problema: embora o enunciado pedisse uma palavra em cada espaço reservado para ela, a maioria dos alunos escreveu mais de uma palavra, o que revelou dificuldade numa habilidade de consciência de palavras (já trabalhada anteriormente): saber a dimensão espacial da palavra escrita, isto é, seu início e seu fim.

A Intervenção de Consciência Fonêmica foi feita a partir de novo trava-língua cujo personagem principal também era um rato que roeu a roupa do rei. Dessa forma, o foco continuou no fonema /R/, que está numa relação de biunivocidade com a letra R.

Figura 31: Teste de Intervenção de Consciência Fonêmica

Acompanhe a leitura do trava - língua:



COM RAIVA DO RONCO DO REI,
O RATO ROEU A ROUPA REAL.
RI, RI, RI!
O RATO ROLOU DE RIR
DO ROMBO QUE FEZ
NA ROUPA REAL DO REI.

Disponível em: <http://olhardeeducadora.blogspot.com.br>

"Os fonemas são as unidades sonoras que compõe as palavras. Pensando nisso, responda as questões a seguir."

1. Circule o fonema [R] no trava - língua que acabamos de ler.
2. Retire do texto palavras que começam com o mesmo som.

--	--	--

3. Vamos brincar com os sons das letras? Se trocamos o fonema em destaque pelo som inicial de cada palavra, que palavra formará? Fale em voz alta!

Quadro 17: Teste de Intervenção de Consciência Fonêmica: objetivos e resposta esperada

PERGUNTA	OBJETIVO DA PERGUNTA	RESPOSTA ESPERADA
1. Circule o fonema [R] no trava-língua que acabamos de ler;	Analisar se o discente identificar o fonema /R/ em todas as ocorrências do texto;	Circular as 18 ocorrências de R no texto;
2. Retire do texto palavras que começam com o mesmo som;	Analisar se o discente identifica fonemas iniciais;	Real, rei, ronco; raiva, roeu, roupa etc.
3. Vamos brincar com os sons das letras? Se trocarmos o fonema em destaque pelo som inicial de cada palavra, que palavra formará? Fale em voz alta! [P] RATO _____; [S] COM _____;	Analisar a habilidade de trocar o fonema inicial por outro, a fim de formar nova palavra;	Pato, som;
4. Se inserirmos o fonema em destaque às palavras, formaremos novas palavras. Diga em voz alta as palavras que você formou. [T] RONCO _____; [T] RATO _____;	Analisar a habilidade de acrescentar ao fonema inicial outro fonema, a fim de formar nova palavra;	Tronco, trato;
5. Escreva o nome das figuras que começam com o mesmo som [R];	Analisar se o discente identifica fonemas iniciais;	Rei, rato, roda, rua;
6. Ligue os desenhos que começam com o mesmo som.	Analisar se o discente identifica fonemas iniciais;	Lua/lobo, balão/bolo; tatu/tucano/tesoura, mão/menina.

Fonte: Elaboração própria.

Abaixo o resultado do Teste de Intervenção:

Tabela 15: Resultado do Teste de Intervenção de Consciência Fonêmica

1. CIRCULE O FONEMA [R] NO TRAVA-LÍNGUA QUE ACABAMOS DE LER		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	16/16	100%
ERROS	0/16	0
2. RETIRE DO TEXTO PALAVRAS QUE COMEÇAM COM O MESMO SOM		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	15/16	93,75%
ERROS	01/16	6,25%
3. VAMOS BRINCAR COM OS SONS DAS LETRAS? SE TROCARMOS O FONEMA EM DESTAQUE PELO SOM INICIAL DE CADA PALAVRA, QUE PALAVRA FORMARÁ? FALE EM VOZ ALTA! [P] RATO _____; [S] COM _____;		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	15/16	93,75%
ERROS	01/16	6,25%
4. SE INSERIRMOS O FONEMA EM DESTAQUE ÀS PALAVRAS, FORMAREMOS NOVAS PALAVRAS. DIGA EM VOZ ALTA AS PALAVRAS QUE VOCÊ FORMOU. [T] RONCO _____; [T] RATO _____;		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	16/16	0%
ERROS	0/16	0
5. ESCREVA O NOME DAS FIGURAS QUE COMEÇAM COM O MESMO SOM [R];		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	12/16	75%
ERROS	04/16	25%
6. LIGUE OS DESENHOS QUE COMEÇAM COM O MESMO SOM		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	07/16	43,75%
ERROS	08/16	50%
EM BRANCO	01/16	6,25%

Fonte: Elaboração própria.

O Teste de *Diagnose* de Consciência Fonêmica revelou que a habilidade de trocar um fonema - representado na escrita por letra - por outro a fim de formar nova palavra precisava ser melhor desenvolvida pelos participantes. Tal habilidade é retomada na questão 03 do Teste de *Intervenção*, pois esta também solicita que se troque o fonema inicial da palavra por outro para construção de novo vocábulo, contudo, essa troca é direcionada, visto que o próprio exercício indica por qual fonema substituir. Também foi observado, durante a aplicação individual, que alguns participantes, ao responderem à questão 02, entendiam que as palavras deveriam ter a mesma sílaba inicial, não o primeiro fonema, sendo necessário explicação acerca desse comando. A seguir consta o resultado do Teste de Reavaliação de Consciência Fonêmica:

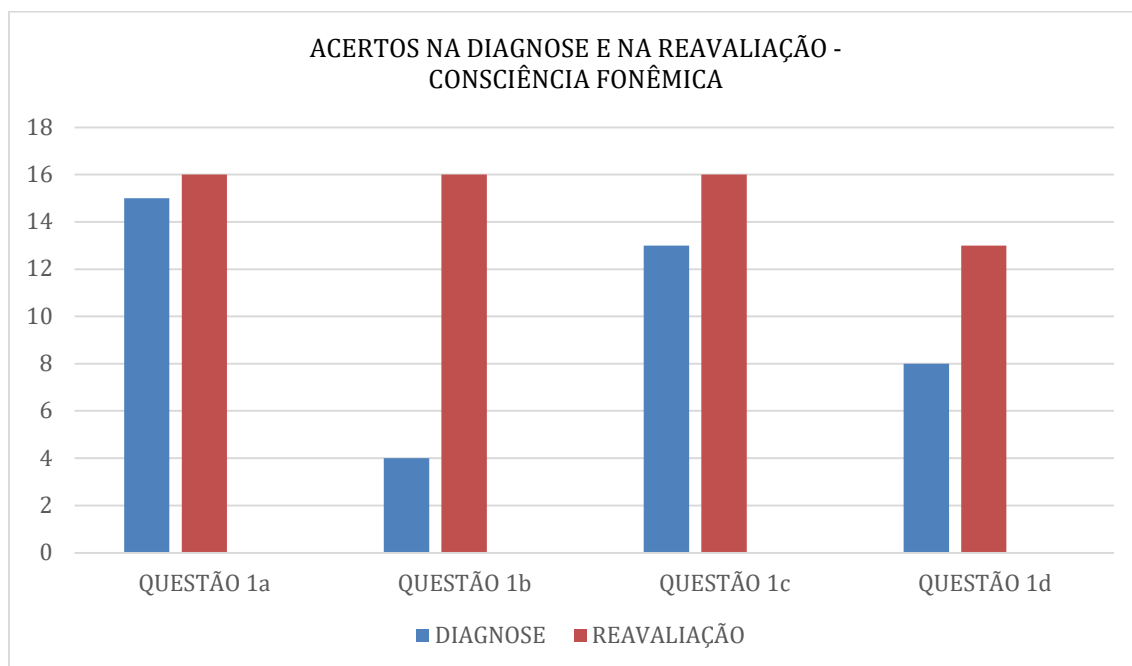
Tabela 16: Resultado do Teste de Reavaliação de Consciência Fonêmica

1a. PINTE DE VERMELHO AS LETRAS R NO TRAVA-LÍNGUA		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	16/16	100%
ERROS	0/16	0
1b. ESCOLHA TRÊS PALAVRAS DO TEXTO QUE VOCÊ JÁ CONSEGUE LER SOZINHO E ESCREVA ABAIXO. LEIA PARA OS COLEGAS		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	16/16	100%
ERROS	0/16	0
1c. PINTE O QUADRADINHO QUE MOSTRA QUANTAS VEZES A PALAVRA RATO APARECE NO TRAVA-LÍNGUA		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	16/16	100%
ERROS	0/16	0
1d. TROQUE A LETRA R DA PALAVRA RATO POR OUTRA E FORME NOVAS PALAVRAS		
	Número de oc./Total	Frequência
ACERTOS	13/16	81,25%
ERROS	03/16	18,75%

Fonte: Elaboração própria.

Para melhor visualização do progresso dos discentes, vejamos o gráfico comparativo entre os resultados da diagnose e os resultados da reavaliação de consciência fonêmica:

Gráfico 05 – Comparativo de acertos de Diagnose e de Reavaliação de Consciência fonêmica



Fonte: Elaboração própria.

Ressalta-se que, ao contrastar a tabela acima com as demais tabelas comparativas dos níveis de consciência já analisados, o nível de consciência fonêmica foi o único no qual houve 100% de acertos na maioria das questões de Reavaliação – em 03 das 04 atividades do teste.

Neste capítulo, optou-se por apresentar os níveis de consciência fonológicos analisados levando-se em conta a progressão dos componentes sonoros analisados: a sílaba, primeiro constituinte da hierarquia prosódica; depois a rima, a qual está dentro da sílaba; em seguida, a palavra e, por fim, o fonema. A respeito da consciência fonêmica, há alguns casos de progresso entre os participantes que são dignos de notas, como:

Figura 32: Teste de Diagnose de Consciência Fonêmica do participante A1

O **R**ATO ROEU A ROUPA DO **R**EI DE **R**OMA,
 O **R**ATO ROEU A ROUPA DO **R**EI DA **R**ÚSSIA,
 O **R**ATO ROEU A ROUPA DO **R**ODOVALHO...
 O **R**ATO A ROER ROÍÁ.
 E A **R**OSA **R**ITA **R**AMALHO
 DO **R**ATO A ROER SE **R**IA!



a) PINTE DE VERMELHO AS LETRAS **R** NO TRAVA LÍNGUA.
 b) ESCOLHA TRÊS PALAVRAS DO TEXTO QUE VOCÊ JÁ CONSEGUE LER SOZINHO E
 ESCREVA ABAIXO. LEIA PARA OS COLEGAS.

c) PINTE O QUADRADINHO QUE MOSTRA QUANTAS VEZES A PALAVRA **RATO**
 APARECE NO TRAVA LÍNGUA.

☐ 4 ☒ 5 ☐ 6 ☐ 3

d) TROQUE A LETRA R DA PALAVRA RATO POR OUTRA E FORME NOVAS PALAVRAS.


RATO ZATO WATO
IATO VATO NATO

Figura 33: Teste de Reavaliação de Consciência Fonêmica do participante A1

1. LEIA O TRAVA LÍNGUA.

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA,
 O RATO ROEU A ROUPA DO REI DA RÚSSIA,
 O RATO ROEU A ROUPA DO RODOVALHO...
 O RATO A ROER ROÍÁ.
 E A ROSA RITA RAMALHO
 DO RATO A ROER SE RIA!



a) PINTA DE VERMELHO AS LETRAS **R** NO TRAVA LÍNGUA.

b) ESCOLHA TRÊS PALAVRAS DO TEXTO QUE VOCÊ JÁ CONSEGUE LER SOZINHO E
 ESCRVA ABAIXO. LEIA PARA OS COLEGAS.

O RATO

ROEU

ROUPA

c) PINTA O QUADRADINHO QUE MOSTRA QUANTAS VEZES A PALAVRA **RATO**
 APARECE NO TRAVA LÍNGUA.

4

5

6

3

d) TROQUE A LETRA R DA PALAVRA RATO POR OUTRA E FORME NOVAS PALAVRAS.



RATO

PATO

MATO

GATO

JATO

FATO

Fonte: adaptado de <https://share.google/YB6ZrG9489Z6gbxgj>

Comparando as figuras 31 e 32, observamos que na imagem de Diagnose, o participante A1 não fez as questões de troca de letra para formar novas palavras. Já na Reavaliação houve progresso expressivo nesse exercício.

Figura 34: Teste de Diagnose de Consciência Fonêmica do participante R1

1. LEIA O TRAVA LÍNGUA.

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA,
 O RATO ROEU A ROUPA DO REI DA RÚSSIA,
 O RATO ROEU A ROUPA DO RODOVALHO...
 O RATO A ROER ROÍÁ.
 E A ROSA RITA RAMALHO
 DO RATO A ROER SE RIA!



a) PINTA DE VERMELHO AS LETRAS **R** NO TRAVA LÍNGUA.

b) ESCOLHA TRÊS PALAVRAS DO TEXTO QUE VOCÊ JÁ CONSEGUE LER SOZINHO E ESCREVA ABAIXO. LEIA PARA OS COLEGAS.

O RATO

DO RATO A ROER

DO RATO A ROER

c) PINTA O QUADRADINHO QUE MOSTRA QUANTAS VEZES A PALAVRA **RATO** APARECE NO TRAVA LÍNGUA.

4

5

6

3

d) TROQUE A LETRA R DA PALAVRA RATO POR OUTRA E FORME NOVAS PALAVRAS.



RATO

TATO

__ATO

__ATO

__ATO

__ATO

Fonte: adaptado de <https://share.google/YB6ZrG9489Z6gbxgi>

Figura 35: Teste de Reavaliação de Consciência Fonêmica do participante R1

I. LEIA O TRAVA LÍNGUA.

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA,
O RATO ROEU A ROUPA DO REI DA RÚSSIA,
O RATO ROEU A ROUPA DO RODOVALHO...
O RATO A ROER ROÍÁ.
E A ROSA RITA RAMALHO
DO RATO A ROER SE RIA!



a) PINTA DE VERMELHO AS LETRAS **R** NO TRAVA LÍNGUA.

b) ESCOLHA TRÊS PALAVRAS DO TEXTO QUE VOCÊ JÁ CONSEGUE LER SOZINHO E
ESCREVA ABAIXO. LEIA PARA OS COLEGAS.

ROUPA REI ROMA

c) PINTA O QUADRADINHO QUE MOSTRA QUANTAS VEZES A PALAVRA **RATO**
APARECE NO TRAVA LÍNGUA.

☐ 4 ☒ 5 ☐ 6 ☐ 3

d) TROQUE A LETRA R DA PALAVRA RATO POR OUTRA E FORME NOVAS PALAVRAS



RATO	<u>T</u> ATO	<u>G</u> ATO
<u>P</u> ATO	<u>M</u> ATO	<u>J</u> ATO

Fonte: adaptado de <https://share.google/YB6ZrG9489Z6gbxgj>

Comparando as figuras 33 e 34, podemos observar que, na Diagnose, o participante R1 não pintou todas as ocorrências da letra R, além de escrever mais de

uma palavra no espaço em que deveria haver apenas uma, bem como não fez a atividade d. Já na imagem da Reavaliação, o participante não só responde corretamente a atividade b como também faz as trocas de letra da atividade d.

É interessante observar que, embora se trate de testes cujo objetivo foi verificar habilidades de consciência fonêmica, foi possível observar progresso no desenvolvimento de habilidades de consciência de palavra, visto que a questão 02 dos testes de Diagnose e de Reavaliação pedia que o participante escrevesse palavras que já conseguisse ler. Na primeira aplicação, notou-se confusão acerca do conceito de palavra: alguns escreveram mais de uma palavra onde se deveria escrever apenas uma, já outros escreveram letras aleatórias, não uma palavra. Também foi verificado progresso nesse sentido, observe:

Figura 36: Teste de Diagnose de Consciência Fonêmica do participante ME1

1. LEIA O TRAVA LÍNGUA.

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA,
O RATO ROEU A ROUPA DO REI DA RÚSSIA,
O RATO ROEU A ROUPA DO RODOVALHO...
O RATO A ROER ROÍÁ.
E A ROSA RITA RAMALHO
DO RATO A ROER SE RIA!



a) PINTA DE VERMELHO AS LETRAS R NO TRAVA LÍNGUA.

b) ESCOLHA TRÊS PALAVRAS DO TEXTO QUE VOCÊ JÁ CONSEGUE LER SOZINHO E
ESCREVA ABAIXO. LEIA PARA OS COLEGAS.

RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA

c) PINTA O QUADRADINHO QUE MOSTRA QUANTAS VEZES A PALAVRA RATO
APARECE NO TRAVA LÍNGUA.

4 5 6 3

d) TROQUE A LETRA R DA PALAVRA RATO POR OUTRA E FORME NOVAS PALAVRAS.



RATO KATO CATO
TATO OATO SATO

Fonte: adaptado de <https://share.google/YB6ZrG9489Z6gbxgi>

Figura 37: Teste de Reavaliação de Consciência Fonêmica do participante ME1

1. LEIA O TRAVA LÍNGUA.

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA,
 O RATO ROEU A ROUPA DO REI DA RÚSSIA,
 O RATO ROEU A ROUPA DO RODOVALHO...
 O RATO A ROER ROÍÁ.
 E A ROSA RITA RAMALHO
 DO RATO A ROER SE RIA!



a) PINTE DE VERMELHO AS LETRAS **R** NO TRAVA LÍNGUA.

b) ESCOLHA TRÊS PALAVRAS DO TEXTO QUE VOCÊ JÁ CONSEGUE LER SOZINHO E
 ESCREVA ABAIXO. LEIA PARA OS COLEGAS.

ROEU

RATQ

RAMALHO

c) PINTE O QUADRADINHO QUE MOSTRA QUANTAS VEZES A PALAVRA **RATO**
 APARECE NO TRAVA LÍNGUA.

4

5

6

3

d) TROQUE A LETRA R DA PALAVRA RATO POR OUTRA E FORME NOVAS PALAVRAS.



RATO

TATO

PATO

GATO

LATO

FATO

Fonte: adaptado de <https://share.google/YB6ZrG9489Z6gbxgi>

Nesta pesquisa, o aprendizado de escrita foi visto como um processo no qual é imprescindível que haja reflexão – tanto por parte do aprendiz quanto por parte do condutor do processo – no que se refere às características sonoras da linguagem e ao modo como elas se relacionam com a escrita. No entanto, uma não é vista como

superior à outra, isto é, não se trata de uma hierarquia entre fala e escrita, mas sim de uma relação de vínculo, a qual proporciona que a criança se alfabetize ao mesmo tempo em que reflete sobre a língua oral e a escrita.

Por isso, ao trazer atividades cuja finalidade era trabalhar habilidades de consciência fonológica em diferentes níveis, não se propôs uma solução única e definitiva para os problemas da alfabetização, mas sim uma possibilidade, já que as habilidades de consciência fonológica são vistas pela pesquisadora como potencializadoras do processo de alfabetização, não um novo método alfabetizador, tampouco o único a ser trabalhado.

Afinal, conforme pudemos aprender das ricas contribuições de Ferreiro & Teberosky (1999), não há “o” método alfabetizador, mas sim, métodos, e ao escolher que método(s) usar, é necessário levar em conta como o alfabetizando aprende. A contribuição dessas atividades para o processo de alfabetização dos participantes pode ser vista a partir do progresso existente nas etapas de *Intervenção e Reavaliação*.

No nível de consciência silábica, houve progresso na habilidade de escrever novas palavras a partir de sílabas dadas, bem como na habilidade de retirar sílaba de palavra existente a fim de formar nova palavra. Também é importante destacar o progresso de participantes que iniciaram a pesquisa com habilidades aquém das esperadas para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental: alguns não sabiam sequer separar sílabas corretamente, o que também melhorou significativamente, conforme visto nas imagens comparativas anexadas. No que diz respeito à consciência de rima, a turma iniciou o teste sem nem ao menos entender o que isso significava, tampouco conseguia fazer a identificação de rimas nos textos apresentados, o que, com a aplicação das atividades, mudou para melhor, pois o Teste de *Reavaliação* – que é idêntico ao Teste de *Diagnose*, tendo diferença somente no tempo entre uma aplicação e outra – apontou resultados acima de 91%, isto é, passou-se de um grupo que não entendia rima a um grupo que não só entendia como também sabia identificá-la e escrevê-la quando necessário.

Acerca da consciência de palavras, os participantes tiveram dificuldade de entender qual era o início e o final de uma palavra, de modo que foi comum, na aplicação da *Diagnose*, a escrita de duas palavras como se fossem apenas uma, o que

pode ser justificado a partir do conceito de palavra fonológica (unidade prosódica da fala). A partir dessa constatação, viu-se a necessidade de trabalhar a extensão gráfica da palavra. Ajudar alunos de 07 anos a entender o que é palavra, dentro das especificidades da idade e de sua maturidade cognitiva, foi muito desafiador.

Ademais, os educandos confundiam letra, sílaba e palavra, confusão que, se não desfeita, tornaria difícil avançar no processo de escrita. Tal diferenciação foi feita antes da aplicação da *Intervenção* e obteve sucesso, uma vez que essa confusão entre os conceitos se dissipou ao longo das atividades. Por fim, no nível de consciência fonêmica os alunos aprimoraram a habilidade de trocar um fonema por outro com o objetivo de criar palavras.

Desse modo, vemos que trabalhar as habilidades de consciência fonológica não é, por si só, a solução para a questão da alfabetização no Brasil, mas pode ser uma poderosa aliada na consolidação de competências necessárias à estabilização do processo de alfabetização, como conseguir identificar e ler sílabas e, a partir destas, pensar novas palavras e escrevê-las; entender que existe, na escrita, uma separação entre uma palavra e outra e que esta deve ser respeitada para que seja possível a escrita de textos; entre outras habilidades trabalhadas ao longo desta pesquisa.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar qual é a relação entre o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e a aprendizagem de escrita inicial de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I. Para isso, foram analisadas habilidades pertencentes a quatro níveis de consciência fonológica: consciência de sílabas, consciência de rimas, consciência de palavras e consciência fonêmica, por meio da aplicação de três testes: Teste de *Diagnose*, Teste de *Intervenção* e Teste de *Reavaliação*.

A escolha por essa metodologia se deu pela possibilidade de poder acompanhar de perto em que habilidades os participantes já tinham bom desenvolvimento e em quais poderia haver maior progresso. Optou-se por trabalhar habilidades de consciência fonológicas por percebê-las não como um novo método alfabetizador, mas sim como potencializadoras do processo de alfabetização, o que significa que trabalhar o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica pode contribuir para a escrita inicial de alunos no processo de alfabetização.

O objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, à medida que os resultados obtidos nos permitiram conhecer um pouco mais sobre o que a escrita inicial de alunos do 2º ano do Fundamental I revela a respeito do desenvolvimento da sua consciência fonológica. A escrita inicial dos participantes revelou que existiam habilidades básicas que precisavam de melhor desenvolvimento, a fim de que o processo de alfabetização pudesse prosseguir. Por exemplo, ao analisar o teste de *Diagnose* de consciência silábica, constatou-se dificuldade na escrita de palavras a partir de sílabas dadas, o que significa que a maioria dos participantes não conseguia formar uma palavra a partir de uma sílaba, como “dado” a partir da sílaba “DA”, “bala” a partir da sílaba “BA”, entre outros.

Alcançamos todos os objetivos específicos pretendidos com essa pesquisa: (i) entender, a partir de dados de escrita dos alunos, quais habilidades eles já desenvolveram; (ii) analisar os resultados obtidos refletindo sobre o que pode ter contribuído para a dificuldade do educando em desenvolver ou não certa habilidade; e, com base nas informações adquiridas, (iii) propor atividades que estimulem o desenvolvimento das habilidades que o discente teve dificuldade em desenvolver ou, no

caso de não haver dificuldade, atividades que estimulem o avanço de outras habilidades da consciência fonológica, auxiliando, conseqüentemente, no processo de alfabetização.

O objetivo específico (i) foi alcançado por meio da etapa da *Diagnose*, na qual a pesquisadora pôde entender que habilidades os participantes estavam com dificuldade de desenvolver; já o objetivo (ii) foi cumprido por meio da análise dos resultados da etapa de *Diagnose*, essencial para se pensar em como deveria ser conduzida a etapa de *Intervenção*, ou seja, quais explicações e atividades deveriam ser passadas para mitigar as dificuldades reveladas na *Diagnose*. Por último, o objetivo (iii) foi concretizado por meio da etapa de *Intervenção*, a qual, baseada nas dificuldades expostas na *Diagnose*, trouxe atividades cujo objetivo foi contribuir para a consolidação de conhecimentos que precisavam ser mais aprofundados nos discentes.

Depois dessas ações, a etapa de *Reavaliação* serviu para conseguir verificar o progresso dos participantes no que tange ao aprofundamento dos conhecimentos trabalhados. Tais objetivos foram alcançados tanto por meio da aplicação individual dos testes – a fim de minimizar o risco de “cola” – quanto da análise coletiva das respostas – para examinar quais as dificuldades do grupo dos participantes.

A metodologia consistiu na aplicação de testes que avaliaram os seguintes níveis de consciência fonológica: consciência de sílabas, consciência de rimas, consciência de palavras e consciência fonêmica. A aplicação contou com três etapas: a *Diagnose* teve como objetivo analisar em quais habilidades os discentes estavam com dificuldade; a *Intervenção* trouxe atividades para consolidar, explicar ou reforçar conhecimentos, dependendo do que foi analisado na fase anterior; e a *Reavaliação* consistiu no mesmo teste da *Diagnose*, mas aplicado com um espaço temporal de no mínimo 1 mês, a fim de verificar o progresso entre o início e o fim do trabalho com cada nível de consciência fonológica.

É imprescindível lembrar que a pesquisadora também era a professora regente da turma e não contou – ao longo do ano letivo e, conseqüentemente, ao longo das fases de aplicação dos testes – com ajudante. Assim, além de aplicar o teste para os 12 participantes das etapas do nível de consciência de rima e dos 16 participantes das demais etapas, também teve que seguir com o conteúdo, com as provas bimestrais e com os outros alunos que não estavam participando da pesquisa, isto é, enquanto um

teste era aplicado individualmente, com o participante ao lado da mesa da professora, havia mais 27 alunos em sala para controlar, ministrar conteúdo e conduzir.

Por isso, nem todos os testes levaram o mesmo tempo para serem concluídos, isso dependeu, além do contexto geral já mencionado, de como estava o entendimento dos discentes sobre as habilidades em questão. Os testes de consciência silábica, por exemplo, foram mais fáceis de aplicar do que os de consciência de rima e de palavra, já que a maioria dos participantes já tinham desenvolvido bem algumas habilidades envolvendo sílabas, mas não entendiam o que era rima e palavra.

A respeito dos dados analisados, convém destacar o progresso dos educandos principalmente em dois níveis: Consciência de Rimas e de Consciência de Palavras, pois os participantes iniciaram os testes de rima sem sequer saber o que era rima, tampouco como identificá-la no texto, e terminaram os testes com um grau de progressão considerável nesse nível, com o índice de acertos ultrapassando os 91%.

Além disso, os testes de Consciência de Palavras revelaram que os alfabetizando confundiam os conceitos de letra, sílaba e palavra, bem como não entendiam em que ponto se iniciava e em que ponto se terminava uma palavra, o que, como consequência, gerava palavras diferentes escritas juntas, o que foi esclarecido ao longo da pesquisa.

Deste modo, os participantes, em todos os níveis de consciência fonológica trabalhados, puderam sair – conforme comprovado por meio das aplicações – mais bem desenvolvidos nas habilidades trabalhadas, o que contribuiu para a apropriação de sistema de escrita alfabético e, dessa forma, para a aprendizagem de escrita inicial.

Portanto, trabalhar diferentes habilidades de consciência fonológica contribuiu para que os discentes evoluíssem no processo de escrita. Por exemplo, ensinar ao longo do ano as famílias silábicas e, de forma progressiva, trabalhar o desenvolvimento da habilidade de formar novas palavras a partir de sílabas dadas, colaborou para aumento do repertório escrito dos participantes, visto que eles puderam pensar o componente sonoro *sílaba* de forma que a escrita se tornasse progressiva.

Assim, participantes que no Teste de *Diagnose* não escreveram nem uma palavra puderam avançar a ponto de escrever algumas palavras compostas por sílabas simples, como foi o caso de N1 e V1. Participante em investigação de autismo durante a

aplicação da pesquisa – e que, ao longo dela, teve laudo fechado – conseguiu olhar para palavras escritas com maior clareza, identificando sílaba inicial e sílaba final, conforme visto no discente G1.

Portanto, trabalhar habilidades de consciência fonológica mostrou-se proveitoso para o avanço da escrita inicial de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I. A hipótese inicial levantada foi a de que os alunos têm dificuldade de avançar do nível de escrita pré-silábica aos outros níveis porque falta sistematização quanto a como conduzir o processo de alfabetização.

Acreditamos que seja possível levar os alunos a avançar na construção da leitura e escrita, desde que haja uma alfabetização linguística, organizada e sistemática, “com objetivos definidos e metodologia adequada, que concilie teoria e prática” (Mendonça, 2007, p. 129), pois isso é determinante para a qualidade da aprendizagem.

Ao longo da aplicação dos testes, os quais aconteceram de forma organizada e partir de progressões gradativas – primeiro, ver em que nível estava o desenvolvimento das habilidades selecionadas, para, a partir dos resultados obtidos, pensar em atividades de intervenção e, em paralelo aos testes, seguir e adaptar a ementa das disciplinas – contribuiu para a melhoria do nível de escrita dos alunos: um aluno silábico-alfabético progrediu para o nível alfabético.

Além disso, foram notados os seguintes avanços: dos 16 participantes do teste de *Diagnose* de Consciência Silábica, 09 formaram palavras a partir de sílabas dadas. Na Intervenção, 12 acertam. O progresso de alguns participantes é tão digno de nota que foram anexadas imagens contendo o antes e o depois da escrita. No caso dos 12 participantes da *Diagnose* de Consciência de Rimas, só 04 haviam identificado rima no texto. Na *Reavaliação*, esse número subiu para 11. Em Consciência de Palavras, notou-se dificuldade em identificar o que era uma palavra, logo, dificuldade em identificar o número de palavras que o texto possuía, além de não conseguir separar corretamente as palavras da frase proposta no último exercício, o que também melhorou, conforme mostra o aumento de 43,75% e de 18,75% de acertos, respectivamente. Por fim, em Consciência Fonêmica, os discentes conseguiram desenvolver a habilidade de trocar um fonema por outro a fim de formar novas palavras.

Em vista do que foi analisado ao longo desta pesquisa, podemos afirmar que os resultados corroboram a hipótese inicial, de modo que trabalhar as habilidades de

consciência fonológica contribui para a aprendizagem de escrita inicial em alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I.

Para finalizar, como produto educacional, foi desenvolvido um e-book (em anexo) que tem como objetivo apresentar uma série de atividades cuja finalidade é trabalhar o desenvolvimento de habilidades de diferentes níveis de consciência fonológica e contribuir para a prática docente de outros professores alfabetizadores.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHET, Regina Ritter. Et al. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ALVES, U. K.; FINGER, I. Alfabetização bilíngue e o desenvolvimento de consciência fonológica. In El Kadri, Michele Salles; Saviolli, Vivian Bergantini; Molinari, Andressa Cristina (org.). Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e prática. 1. ed. –Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

BRASIL. Documento Final da Conferência Nacional de Educação - CONAE. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 22 de janeiro de 2018.

BRASIL. Lei 9.394, de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização. Porto Alegre, 2014.

CAXIAS, Aldenice da Silva. A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita: ressignificando o processo de alfabetização – Mamanguape – PB, 2015.

COSTA, L. L.N; SOARES, L.G. O Período Preparatório da Alfabetização e a Formação Docente: Considerações acerca de uma consulta realizada em manuais pedagógicos. RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad | Latin American Journal of Studies in Culture and Society V. 04, ed. especial, fev., 2018, artigo nº 753 | relacult.claec.org | e-ISSN: 2525-7870. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/753> . Acesso em: 22 de janeiro de 2024.

CRISTÓFARO, Thaís Alves da Silva. Consciência Fonológica. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2024. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>. Acesso em: 06 de maio de 2025.

_____. Disponível em: <https://fonologia.org/2021/07/28/thais-cristofaro-silva/>. Acesso em: 08 de janeiro de 2024.

CUNHA, Ana Paula Nobre; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Edição especial n. 1, 2007. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY; Ana. Psicogênese da língua escrita. Rio Grande do Sul: Penso, 1999.

FILHO, Manoel Bergström Lourenço. Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. Brasília: INEP, 2008.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Método Silábico. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2024. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodo-silabico#:~:text=O%20m%C3%A9todo%20sil%C3%A1bico%20atende%20a,com%20o%20som%20da%20fala..> Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos e metodologias de alfabetização. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2024. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodos-e-metodologias-de-alfabetizacao>. Acesso em: 17 de janeiro de 2024.

GRIFFO, Clénice; VAL, Maria da Graça Costa. **Palavra gráfica**. In: CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Glossário Ceale*. Belo Horizonte: UFMG, 2025. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale>. Acesso em: 09 de junho de 2025.

HENRIQUES, Claudio Cezar. Fonética, Fonologia e Ortografia. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador - [17 ed.] - São Paulo: Ática, 2009.

MACIEL, F. I. P; FRADE, I.C.A.S. Cartilhas e materiais para aprender a ler. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2024. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/cartilhas-e-materiais-para-aprender-a-ler>. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

MENDONÇA, Ornaide Schwartz. A eficiência do método sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização. São Paulo: Acervo digital UNESP. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40145/1/01d16t10.pdf>. Acesso em: 16 de janeiro de 2024.

MORI, Angel H. Corber. Fonologia. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). Introdução à Linguística. V ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

MULTIEDUCAÇÃO. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. MULTIRIO. Disponível em: http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/cime/ME02/ME02_010.html. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). La Pluralidad de la Alfabetización y sus Implicaciones en Políticas y Programas. (Documentos de orientación del Sector de Educación de la UNESCO). 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246s.pdf>. Acesso em: 10 de jan. de 2024.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório. São. Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SÃO PAULO. Lei n. 34 de 1846. Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, 1846.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística Geral. Cultrix: São Paulo, 1975.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

ANEXO

A Despertando Sons

Atividades para
Consciência Fonológica



8 atividades para trabalhar consciência
de rimas, sílabas, palavras e fonemas

Andrezza Freitas
Daniela Samira da Cruz Barros

APRESENTAÇÃO

Este material é um produto educacional que acompanha a dissertação, em atendimento à resolução Nº 003/2020, de 02 de junho de 2020, que define as normas sobre a elaboração do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, e tem como objetivo apresentar oito atividades cuja finalidade é trabalhar o desenvolvimento de habilidades de diferentes níveis de consciência fonológica. No que diz respeito ao conhecimento linguístico, os seres humanos têm não só a capacidade de adquirir uma língua e usá-la com maestria nas mais diversas situações como também de refletir a respeito dela, tornando-a seu objeto de investigação. Essa reflexão sobre a língua pode ser feita com diferentes enfoques, tais como sintático, morfológico e fonológico. Assim, o falante pode ponderar sobre a estrutura das palavras, ou em como estas estão ordenadas e qual o sentido provocado por uma possível mudança nessa ordenação, ou ainda a respeito de como uma sequência de sons torna possível a existência de uma palavra. Essa capacidade de ponderar a respeito da língua é chamada de consciência linguística (Alves, 2009). A consciência fonológica está relacionada a essa consciência linguística, pois envolve tanto refletir de modo consciente sobre os sons da língua quanto manipulá-los a fim de atingir objetivos linguísticos.

A consciência fonológica possui diferentes níveis e a definição de cada um depende de que autor está sendo a fonte de referências. Cada nível possui diferentes habilidades, ou seja, diferentes “saber fazer” que devem ser desenvolvidos e aprimorados para que o alfabetizando possa avançar no aprendizado de leitura e escrita. Baseado em Alves (2009), foram elencados os seguintes níveis de consciência fonológica: consciência de rimas, consciência silábica, consciência de palavras e consciência fonêmica. As atividades propostas neste e-book foram pensadas de modo que tornem possível à docente analisar em que pé está o desenvolvimento da turma no que tange às habilidades analisadas. Cada seção contará com um quadro resumitivo a respeito das habilidades.

Desejo, de todo coração, que os exercícios apresentados aqui possam contribuir para a prática daquelas que, assim como eu, assumiram com carinho e responsabilidade a tarefa de ajudar outros na construção da própria alfabetização. É importante destacar que os textos das atividades são significativos, de fácil acesso e, muitas vezes, até já conhecidos e estimados pelos estudantes, por já terem sido apresentados em outros

momentos, talvez até quando os alunos estavam em outro ano de escolaridade – afinal, alfabetizar é uma responsabilidade que passa por muitas mãos, pois todos que fazem parte da vida do educando podem contribuir para uma alfabetização no contexto de letramento.

CONSCIÊNCIA DE RIMAS

Rimas são semelhanças sonoras que aparecem no final das palavras. Desenvolver a consciência de que existem palavras cujas sílabas finais rimam - consciência de rima - e refletir e desenvolver a capacidade de usar palavras que possuam rimas -são habilidades que fazem parte da consciência de rimas. As perguntas propostas nos exercícios desta seção têm como objetivo ajudar a professora a investigar se a turma (i) entende o que é rima e se (ii) identifica rimas nos textos.

ATIVIDADE 01 – ORIENTAÇÕES À PROFESSORA

Texto: Capelinha de Melão

Objetivo:

Estimular a percepção de rimas e a identificação de palavras com terminações semelhantes, desenvolvendo a consciência fonológica dos alunos.

Público-alvo:

Turmas do Ensino Fundamental (anos iniciais ou finais, conforme adaptação).

Materiais necessários:

- Letra da cantiga (xerocada ou escrita no quadro).
- Recurso de áudio para tocar a canção.
- Lápis e folha de atividades impressa.

Procedimentos:

1. A docente distribui a letra da cantiga (ou escreve no quadro) e toca a canção.
2. A turma acompanha a leitura coletiva do texto.
3. Em seguida, os alunos respondem às perguntas propostas.

Capelinha de Melão

https://www.youtube.com/watch?v=CnAvG-vo7yE&list=RDCnAvG-vo7yE&start_radio=1

ATIVIDADE 01

Aluno: _____

CAPELINHA DE MELÃO

Capelinha de Melão é de São João
É de Cravo, é de Rosa, é de Manjerição
São João está dormindo
Não acorda, não!
Acordai, acordai, acordai, João!

Capelinha de Melão é de São João
É de Cravo, é de Rosa, é de Manjerição
São João está dormindo
Não acorda, não!
Acordai, acordai, acordai, João!



Perguntas:

1. Retire da cantiga duas palavras que rimam.
2. A capelinha é de _____.

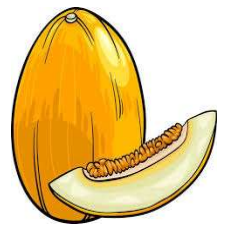
Procure outra palavra no texto que rime com a palavra que você escreveu.

3. Veja a imagem abaixo e circule outras palavras que tenham o final igual:

BALÃO

PEÃO

MAÇÃ



ATIVIDADE 02 – ORIENTAÇÕES À PROFESSORA

Texto: A barata diz que tem

Objetivo:

Desenvolver a percepção de rimas e de terminações semelhantes nas palavras, ampliando a consciência fonológica.

Público-alvo:

Turmas do Ensino Fundamental (anos iniciais ou finais, conforme adaptação).

Materiais necessários:

- Letra da cantiga (xerocada ou escrita no quadro).
- Recurso de áudio para tocar a canção.
- Lápis e folha de atividades impressa.

A barata diz que tem

https://www.youtube.com/watch?v=l7VsurR48Ew&list=RDI7VsurR48Ew&start_radio=1

ATIVIDADE 02

Aluno: _____

A Barata Diz Que Tem

A Barata diz que tem
Sete saias de filó
É mentira da barata
Ela tem é uma só
Há, há, há, hó, hó, hó
Ela tem é uma só

Há, há, há, hó, hó, hó
Ela tem é uma só

A Barata diz que tem
Um anel de formatura
É mentira da barata
Ela tem é casca dura
Há, há, há, hó, hó, hó
Ela tem é casca dura

Há, há, há, hó, hó, hó
Ela tem é casca dura

A Barata diz que tem
Uma cama de marfim
É mentira da barata
Ela tem é de capim
Há, há, há, hó, hó, hó
Ela tem é de capim

Há, há, há, hó, hó, hó
Ela tem é de capim

A Barata diz que tem
Um sapato de veludo
É mentira da barata



O pé dela é peludo
 Há, há, há, hó, hó, hó
 O pé dela é peludo

Há, há, há, hó, hó, hó
 O pé dela é peludo

1. Retire da cantiga duas palavras que rimam.
2. Pinte, na cantiga, duas palavras que rimam.
3. Imagine que você vai escrever uma continuação da cantiga. Pense em duas palavras que rimam para deixar seus versos bem bonitos!

A barata diz que tem _____

É mentira da barata, ela tem _____

4. Veja o anel de formatura que a barata disse que tinha:



Circule outra palavra que rime com formatura:

ARMADURA

CAIPIRA

CASCADURA

CONSCIÊNCIA SILÁBICA

Ao explicar aos alunos o que é sílaba, a professora pode dizer que são as partes, ou “pedacinhos” da palavra. São habilidades que fazem parte do nível de consciência silábica: contar quantas sílabas uma palavra tem, trocar a ordem das sílabas na palavra, acrescentar ou retirar sílaba(s) com o objetivo de formar nova palavra; separar as palavras em sílabas e identificar quantas sílabas elas possuem, bem como formar novas palavras a partir de sílabas dadas.

ATIVIDADE 03 – ORIENTAÇÕES À PROFESSORA

Texto: A barata diz que tem

Objetivos

Desenvolver a consciência silábica por meio da segmentação, identificação e manipulação de sílabas.

Estimular a percepção da estrutura silábica das palavras da cantiga popular.

Promover o reconhecimento de semelhanças entre palavras a partir da sílaba inicial.

Relacionar oralidade e escrita em um contexto lúdico e musical.

Público-alvo

Turmas do Ensino Fundamental (anos iniciais ou finais, conforme adaptação).

Materiais necessários

- Letra da cantiga impressa para cada aluno.
- Aparelho de som, celular ou computador com acesso ao vídeo da música.
- Folhas de atividade impressas (com os exercícios de sílabas).

A barata diz que tem

https://www.youtube.com/watch?v=l7VsurR48Ew&list=RDI7VsurR48Ew&start_radio=1

ATIVIDADE 03

Aluno: _____

A Barata Diz Que Tem

A Barata diz que tem
Sete saias de filó
É mentira da barata
Ela tem é uma só
Há, há, há, hó, hó, hó
Ela tem é uma só

Há, há, há, hó, hó, hó
Ela tem é uma só

A Barata diz que tem
Um anel de formatura
É mentira da barata
Ela tem é casca dura
Há, há, há, hó, hó, hó
Ela tem é casca dura

Há, há, há, hó, hó, hó
Ela tem é casca dura
Há, há, há, hó, hó, hó
Ela tem é casca dura
A Barata diz que tem
Uma cama de marfim
É mentira da barata
Ela tem é de capim
Há, há, há, hó, hó, hó
Ela tem é de capim

Há, há, há, hó, hó, hó
Ela tem é de capim

A Barata diz que tem
Um sapato de veludo
É mentira da barata



O pé dela é peludo
Há, há, há, hó, hó, hó
O pé dela é peludo

Há, há, há, hó, hó, hó
O pé dela é peludo

1. Leia as palavras abaixo, retiradas do texto, e forme 3 novas palavras que se comecem com a mesma sílaba inicial: (Formar novas palavras a partir de sílabas dadas)

BARATA

CAMA

2. Encontre no texto 1 palavra com: (separação de sílaba)

1 sílaba: _____

2 sílabas: _____

3 sílabas: _____

4 sílabas: _____

3. Separe as sílabas das palavras abaixo e escreva ao lado o número de sílabas:(separar sílabas e contar o número)

BARATA _____

SAPATO _____

CAMA _____

FORMATURA _____

MENTIRA _____

PÉ _____

4. Escolha 3 palavras do exercício anterior e forme frases com elas.

ATIVIDADE 04 – ORIENTAÇÕES À PROFESSORA

Texto: O sapo não lava o pé

Objetivos:

Desenvolver a consciência silábica por meio da segmentação, identificação e manipulação de sílabas.

Estimular a percepção do número de sílabas das palavras da cantiga.

Favorecer a criação de novas palavras a partir de sílabas conhecidas.

Promover a relação entre oralidade, escrita e música em contexto lúdico.

Público-alvo:

Turmas do Ensino Fundamental (anos iniciais ou finais, conforme adaptação).

Materiais necessários:

- Letra da cantiga impressa ou escrita no quadro.
- Aparelho de som, celular ou computador com acesso ao vídeo da música.
- Folhas de atividades impressas.

O sapo não lava o pé

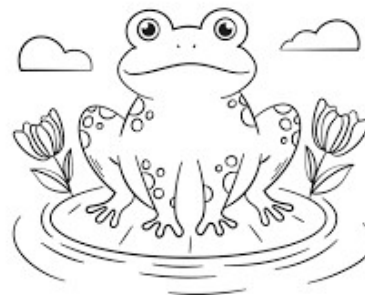
https://www.youtube.com/watch?v=0JkSpPZJDkE&list=RD0JkSpPZJDkE&start_radio=1

ATIVIDADE 04

Aluno: _____

O sapo não lava o pé

**O sapo não lava o pé
Não lava porque não quer
Ele mora lá na lagoa
Não lava o pé porque não quer
Mas que chulé!**



1. Retire do texto 2 palavras:

Com 2 sílabas:

Com 1 sílaba:

2. Usando as mesmas sílabas da palavra LAVA, escreva 3 palavras:

LA

VA

3. Separe as sílabas das palavras escritas no exercício anterior e conte o número de sílabas:

4. Retire uma sílaba de cada palavra abaixo para descobrir outra palavra:

CEBOLA

CAVALO

ESCOLA

5. Forme palavras usando só as sílabas abaixo. Mude a ordem das sílabas se precisar.

MA-BA- LA

DO-DA-DE

CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS

A consciência de palavras também é conhecida como consciência sintática e diz respeito à capacidade de segmentar a frase em palavras, bem como entender a relação que existe entre elas e organizá-las de modo que a sequência formada seja dotada de sentido. O desenvolvimento dessa habilidade tem como foco a identificação das palavras e o ordenamento delas dentro da oração. São habilidades pertencentes a esse nível: identificar o número de palavras que uma frase possui, reconhecer o começo e o final de uma palavra, ordenar corretamente as palavras de uma frase.

ATIVIDADE 05 – ORIENTAÇÕES À PROFESSORA

Texto: Pirulito que bate bate

Objetivos:

Desenvolver a percepção de palavras como unidades distintas na escrita.

Identificar o início e o fim das palavras na leitura.

Reconhecer a palavra maior e quantificar o total de palavras no texto.

Praticar a segmentação de palavras unidas na escrita.

Público-alvo:

Turmas do Ensino Fundamental (anos iniciais ou finais, conforme adaptação).

Materiais necessários:

- Letra da cantiga impressa ou escrita no quadro.
- Aparelho de som, celular ou computador com acesso à cantiga (opcional).
- Folha de atividade impressa.
- Lápis, lápis de cor azul e amarelo, borracha

Pirulito que bate bate

https://www.youtube.com/watch?v=-C32uMMc41w&list=RD-C32uMMc41w&start_radio=1

ATIVIDADE 05

Aluno: _____

Pirulito que bate, bate

Pirulito que bate, bate
Pirulito que já bateu
Quem gosta de mim é ela
Quem gosta dela sou eu
Pirulito que bate, bate
Pirulito que já bateu
Quem gosta de mim é ela
Quem gosta dela sou eu

1. Pinte os espaços entre as palavras;
2. Encontre as palavras PIRULITO, GOSTA e BATE e pinte de azul a sílaba inicial e de amarelo a sílaba final
3. Encontre a maior palavra do texto e a escreva abaixo:
4. Quantas palavras o texto tem?
5. Reescreva a frase abaixo separando corretamente uma palavra da outra:

PIRULITOQUEJÁBATEU

ATIVIDADE 06 – ORIENTAÇÕES À PROFESSORA

Texto: A raposa e as uvas

Objetivos:

Desenvolver a percepção de palavras como unidades distintas na escrita.
Identificar palavras maiores e organizar palavras fora de ordem para formar sentido.
Praticar a separação correta de palavras unidas na escrita.
Estimular a leitura e compreensão de um pequeno texto narrativo.

Público-alvo:

Turmas do Ensino Fundamental (anos iniciais ou finais, conforme adaptação).

Materiais necessários:

- Texto impresso para cada aluno ou escrito no quadro.
- Folha em branco e lápis de cor para desenhos relacionados à história.
- Lápis e borracha para escrever.
- Ilustrações da história (opcional).

Procedimentos:

A professora pode levar ilustrações sobre a história para as crianças pintarem depois, ou uma folha em branco para que façam seus próprios desenhos.

ATIVIDADE 06

Aluno: _____

A Raposa e as Uvas

Uma raposa faminta viu um cacho de uvas pendurado em uma parreira alta. Ela tentou alcançá-lo, mas não conseguiu. Depois de várias tentativas fracassadas, a raposa disse: "Essas uvas estão verdes mesmo!"

1. Quantas palavras o texto tem?
2. Retire do texto a palavra com o maior número de letras
3. Organize as palavras abaixo de modo que passe a ter sentido:

VERDES UVAS MESMO ESTÃO ESSAS

- 4-Reescreva a frase abaixo separando corretamente uma palavra da outra:

UMARAPOSAMINTAVIUUMCACHODEUVAS

CONSCIÊNCIA FONÊMICA

A consciência fonêmica envolve o falante reconhecer que na língua existem as menores unidades distintivas – fonemas – e aprender a manipulá-las. Por exemplo, perceber que a diferença entre /faca/ e /vaca/ está no som inicial – /f/ e /v/ respectivamente – e que esse som inicial pode ser trocado por outro para a criação de novo vocábulo, j – como/maca/ – são habilidades do nível de consciência fonêmica.

Como é mais fácil perceber a sílaba do que o fonema, as habilidades de consciência fonêmica são mais complexas, pois requerem um grau de apuração mais aprofundado. Outras habilidades de consciência fonêmica são: separar a palavra em fonemas, como em [l] [i] [v] [r] [o]; unir fonemas para formar uma palavra: [l] [i] [v] [r] [o]; identificar palavras que começam com o mesmo fonema; identificar palavras que terminam com o mesmo fonema; retirar fonema inicial para criar outra palavra; acrescentar fonema para criar nova palavra.

ATIVIDADE 07 – ORIENTAÇÕES À PROFESSORA

Texto: O rato roeu a roupa do rei de Roma

Objetivos:

Desenvolver a percepção e manipulação de fonemas iniciais e finais das palavras.

Estimular a consciência fonêmica por meio da repetição e segmentação dos sons do trava-língua.

Trabalhar a discriminação auditiva de sons semelhantes e a associação de fonemas a palavras.

Ampliar a atenção e a articulação verbal de maneira lúdica.

Público-alvo:

Turmas do Ensino Fundamental (anos iniciais ou finais, conforme adaptação).

Materiais necessários:

- Texto do trava-língua impresso ou escrito no quadro.
- Aparelho de som ou gravador (opcional) para registrar a leitura do trava-língua.
- Folha de atividade para registro de respostas.
- Lápis, lápis de cor ou canetinhas.

Procedimentos:

1. Escuta e repetição oral 

- A professora lê o trava-língua lentamente, destacando cada palavra.
 - Os alunos repetem em voz alta, primeiro devagar e depois em ritmo natural, reforçando a articulação dos sons.
2. **Atividade 1 – Identificação de fonemas iniciais**
- Localizar e escrever todas as palavras que começam com o som /r/ (ex.: rato, roeu, roupa, rei, Roma).
 - Pintar ou sublinhar a letra inicial R em cada palavra.
3. **Atividade 2 – Identificação de fonemas finais**
- Destacar os fonemas finais das palavras do trava-língua (ex.: “rato” termina com /o/, “roeu” termina com /u/).
 - Discutir como a troca de um som pode alterar a palavra.
4. **Atividade 3 – Segmentação fonêmica**
- Separar algumas palavras em fonemas (ex.: rato → /r/ /a/ /t/ /o/; roupa → /r/ /o/ /u/ /p/ /a/).
 - Contar quantos sons existem em cada palavra.
5. **Atividade 4 – Substituição de fonemas**
- Propor a troca de fonemas iniciais ou finais para formar novas palavras (ex.: trocar /r/ de “rato” por /p/ → “pato”).
 - Incentivar os alunos a dizerem em voz alta as palavras criadas.
6. **Atividade 5 – Jogos orais**
- Formar pequenos grupos e propor que criem novos trava-línguas usando palavras que começam ou terminam com os fonemas trabalhados.
 - Socializar oralmente com toda a turma.
7. **Socialização e fechamento**
- Discutir como a consciência dos sons ajuda na leitura e escrita.
 - Refletir sobre a importância da articulação correta e da atenção aos fonemas.

ATIVIDADE 07

Aluno: _____

Leia o texto abaixo:

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA,
O RATO ROEU A ROUPA DO REI DA RÚSSIA,
O RATO ROEU A ROUPA DO RODOVALHO...
O RATO A ROER ROÍÁ.
E A ROSA RITA RAMALHO
DO RATO A ROER SE RIA.

ATIVIDADE 08

NOME: _____ 1º ANO

1. LEIA O TRAVA LÍNGUA.

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA,
O RATO ROEU A ROUPA DO REI DA RÚSSIA,
O RATO ROEU A ROUPA DO RODOVALHO...
O RATO A ROER ROÍÁ.
E A ROSA RITA RAMALHO
DO RATO A ROER SE RIA!



a) PINTA DE VERMELHO AS LETRAS **R** NO TRAVA LÍNGUA.

b) ESCOLHA TRÊS PALAVRAS DO TEXTO QUE VOCÊ JÁ CONSEGUE LER SOZINHO E ESCRVA ABAIXO. LEIA PARA OS COLEGAS.

c) PINTÉ O QUADRADINHO QUE MOSTRA QUANTAS VEZES A PALAVRA **RATO** APARECE NO TRAVA LÍNGUA.

4

5

6

3

d) TROQUE A LETRA R DA PALAVRA RATO POR OUTRA E FORME NOVAS PALAVRAS.



RATO

__ATO

__ATO

__ATO

__ATO

__ATO

REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHET, Regina Ritter. Et al. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.